



Literacy and language tools for teaching and learning in elementary school

Pascal Dupont

► To cite this version:

Pascal Dupont. Literacy and language tools for teaching and learning in elementary school. Language and Literacy: A Canadian Educational e-journal, 2014, 16 (2), pp.54-68. hal-03745866

HAL Id: hal-03745866

<https://hal.science/hal-03745866>

Submitted on 4 Aug 2022

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.

La littératie et les outils langagiers d'enseignement et d'apprentissage au primaire

PASCAL DUPONT

Université de Toulouse – Jean Jaurès

Résumé

En s'appuyant sur les grandes orientations épistémologiques du concept de littératie, il s'agira, dans cet article, d'examiner en quoi il peut contribuer à repenser la place et la fonction des outils langagiers dans les processus d'enseignement et d'apprentissage. Pour ce faire, nous présentons une séquence didactique portant sur l'apprentissage de la conduite discursive narrative. Nous y décrivons les conditions de l'utilisation des outils langagiers et ses effets sur le contrat didactique qui ouvrent la voie à des possibilités de renouvellement des modalités d'enseignement et une meilleure prise en compte des difficultés d'apprentissage des élèves.

Le concept de littératie, d'origine anglo-saxonne, a été introduit en France il y a déjà plus de cinquante ans grâce à l'ouvrage de Hoggart (1957) *The uses of literacy*, étude des usages de l'écrit dans un quartier populaire de Londres, traduit en français sous le titre *La culture du pauvre* et présenté par le sociologue Jean-Claude Passeron. Il a été popularisée par les travaux de Goody à travers divers ouvrages de *Literacy in traditional societies*¹ (1968), recueil d'études anthropologiques et historiques, à *La raison graphique* (1977/1979) qui étudie le lien entre écriture et processus cognitifs, jusqu'à *La logique de l'écriture* (1986) qui s'intéresse à l'autonomisation des discours écrits. Cependant, son apparition dans différents domaines de recherche : la sociologie, l'anthropologie et l'histoire des écritures, la psychologie, l'analyse du développement langagier et cognitif de l'enfant, la didactique (Barré-De Miniac, 2003; Kreplak, 2011), quoique récente, semble devoir toujours s'étendre à de nouveaux champs (le numérique, l'économie, etc.). Son usage se développe largement sur un plan institutionnel, l'UNESCO lançant des politiques liant littératie et développement social et économique au niveau mondial, l'ONU promulguant la décennie qui vient de s'écouler *Literacy Decade* (2003-2013) ainsi que dans les enquêtes internationales portant sur le niveau des élèves (enquête PISA de l'OCDE). Cette expansion des domaines de l'utilisation du concept de littératie et le succès de son emploi soulignent sans nul doute son intérêt, mais simultanément invite à être vigilant quant aux significations que l'on est susceptible de lui attribuer et, plus particulièrement, dans le champ de l'enseignement et des apprentissages.

Cadre théorique

On ne peut que constater qu'en France, bien que le concept de littératie suscite une attention toujours accrue comme le montre la dernière livraison de la revue de recherche en éducation *Spirale*², il ne s'est pas encore pleinement imposé. Quelle place a-t-il dans les programmes scolaires et dans la recherche en didactique ?

¹ Traduit dans le n°131/132 de la revue *Pratiques* en 2006.

² *Spirale* n°53 « Littéracies en contexte d'enseignement et d'apprentissages », janvier 2014. <http://spirale-edu-revue.fr/>

Au contraire des programmes scolaires d'autres pays francophones comme le Canada, le terme littératie n'apparaît pas en tant que tel dans les textes officiels français dans lesquels il est plutôt question de prévention de l'illettrisme pour les élèves les plus jeunes ou de lutte contre l'illettrisme pour les élèves plus âgés en grande difficulté scolaire, voire décrocheurs. L'illettrisme renvoie à la situation de personnes ayant été scolarisées, mais « qui ne parviennent pas à lire et comprendre un texte portant sur des situations de leur vie quotidienne, et/ou ne parviennent pas à écrire pour transmettre des informations simples » (ANLCI 2003, p.72), difficultés pouvant se combiner avec une maîtrise insuffisante d'autres compétences. L'usage du terme maîtrise de la langue, qui a été choisi en France pour désigner le premier pilier du socle commun de connaissances et de compétences (Ministère de l'Éducation Nationale, 2006), implique quant à lui une vision technique, voire fantasmatique, les langues ne pouvant pas être maîtrisées par les sujets parlants (Chiss, 2004). Au-delà des mots eux-mêmes, ce sont les valeurs qu'ils peuvent véhiculer qui importent. Ainsi, selon Rispaïl (2011), il n'existe pas de mot officiel pour désigner les compétences permettant d'accéder à l'écrit de manière aisée, un versant positif de l'illettrisme en somme, versant que pourrait désigner le terme littératie.

Néanmoins, le concept de littératie est bien présent dans le domaine de la didactique du français depuis une dizaine d'années. Il s'est agi, essentiellement, de confronter ce concept à la complexité des pratiques d'écrits à l'école dans leur diversité (Grossmann, 1999; Fijalkow & Vogler, 2000; Barré-De Miniac, Brissaud & Rispaïl, 2004; Reuter, 2006) autour de quelques traits essentiels : les relations lecture et écriture, leur mise en œuvre dans différentes institutions, la fonctionnalité pour l'individu et la société, le continuum de son apprentissage et de sa maîtrise. Plus récemment, une lecture attentive des travaux de Goody (1994) et de Lahire (1993) ont permis de revenir sur la division écrit/oral, de prendre en compte les effets de l'écrit sur l'oral dans les sociétés scripturales et de présenter l'activité langagière comme un continuum donnant toute sa place à l'oral en tant que fondement des premiers apprentissages (Dupont & Grandaty, 2012).

