HAL
open science

ÉÉR : une communauté d'apprentissage pour favoriser la posture d'auteur

Josiane Guitard Guitard-Morel

To cite this version:

Josiane Guitard Guitard-Morel. ÉÉR : une communauté d'apprentissage pour favoriser la posture d'auteur. EPAL - Echanger Pour Apprendre en Ligne, Jun 2018, Grenoble, France. hal-01996517

HAL Id: hal-01996517

https://hal.science/hal-01996517v1

Submitted on 28 Jan 2019

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

ÉÉR[1]: UNE COMMUNAUTÉ D'APPRENTISSAGE POUR FAVORISER LA POSTURE D'AUTEUR

Josiane Guitard-Morel
Université Clermont-Auvergne
Laboratoire ACTE

Résumé

Sept classes de l'académie de Clermont-Ferrand, au sein de la circonscription d'Issoire se sont engagées dans le dispositif numérique **des écoles éloignées en réseau** : elles ont échangé pour apprendre en ligne. De fait, situées dans des zones géographiques plus ou moins enclavées, avec des effectifs de cycle 3 souvent restreints, ces classes ont pu communiquer à distance entre elles et former **des communautés apprenantes**. Les apprentissages ont trouvé une nouvelle dynamique par le biais de la création de liens numériques favorisant des **congrégations scripturo-lecturales** propices au développement des compétences auctoriales. Grâce à **la mise en réseau numérique** des classes, chaque élève a construit une **posture d'auteur,** l'amenant à s'impliquer avec davantage d'aisance et d'expertise dans l'acte scriptural, un acte prenant du sens avec les échanges oraux ou écrits, permis par le réseau numérique, entre pairs à distance. Ces **chaînes apprenantes** ont pu se nouer grâce aux travaux collaboratifs entre maîtres, eux-mêmes constituant alors une **communauté enseignante** encouragée à la co-élaboration didactique.

Mots clés : écoles éloignées en réseau, communauté apprenante, congrégation scripturo-lecturale, mise en réseau numérique, posture d'auteur, chaîne apprenante, communauté enseignante

[1]Cette recherche bénéficie d'un financement dans le cadre de l'appel à projet incubateur de la Direction du numérique pour l'éducation du Ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche. Pour de plus amples précisions, consulter la page : http://eduscol.education.fr/cid111576/liste-des-projets-incubateurs-academiques-aap-juillet-2016.html

Propos introductif

Bien que le projet nommé « écoles éloignées en réseau (EER) » ait vu le jour outre-Atlantique au début des années 2000, sous l'impulsion de Thérèse Laferrière – professeure à l'Université de Laval de Québec – afin de soutenir, développer et promouvoir des activités enseignantes et éducatives au sein des écoles rurales, l'Académie de Clermont-Ferrand s'est emparé de ces expériences canadiennes afin de les transposer dans certaines circonscriptions du premier degré de la région Auvergne.

Il s'agit notamment, pour les écoles de moyennes montagnes, d'exploiter les possibilités du réseau numérique mis à disposition, dans le but de créer de nouvelles communautés d'apprentissage œuvrant à la mise au jour de « connaissances co-élaborées par ses membres » (Laferrière, 2005, p. 11). L'exploitation de différents outils numériques – ENT V4, classes virtuelles, MOOC, Whaller – à des fins d'apprentissages scripturaux contribue à l'élaboration de la construction d'une posture d'auteur consolidée, pour des élèves de cycle 3. Cela donne à questionner le modèle du sujet culturel écrivant (Bucheton, 2014) en approfondissant les connaissances scientifiques et didactiques relatives à l'utilisation du numérique pour l'application concrète de situations d'enseignement en milieu rural.

Les travaux qui ont été conduits s'inscrivent dans le champ de la recherche en didactique du français. Les questions de recherche ont pris appui sur le concept pédagogique inédit de la posture d'auteur porté par les nouveaux programmes en référence aux recherches antérieures de Tauveron, Sève et Bucheton. Elles se sont enquis de mesurer en quoi le modèle EER, facilitant de nouvelles coopérations entre élèves de cycle 3 et leurs enseignants favorise la construction de la posture d'auteur, chez les apprentis scripteurs. L'angle d'étude consiste à comprendre comment les dispositifs numériques mis à disposition des classes éloignées, communiquant entre elles à distance, soit par écrit, soit oralement, participent à l'édification de la posture d'auteur de l'écrivant (Tauveron, Sève, 2005). La confrontation des écoles éloignées, mais reliées par réseau numérique, crée des situations didactiques inédites susceptibles de « co-construire un savoir » (Le Cunff, 2009).

Les échanges verbaux entre élèves (Blanc, Charras, 2016) *via* différents dispositifs numériques engagent les apprenants à écrire des textes pour raconter, décrire, expliquer et inciter à éveiller la curiosité de l'autre, le lecteur récepteur, dans l'objectif conscientisé de devenir progressivement auteur. La présente étude entend examiner comment la communauté d'apprentissage (Dillennbours, Poirier et Carles, 2003) constituée par la mise en réseaux des écoles rurales éloignées autour de situations d'écriture (Schneider, 2013) puis d'interactivités numériques sur ces écrits favorise la construction de la posture d'auteur des élèves du cycle 3.

Nous déterminerons comment et pourquoi le numérique facilite, dans la production d'écrits, la posture d'auteur et la mise à distance des textes pour les lire, les comprendre, les interpréter et les apprécier. Nous analyserons comment il permet de gommer les distances, mais également de partager un temps de travail commun, avec interactions, collaboration, planification et évaluation.

Nous présenterons le public scolaire concerné par cette action de recherche et exposerons les caractéristiques des classes impliquées en soulignant comment elles se sont formées en congrégations scripturo-lecturales. Cela nous conduira à analyser les compétences auctoriales développées par la mise en réseau numérique des classes : les

liens créés entre pairs, grâce au réseau distant, ont impulsé le déploiement collectif d'apprentissages fondamentaux liés à l'écriture et à la lecture, conformément aux instructions officielles du cycle 3. Ces apprentissages fondamentaux ont été étayés par l'émergence progressive d'une communauté enseignante.

1. Les écoles éloignées en réseau : Où ? Qui ? Comment ?

Le dispositif de télécollaboration d'apprentissages mis en place dans l'Académie de Clermont-Ferrand s'inscrit dans le dispositif spécifique du projet « écoles éloignées en réseau (EER) ». Son objectif vise à encourager, accroître et stimuler des activités enseignantes et éducatives au sein des écoles rurales, souvent isolées et à effectifs restreints pour une même classe d'âge.

Figure 1 Académie de Clermont-Ferrand

Il concerne certaines circonscriptions du premier degré de la région Auvergne dont, depuis la rentrée 2017, la circonscription d'Issoire au sein de laquelle sept classes, issues d'écoles de moyennes montagnes ont appris à travailler ensemble à distance. Il s'agit de répondre au réel besoin d'enrichir l'environnement d'apprentissage de la petite école rurale en encourageant les élèves et les enseignants dans leur usage des technologies de télécollaboration.

Le territoire de la circonscription d'Issoire s'étend sur des zones montagneuses où fonctionnent des structures scolaires rurales à petits, voire très petits effectifs. Sept classes de cycle 3 ont été mêlées dans la combinaison numérique pour cette première année de mise en œuvre. Les communes impliquées dans le projet sont éloignées de quinze à trente kilomètres entre elles, ce qui peut représenter dans certains cas jusqu'à une heure de trajet... Ces sept classes fonctionnent dans des contextes d'isolement, comme par exemple au Valbeleix, où il est impossible aux quatre élèves de CM2 d'entrer dans une construction active et motivée de savoirs et savoir-faire, sans être confrontés à une mutualisation de réflexion et d'apprentissages avec des pairs plus nombreux.

Ces classes se sont donc regroupées en deux réseaux distincts, le réseau PLAINE – une communauté de trente-huit pairs apprenants – avec les écoles de Boudes, Brassac-les-Mines et Lamontgie ainsi que le réseau MONTAGNE – une communauté de cinquante pairs apprenants – avec les écoles de ST-Nectaire, ST-Pierre, Valbeleix et Chambon-sur-Lac. Cela représente, au total, une population scolaire d'environ quatre-vingt-huit élèves pour le cycle 3 de l'enseignement primaire.

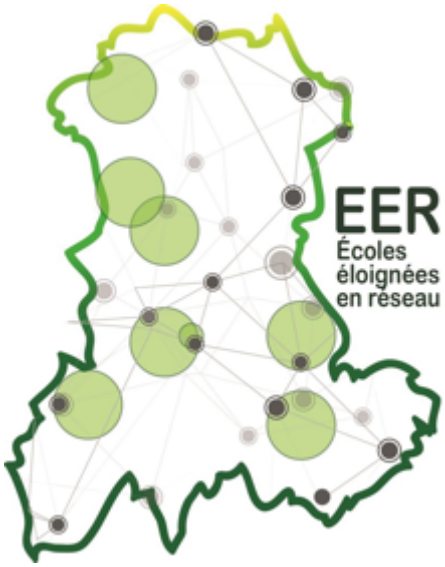


Figure 2 Les écoles éloignées en réseau

La méthodologie de recherche s'applique dans le cadre d'une recherche-action, par l'expérimentation de différents projets d'écriture permettant l'accès à un recueil de données qui porte sur les productions écrites des sept classes impliquées. Cette orientation de la recherche vers la pratique de classe et en classe renforce non seulement le contexte didactique du projet, mais également les outils magistraux employés. Elle questionne les travaux rédactionnels liés aux apprentissages scripturaux des sept classes du cycle III : des écrits ont été analysés ainsi que la retranscription d'échanges oraux sur ces productions par le *medium* de la classe virtuelle.

La mise en écriture initiale (test 0) de quatre-vingt-huit élèves s'effectue à partir d'un sujet de production écrite très ouvert : « Tu rencontres un personnage inconnu. Raconte… » Les sept classes de cycle 3 ont composé : Brassac avec vingt élèves, Boudes avec huit élèves, St-Nectaire avec onze élèves, St-Pierre avec quatorze élèves, Valbeleix avec quatre élèves, Lamontgie avec dix élèves et Chambon avec vingt-et-un élèves.

Parmi ces quatre-vingt-huit élèves, seuls trois n'ont pas produit de texte écrit, ce qui indique, dès l'ouverture de la recherche, qu'une grande majorité du corpus étudié entretient un rapport premier favorable à la mise en situation d'écriture et s'engage volontiers dans une production écrite à partager. Il en découle que le rapport positif à la production écrite (Bucheton, 2014) indique une implication forte, propice à la construction de la posture d'auteur dans le cadre d'échanges numériques à distance. La posture d'auteur est donc explorée selon un angle didactique pris dans une situation scolaire numérique qui cherche à appliquer les stratégies de composition de « l'écrivain » professionnel pour aider les élèves à apprendre à écrire, à mieux écrire. Le concept « d'écrivain » professionnel est toutefois complexe à cerner car, comme le soulignent Ferreiro et Siro (2008, p. 22), le travail de l'écrivain professionnel n'est

considéré par aucune véritable reconnaissance sociale. C'est le seul assemblage de moult traces d'une légitimité scripturale progressive qui peu à peu définissent l'écrivain (Margallo Gonzalez, 2009, 202). Dans le contexte scolaire, la posture d'auteur renvoie aux concepts d'attitude, de rôle ou de rapport à, dans et par l'écriture. Elle réfère à la représentation que chaque élève se façonne de lui-même en tant qu'écrivain : en revêtant sa panoplie d'auteur, l'apprenant s'implique dans une activité où il devra assumer certaines responsabilités, tant communicationnelles que rédactionnelles.

Au sein du groupe de ces quatre-vingt-huit élèves, trente-quatre d'entre eux laissent apparaître des éléments constitutifs de la construction de la posture d'auteur, parce qu'ils écrivent en exposant une intention plus ou moins lucide d'écrivant (Tauveron, Sève, 2005). La posture d'auteur de ces élèves est en construction pour trente-quatre d'entre eux. Cela a pu être mis en évidence par leur exploitation de dix outils caractéristiques de l'écriture littéraire qui définit la posture auctoriale : adresse au lecteur, dialogue, monde imaginaire et, ou magique, rythmes narratifs, personnages singuliers, présence forte du narrateur, recherche lexicale, suspense et effets d'attente, événement hors du commun et variation des registres (Bucheton, 2014).

Les deux communautés de pairs-élèves de cycle 3, PLAINE et MONTAGNE, ont appris à travailler ensemble en tirant profit des ressources numériques de la classe virtuelle. La classe virtuelle entre pairs a enrichi l'environnement des apprentissages scripturaux et a permis la construction d'une posture d'auteur. La posture d'auteur ne se construit que dans et par l'écho de la posture du lecteur : la classe virtuelle entre les pairs PLAINE et ceux de MONTAGNE a permis ces liens à distance entre auteurs et lecteurs, donnant accès à la prise de conscience des responsabilités scripturales qui incombent à tout auteur, professionnel ou néophyte.

Les élèves ont communiqué d'abord par écrit puis ont établi des liens de télécollaboration (Anis, 2003) ; les liens de télécollaboration ont engagé à des activités de lecture des productions écrites et des apprentissages de critiques constructives à partir de la réception des lecteurs. Ce maillage d'échanges oraux et scripturaux à travers des discussions, des écrits collaboratifs, des lectures collectives à distance a créé une communauté d'apprentissages réunie autour de la notion d'intentionnalité, nourrie par l'appropriation commune de savoirs linguistiques et littéraires. Au regard de la spécificité de cette communauté d'apprentissage imprégnée de notions énonciatives d'ordre langagier, cette communauté apprenante se nommera congrégation scripturo-lecturale.

2. Une communauté d'apprentissages : une congrégation scripturo-lecturale, des auteurs en cycle 3

Les élèves scolarisées dans ces écoles isolées travaillent dans des classes à plusieurs niveaux et avec des pairs de leur cycle, le cycle 3, peu nombreux. La télécollaboration ouvre la possibilité d'interactions plus nourries en concevant une communauté d'apprentissages entre écoles, d'un effectif dynamisant de vingt à vingt-quatre élèves contre quatre à vingt. Ces interactions langagières (Paraya et Dumont, 2003, 51) exprimées sur la production écrite d'un pair construisent des situations d'apprentissages qui nourrissent les compétences de lecture et d'écriture. Ces compétences ont favorisé l'édification d'une posture d'auteur chez les apprenants concernés. La confrontation et

le rapprochement des classes éloignées grâce au réseau numérique de la classe virtuelle ont généré des situations didactiques inédites pour ces élèves et ont aidé la possibilité de « co-construire un savoir » (Le Cunff, 2009), le savoir nécessaire à l'édification de la posture d'auteur.

L'analyse du rapport à l'écrit entre septembre 2017 et avril 2018, au terme de trois expériences de classes virtuelles entre pairs, laisse effectivement apparaître une évolution sensible de la posture d'auteurs. Les textes produits dans les classes ont été lus, compris interprétés et évalués par les pairs, grâce aux rapprochements virtuels de la classe VIA. : les caractéristiques communicationnelles de ce mode d'échanges (Moore, 1993) ont déployé des dialogues transactionnels, porteurs d'intentions scripturales constructives où chaque élève devient « un auditeur respectueux et actif » (Moore, 1993, 24) échafaudant ses prises de parole « sur la base des interventions des autres » interlocuteurs. En amont, les élèves ont été imprégnés par le contexte littéraire de lecture et d'étude de l'œuvre intégrale de Roald Dahl, intitulée *Danny Champion* (1975). Avec cette référence de lecture et d'autres également comme *Sacrée Mamie* de Yoshishi Shimada (2009), par exemple, mais pas seulement, les élèves se sont emparés de différentes intentions d'écriture présentes chez ces écrivains. Ensuite, ils ont eu la consigne d'appliquer les intentions de leur choix à leurs propres écrits : bousculer la chronologie narrative, créer une ellipse, prévoir une chute, faire un focus sur un personnage principal ou un lieu déterminant, choisir un narrateur singulier.

La posture d'auteur a été collectivement cultivée par la technologie des échanges à distance, en permettant la confrontation des productions écrites à la lecture de la communauté : les écoles de moyennes montagnes exploitent les possibles du réseau numérique mis à disposition, la classe virtuelle, dans le but de produire de nouvelles congrégations d'apprentissage œuvrant à la mise au jour de « connaissances co-élaborées par ses membres » (Laferrière, 2005, p. 11). Quels sont précisément ces savoirs co-construits par la communauté apprenante ? Les savoirs construits ensemble ont fait l'objet d'un travail très précis sur les écrits des élèves.

Sur le plan méthodologique, la recherche a pris appui sur plusieurs séries de productions écrites des classes en évaluant différentes compétences, caractéristiques de la posture d'auteur : la chronologie, la cohérence, les protagonistes avec leurs traits physiques, psychologiques, les actions, l'expression du narrateur, la maîtrise de la langue et l'intention scripturale. Chacun de ces items a fait l'objet d'un codage pour faciliter le dépouillement : 1 signifiant réussite, 9 erreur et 0 absence du traitement de l'item (annexe 1). La première série de productions écrites a été nommée « test 0 » et a été réalisée dès la rentrée scolaire de septembre 2017. Ce positionnement initial a révélé que sur 88 élèves de cycle 3, seuls 34 étaient engagés dans une posture d'auteur. L'objectif de la recherche-action a alors décliné trois nouvelles séries de productions écrites à mettre en œuvre dans les classes : écriture des élèves selon une intention définie initialement, lecture-discussion entre pairs à distance pour cerner les outils linguistiques permettant la caractérisation de ces intentions. Enfin ont eu lieu les tests 0 bis (avril 2018) évalués conformément aux items initiaux afin de mesurer les écarts avec les tests 0. Cette analyse comparative a mis au jour les évolutions des élèves dans leur rapport à l'écrit.

De fait, la congrégation scripturo-lecturale des auteurs du cycle 3 a appris collectivement à imiter le réel alors que le lecteur est embarqué dans une course automobile en rêve, à employer de manière continue un « je », de première personne du singulier soulignant un narrateur interne et impliqué, à poser des détails nombreux pour simuler une vraie course, à utiliser une mise en abyme astucieuse sur la polysémie

du mot chute, à s'engager dans la conscientisation de l'intention d'écriture pour agir sur le lecteur distant en ménageant une fin inattendue afin de créer la surprise du récepteur, ainsi que le met en avant l'analyse des données qualitatives des productions écrites des classes concernées (annexe 2).

Au terme de l'expérimentation et des échanges par classe VIA, on observe des acquis scripturaux importants. Les élèves dont la posture d'auteur avait déjà été constatée en septembre 2017 l'ont tous conservée et perfectionnée, sauf pour l'un d'entre eux qui ne s'est pas prêté à l'exercice, pour des raisons extérieures au dispositif EER. L'équipe PLAINE est soudée par un projet pédagogique à caractère culturel et cette mise en valeur du patrimoine de proximité (Devanne, 1998), portée par les écoles éloignées constitue une thématique scripturale qui contribue à générer des interactions propices à la posture d'auteur. Globalement, on remarque une entrée plus disserte dans la production écrite qui se développe avec des phrases mieux construites et une application plus prononcée de la ponctuation et de l'emploi correspondant des majuscules. Pour les classes de Lamontgie, Brassac et Boudes, les productions écrites s'engagent davantage dans la description du personnage rencontré.

On lit des précisions physiques et psychologiques originales qui ne sont pas sans rappeler les travaux d'écriture conduits au sein du projet culturel en lien avec le Château de Villeneuve-Lembron et de ses merveilleuses créatures (annexe 3). Les élèves se sont imprégnés de ces principes descriptifs et les réinvestissent dans des écrits décrochés, comme l'indique le test final proposé. On souligne des efforts marqués afin de rédiger une mise en scène de la rencontre avec un personnage ; cela s'accompagne parallèlement d'une plus grande aisance à inscrire le récit réalisé dans une évolution chronologique. Cela atteste également de la construction de la compétence à planifier le texte (Hayes et Flowers, 1980). Le récit produit montre manifeste une volonté de l'élève-scripteur de guider son lecteur, parfois de le promener ou de l'abandonner où il ne s'y attend pas.

Il y a donc une prise de conscience des pouvoirs du narrateur. En majorité on lit l'utilisation de cette première personne exprimant la subjectivité réelle ou fictive du scripteur. On constate aussi une recherche dans l'adresse au lecteur, pour le faire réagir ou obtenir son adhésion, voire son soutien. Cela se traduit par la production écrite de textes remplis d'ambiguïté qui mobilisent la curiosité du lecteur et le conduisent aux frontières volontairement floues entre réalité et imaginaire avec des emprunts caractéristiques du registre fantastique. Apparaissent de manière plus ou moins marquée de véritables intentions d'auteurs : faire peur, créer l'effroi, susciter l'empathie, éveiller la curiosité, générer le rire ou le sourire, créer des effets d'attente, mobiliser un certain suspense, emporter dans des univers inconnus voire imaginaires jouer avec les implicites, parodier un conte.

Les conceptions collectives de la communauté numérique d'apprentissage – conçues par un travail préparatoire et concerté entre maîtres – ont créé des congrégations scripturo-lecturales. Les élèves impliqués dans le dispositif EER ont été amenés à échanger intellectuellement avec leurs pairs éloignés à propos de la réception de leurs écrits ; ces échanges ont développé une prise de conscience sur la réception des écrits produits ; ils ont permis la construction de savoirs scripturaux tels les procédés stylistiques liés au suspense, les formes linguistiques caractéristiques des registres du rire, de l'effroi, de la peur ou de l'étonnement ; ils ont contribué à l'édification davantage maîtrisée de la subjectivité du narrateur et de l'évolution chronologique du récit.

Or, la formation de ces congrégations scripturo-lecturales entre élèves n'a pu

voir le jour qu'à la faveur de l'organisation parallèle d'une communauté enseignante apprenant peu à peu à concevoir des scénarii didactiques communs. Effectivement, les enseignants engagés dans le dispositif se sont rapprochés les uns des autres, soit en présentiel, soit à distance – *skype* et/ou téléphone – afin de programmer, anticiper, échafauder et mettre en œuvre conjointement différents canevas didactiques.

3. Une communauté enseignante : des maîtres en interactions

C'est grâce à la synergie impulsée par le dispositif numérique écoles « rapprochées » en réseau dans l'Académie de Clermont-Ferrand que les enseignants de la circonscription d'Issoire se sont pleinement mobilisés pour s'investir dans le projet de recherche-action. Ils y ont découvert des possibles originaux pour explorer de nouvelles pratiques pédagogiques faisant appel à des ressources et outils numériques.

La transposition s'est opérée progressivement et d'abord par un temps de formation sur le concept didactique (Rebière, 2001) de la posture d'auteur (Bautier et Bucheton, 1995), rappelant que l'activité d'écriture des élèves est avant tout une activité langagière. Parties de la conviction profonde et constante de Roland Barthes exprimée dans *Le Bruissement de la langue*, en 1984 selon laquelle « il ne sera jamais possible de libérer la lecture si, d'un même mouvement, nous ne libérons pas l'écriture », les équipes enseignantes se sont mutuellement encouragées à accorder un crédit véritable aux potentialités de l'élève qui écrit.

Ainsi, a pu être mise en évidence la co-construction de gestes professionnels des enseignants au sein de la communauté magistrale élaborée. Les enseignants impliqués dans le dispositif EER constituent une communauté enseignante sensibilisée à la construction de la posture d'auteur auprès des élèves de cycle 3. Grâce à cette communauté, le dispositif EER a encouragé, porté puis consolidé une évolution des pratiques professorales, didactiques et pédagogiques sur les apprentissages scripturaux : travailler en amont sur les effets à produire auprès des lecteurs ; lire les productions écrites en classe et entre classes éloignées ; faire réagir les pairs et inscrire leurs réactions dans la transformation des écrits ; conscientiser les intentions scripturales pour déterminer des choix d'écriture ; faciliter l'entrée dans la production écrite.

De nos activités de recherche émergent six gestes professionnels co-construits au sein de la communauté enseignante de la circonscription d'Issoire, impliquée dans le dispositif EER. Ces gestes professionnels ont collaboré à constituer une guidance pédagogique dans la construction de la posture d'auteur des congrégations scripturo-lecturales : transférer les choix d'écriture rencontrés en lecture chez les élèves auteurs, les caractériser puis enseigner leurs effets ; encourager les élèves à repérer puis reproduire les effets des textes lus. Cette lecture s'effectue en classe via : les élèves forment une communauté de lecteurs dont les écrits lus interagissent les uns sur les autres ; inviter les élèves à insérer leurs expériences, leurs propres lectures, leurs connaissances dans les textes produits ; motiver les lectures, individuellement puis collectivement, entre élèves, et lecteurs et auteurs ; favoriser l'utilisation d'outils pour garder trace de ses émotions de lecteur comme le carnet d'écrivain ; ne pas enfermer l'élève dans une appréciation dictée par les seules normes formelles et les

représentations enseignantes implicites de ce que devrait être idéalement le texte de l'élève.

Les écrivains en herbe ont donc appris à écrire et à réécrire à l'attention d'un lecteur, un élève pair, sur lequel la production écrite produit certains effets, conformément ou non aux intentions d'écriture de l'auteur. Cela a été rendu possible grâce aux activités des enseignants dans une forme de « continuum didactique » (Dabène, 1995) par lequel les communautés PLAINES et MONTAGNES ont été rapprochées pour se saisir des fonctionnements des textes et discours en lien avec « les activités cognitives mises en jeu dans les apprentissages langagiers » (Goigoux, 2007).

Conclusion

Bien que l'introduction du numérique (Demaizière et Grobois, 2014) dans les principes pédagogiques n'implique pas des innovations systématiques tant du côté des apprentissages que de celui des enseignements, l'utilisation d'un nouvel outil comme le numérique devient un moyen moteur à l'amélioration organisationnelle didactique des situations de classes. De fait, la classe virtuelle est un levier important pour la collaboration constructive entre écoles éloignées à petits effectifs.

L'innovation de la démarche est double puisqu'elle permet, d'une part la mise en évidence de la co-construction de compétences scripturales et de savoirs nécessaires à l'édification de la posture d'auteur, grâce aux échanges oraux permis par la classe virtuelle auprès des élèves et d'autre part l'adoption collective de gestes professionnels aménageant, soutenant, accompagnant, apprenant et impulsant ces compétences et savoirs auprès de la communauté enseignante. Le dispositif ÉCOLES ÉLOIGNÉES EN RÉSEAUX a donc permis l'avènement d'une communauté d'apprentissage singulière, d'ordres littéraire et linguistique, que nous appelons congrégation scripturo-lecturale, parce qu'elle favorise la construction de la posture d'auteur : concrètement, la recherche-action a révélé comment les échanges *via* le numérique, instrument d'efficacité pour communiquer entre pairs à distance, ont contribué à améliorer les textes produits dans l'appropriation des codes littéraires et linguistiques. Ces échanges entre pairs plus nombreux et préoccupés par les mêmes questions de productions écrites ont été vecteurs et stimulateurs (Degache et Mangenot, 2007) d'appropriations de savoirs et savoir-faire, relevant du domaine des compétences scripturo-lecturales.

Les échanges numériques, oraux et écrits interclasses ont assuré des situations scolaires permettant aux élèves de relever le défi de l'écriture littéraire en utilisant des stratégies d'écrivain professionnel (Margallo Gonzalez, 2009, 202). Cela leur a donné les moyens d'édifier progressivement autonomie et créativité (Nissen et Henze, 2013), grâce au projet EER prenant valeur actionnelle dans des échanges numériques où sont mises en place des réflexions métacognitives collectives qui déterminent les critères qualitatifs et donc auctoriaux d'une production écrite individuelle.

Les discussions autour de l'écriture ayant étayé la construction de la posture d'auteur, il semble pertinent de poursuivre notre objet de réflexion, de didactique et de recherche EER sur l'enseignement de l'oral et des apports liés aux outils numériques. Il conviendra, dans la suite de notre recherche-action de comprendre comment le

dispositif EER favorise la construction de compétences langagières orales et quelles répercussions il entraîne sur les petits et grands parleurs.

Bibliographie

- Anis, J. (2003). « Communication électronique scripturale et formes langagières », *Actes des Quatrièmes Rencontres Réseaux Humains / Réseaux Technologiques*, Poitiers, 31 mai et 1er juin 2002.
- Bautier É., Bucheton D. (1995). « Qu'est-ce qui s'enseigne, qu'est-ce qui s'apprend, qu'est-ce qui est déjà là ? ». *Le Français aujourd'hui*, nº 111.
- Blanc, E. et Charras, N. (2016). « Des situations interactionnelles pour un espace de parole… », *Repères* N° 54, p. 61 à 78.
- Bucheton, D. (2014). *Refonder l'enseignement de l'écriture*, Paris, Retz.
- Dabène, M. (1995). « Quelques étapes dans la construction des modèles », in J.-L Chiss et al. (Eds), *Didactique du Français. État d'une discipline* (pp. 11-32). Paris : Nathan.
- Degache, C. et Mangenot, F. (2007). « Les échanges exolingues via internet », in *Revue de linguistique et de didactique des langues*, N° 36.
- Demaizière, F. et Grobois, M. (2014) « Numérique et enseignement-apprentissage des langues en Landsa – Quand, comment, pourquoi ? », in *Alsic*, N° 17.
- Devanne, B. (1998). *Lire et écrire, des apprentissages culturels*, Paris, Armand Colin.
- Dillennbours, P., Poirier, C. et Carles, L. (2003). « Communautés virtuelles d'apprentissage : e-jargon ou nouveau paradigme ? », *Pédagogies.Net*., Montréal, Presses.
- Ferreiro E., Siro A. (2008). *Narrar por escrito desde un personaje. Acercamiento de los niños a lo literario*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.
- Goigoux, R. (2007) « Un modèle d'analyse de l'activité enseignante », in *Education et didactique*, vol. 1, n°3.
- Hayes, J. R. et Flower L. S. (1980). "Identifying the organization of writing processes *»,* In Gregg, L. W. et Steinberg, E. R. (Eds.), *Cognitive processes in writing* , Hillsdale, NJ, Lawrence Erlbaum.
- Henze, K. et Nissen, E. (2013). « Favoriser l'autonomie et la créativité à travers une démarche par projets intégrant le numérique », in *Apprendre à s'autoformer en langues : approches créatives et outils numérique*s.
- Laferrière, T. (2005). « Les communautés d'apprenants en réseau au bénéfice de l'éducation », *Encounters on Education*, vol. 6, p.5 à 21.
- Le Cunff, C. (2009). « Echanges entre pairs : quelles recherches pour la didactique ? » ACFAS colloque Méthodes d'enseignement-évaluation et méthodologie de recherche en français oral et OTTAWA, Canada
- Margallo Gonzalez, A.M. (2009). "La construction de la posture d'auteur dans les projets littéraires : écrire de la littérature pour apprendre la littérature", in *Ecrire avec, sur, de la littérature, Repères*, N° 40.
- Moore, M.-C. (1993). "Theory of transactional distance". In D. Keegan (Ed.), *Theoritical principles of distance education* (pp. 22-38), London , Routledge.

- Peraya D. et Dumont P. (2003). « Interagir dans une classe virtuelle : analyse des interactions verbales médiatisées dans un environnement synchrone », in *Revue française de pédagogie*, N°145.
- Rebière M. (2001). « Une notion venue d'ailleurs… la posture », in Bernié J.-P. (dir.) *Apprentissage, développement et significations*, Bordeaux, Presses Universitaires de Bordeaux, p. 191-207.
- Schneider, E. (2013). « Economie scripturale des adolescents : enquête sur les usages de l'écrit de lycéens », *Géographie*, Université de Caen.
- Tauveron, C. & Sève, P. (2005). *Vers une écriture lit*téraire, Paris, Hatier.

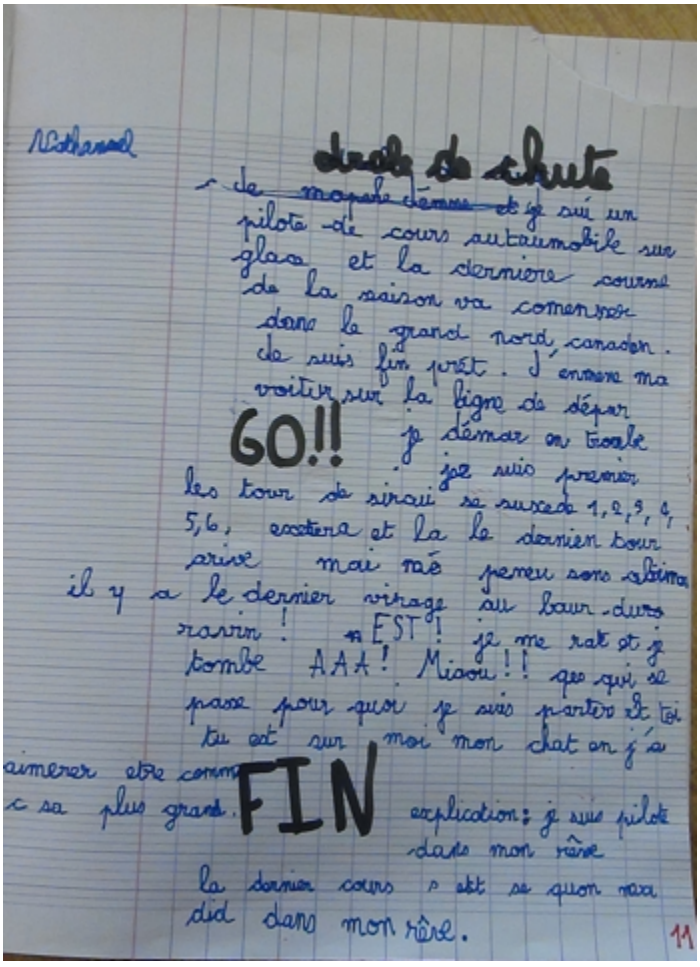
Annexes Annexe 1 : **Méthodologie**, exemple du dépouillement du test 0, septembre 2017, Chambon/Lac

Elèves CM1 CM2	respect consigne	longueur production en lignes (!)	chronologie	il était une fois récurrent	cohérence et clôture	traits physiques	traits psychologiques	Actions	Emploi 1ere personne sing	Evocation attitudes personnelles	caractériser réactions narrateur	ponctuation et majuscules	respect des temps verbaux	respect orthographe	phrases simples et complexes ; enchaînement	qualité geste graphique	mise en page	11 POSTURE D'AUTEUR
Chambon 1	1	13	1	0	0	0	0	1	0	0	0	9	1	0	9	9	0	
Chambon 2	9	5	1	0	9	0	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	0	adresse au lecteur ; amorce de dialogue
Chambon 3	1	10	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	dialogue ; amitié
Chambon 4	1	5	1	0	1	0	0	1	1	0	1	1	1	0	9	1	0	
Chambon 5	1	9	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	Monde magique des pokemon ; qualité du lexique
Chambon 6	1	11	1	1	1	1	0	1	1	9	9	0	1	0	1	0	0	Rencontre avec un pokemon ; dialogue ;
Chambon 7	1	7	0	1	1	1	0	1	1	0	0	1	1	9	9	1	0	
Chambon 8	1	8	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	
Chambon 9	1	14	1	0	1	0	0	1	1	0	0	1	1	1	1	1	0	
Chambon 10	0	15	1	0	9	0	0	1	1	0	1	9	1	1	1	1	0	
Chambon 11	1	12	9	0	9	0	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	dialogue ; amitié
Chambon 12	1	14	1	9	1	0	1	1	1	0	1	1	1	9	1	1	0	dialogue ; amitié . Adresse au lecteur ;
Chambon 13	1	10	1	9	1	1	0	1	1	0	1	1	1	1	1	1	0	confusion personnage/ statue
Chambon 14	1	23	1	1	9	1	0	1	1	0	1	1	1	1	1	1	0	marin, mafia corse ; Adresse au lecteur ; texte non terminé
Chambon 15	1	5	1	0	1	0	1	1	1	1	1	1	0	0	0	9	0	
Chambon 16	1	5	1	0	9	0	0	1	1	0	0	1	1	1	1	1	0	
Chambon 17	1	10	1	0		1	0	1	1	0	1	1	1	1	1	1	0	
Chambon 18	1	8	1	0	9	1	1	1	1	1	1	1	1	0	9	0	0	fin du texte illisible
Chambon 19	1	19	1	0	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	0	
Chambon 20	1	10	1	0	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	Flasback ; situation
Chambon 21	1	15	1	0	1	1	0	1	1	0	0	1	1	1	1	1	0	rencontre avec un aventurier ; dialogue

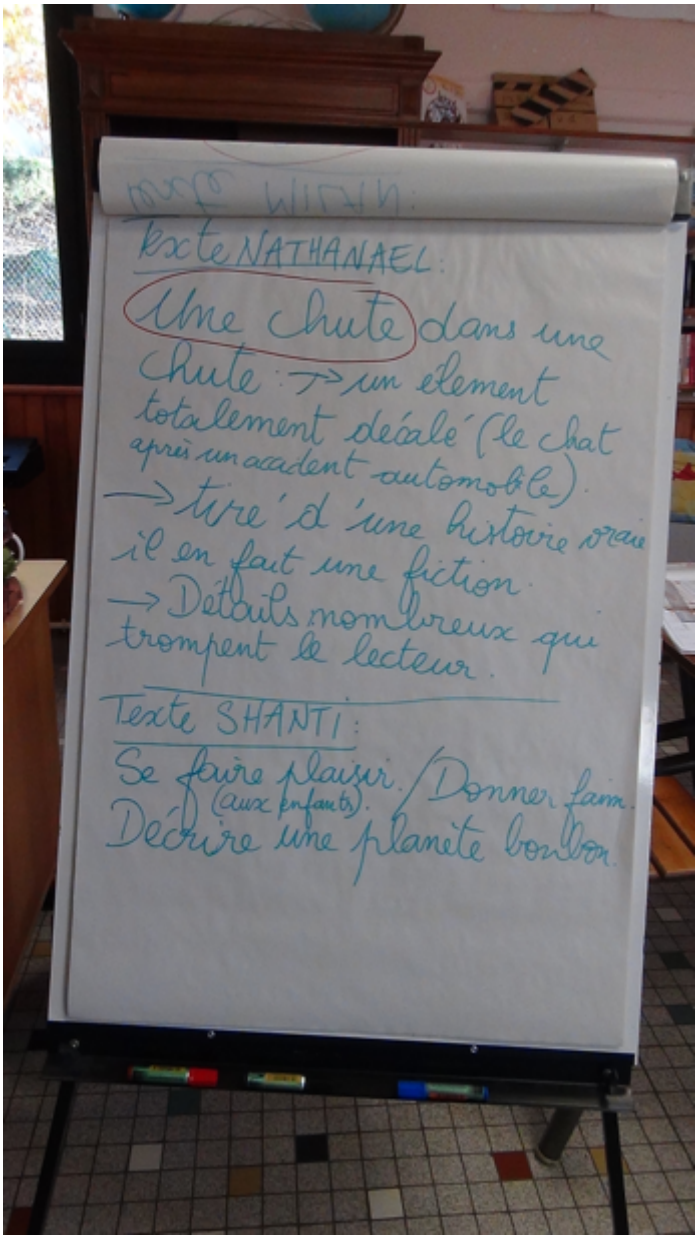
Annexe 2

Voici un exemple de résultats intermédiaires pour la construction de la posture d'auteur au sein la classe de Saint-Nectaire en trois temps (A/B/C) :

A. Production écrite de premier jet dans un premier scénario didactique



B. Recueil professoral des critiques de l'auditoire dans sa réception de lecture, émises lors des discussions entre pairs



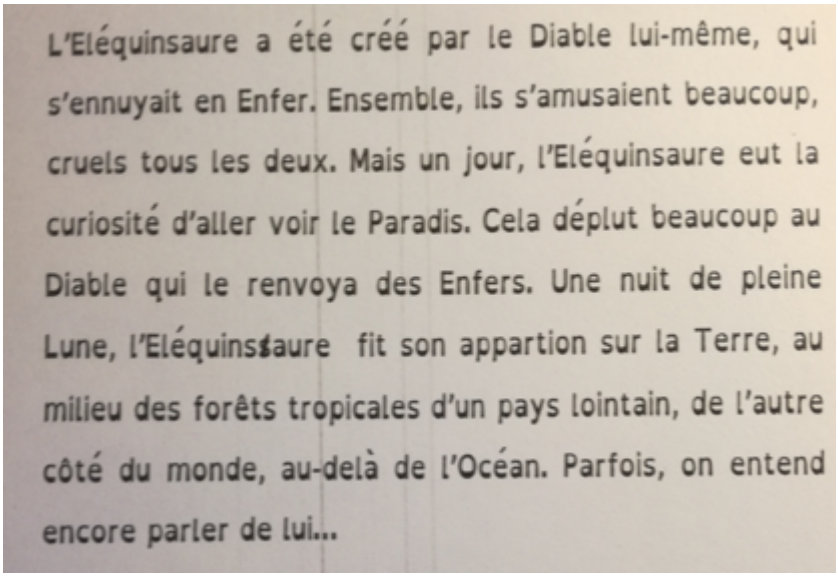
C. Production écrite de deuxième jet, révisée par l'élève en fonction des orientations critiques de la discussion entre pairs

Je suis un pilote de course automobile sur glace. Et la dernière course de la saison va bientôt commencer dans le grand nord canadien je suis fin pret .
J emmène ma voiture sur la ligne de depart
GO
Je démarre en trombe je suis premier les tours de circuits se suivent 1,2,3,4,5,6 tecaetear, là le dernier tour arrive
Mai mes pnesu sont usés et il y a le dernier virage qui arrive . Ce virage est au bord d' un ravin AIE !! Je me rate et je tombe AAAAAHHHHHH!!!!
-MIAOU!!!
-Qu est-ce que tu fais là, mon chat?

Intention : Créer une chute

Annexe 3

Extrait de « Monstres et chimères », recueil de textes produits par les élèves de Brassac-Les-Mines. Légende datée du IXe siècle.



L'Eléquinsaure a été créé par le Diable lui-même, qui s'ennuyait en Enfer. Ensemble, ils s'amusaient beaucoup, cruels tous les deux. Mais un jour, l'Eléquinsaure eut la curiosité d'aller voir le Paradis. Cela déplut beaucoup au Diable qui le renvoya des Enfers. Une nuit de pleine Lune, l'Eléquinsaure fit son appartion sur la Terre, au milieu des forêts tropicales d'un pays lointain, de l'autre côté du monde, au-delà de l'Océan. Parfois, on entend encore parler de lui...

<u>Analyse à travers la réception du lecteur</u> :
Lieux et temps indéfinis enfers/paradis/ autre côté du monde/ au-delà de l'Océan/sur la Terre/un jour/une nuit de pleine lune/parfois ; personnages similaires par leur cruauté/loisir/ Eléquinsaure à l'image de son créateur/textes fondateurs temps verbaux : passé composé, imparfait, passé simple puis présent de l'indicatif avec le pronom indéfini « ON »

<u>Analyse des traces auctoriales validant la posture d'auteur</u> :
Illusion de la **légende** : **référents** manichéens enfers/paradis ; temps et lieux indéfinis. Répercussions sur le lecteur : une **chute** « encore parler de lui » ; le monstre sévirait-il encore ? **Doute/menace/incertitude/en attentes** des actes du monstre sur Terre