Malgré l'ensemble de ces travaux, de nombreux didacticiens constatent que les flottements autour de la définition du concept de littératie, signalés dès les origines de son utilisation (Barré-De Miniac, 2003), ne sont toujours pas à proprement parler dissipés (Delcambre & Pollet, 2014), et que fixer une définition de la littératie commune à l'ensemble des centres d'intérêts des chercheurs semble une gageure tant les objets, les supports, les contextes, les publics considérés sont divers. Aussi convient-il peut-être mieux de revenir aux grandes orientations épistémologiques liées à ce concept qui a une double racine : soit qu'on l'utilise surtout, comme il l'a été initialement dans le premier modèle construit par Goody (1978), pour étudier et décrire les incidences de la représentation graphique du langage sur la formation de processus cognitifs, l'écrit étant appréhendé comme une « technologie de l'intellect »; soit qu'à la suite du courant initié par Street (1984) des New Literacy Studies, le concept de littératie renvoie à une dimension historico-culturelle et des pratiques sociales. Il est alors un facteur de développement individuel et du groupe dans un environnement donné. C'est cette dernière orientation qui est plutôt mise à jour, en contexte francophone, par la comparaison d'une centaine de définitions à partir de mots-clés (Hébert & Lépine, 2012). Ceux-ci ont été classés en fonction de leur nombre d'occurrences afin de dégager la ou les plus-values apportées par ce concept. Une dizaine ont été recensées se rapportant explicitement à des composantes sociales (relations individu-société, tâches réelles authentiques, influence de l'environnement), développementales (continuum des apprentissages, visée émancipatrice), culturelles

(appropriation de la culture écrite, visée émancipatrice), ou à la mise en réseau de compétences (pluridimensionnalité, variété des supports, aspect dynamique et situé, interdépendance écrit/oral). Sur un plan didactique, le concept de littératie conduirait ainsi à renouveler la vision de l'élève et de ses capacités (Rispaïl, 2011) et à reconsidérer les modalités d'enseignement et d'apprentissage.

Constats et objectifs de la recherche

L'observation des pratiques effectives de classe montre que le contrat didactique, c'est-à-dire l'ensemble des comportements du maître qui sont attendus de l'élève et l'ensemble des comportements de l'élève qui sont attendus du maître, demeure souvent diffus et comporte une grande part d'implicite produisant de nombreux malentendus que l'enseignant doit gérer (Bautier & Rayou, 2009). Ces malentendus renvoient à des modes de pensées, des façons de faire des élèves avec les objets d'enseignement et les tâches qui leur sont présentées et qu'ils interprètent. Ainsi, certains contenus disciplinaires en français sont mal repérés par les élèves en difficulté scolaire, par exemple dans le domaine « langage oral » : les genres comme le débat ou les conduites discursives (raconter, décrire, expliquer) ou dans le domaine « littérature »³ : comprendre un récit. À contrario, d'autres qui font partie de la tradition scolaire, par exemple le travail sur l'orthographe à partir de dictées et d'exercices de grammaire-conjugaison, sont plus aisés à rendre visibles et donc à mettre en œuvre. Au vu des valeurs qui lui sont adjointes, l'un des intérêts de l'utilisation du concept de littératie dans le champ de la didactique du français semble alors résider dans le déplacement du regard que l'on peut porter sur les apprentissages et les productions réalisées par les élèves qui seraient saisis uniquement sous l'angle des difficultés ou des déficiences. Il s'agirait de renverser le miroir qui leur est tendu et de considérer leurs pratiques scolaires sous un jour positif, les élèves n'étant jamais complètement ignorants, mais porteurs de savoirs et de connaissances qui sont appelés à évoluer pour s'adapter aussi efficacement que possible à de nouvelles situations. Cette dynamique nécessite un processus d'adaptation réciproque entre la compréhension des élèves et celle de l'enseignant, la prise en compte de la diversité de leurs besoins et une vigilance accrue quant à la qualité des médiations de l'enseignant. Elle amène à s'interroger sur les outils, notamment les outils langagiers à l'école primaire, permettant à l'enseignant d'ajuster le contrat didactique pour améliorer les apprentissages de ses élèves et sur les principes de leur organisation et de leur utilisation pour que les élèves puissent à leur tour s'en emparer et se les approprier.

En tant qu'outil sémiotique⁴, le langage est intrinsèquement réflexif. Qualitativement, Chabanne et Bucheton (2002) définissent cette réflexivité comme mise à distance de l'expérience immédiate, construction d'un espace commun intersubjectif et discursif impliquant une attitude métalangagière tendant à terme vers une normalisation des oraux et des écrits sous la forme de produits finis. Ainsi, en classe, toutes les interventions orales et tous les écrits scolaires, liés à des situations collectives ou individuelles d'élaboration, visent à témoigner de l'activité des élèves et à accompagner, étayer et stimuler un travail réflexif. Ils participent à la construction

³ Les entrées « Langage oral » et « Littérature » proviennent des programmes officiels français de l'école élémentaire.

⁴ Vygotski (1930/1985) donne comme exemples d'outils sémiotiques : « le langage, les diverses formes de comptage et de calcul, les moyens mnémotechniques, les symboles algébriques, les œuvres d'art, l'écriture, les schémas, les diagrammes, les cartes, les plans, tous les signes possibles, etc. » (p. 39).

de la pensée et des connaissances, et ont une fonction heuristique. De fait, les outils langagiers en classe renvoient à la fois aux outils d'enseignement du maître et aux outils d'apprentissage des élèves. Ils sont au moins de deux natures. D'une part, il y a les outils constitués par les discours de l'enseignant et des élèves. Ils sont essentiels à l'école primaire et constituent le premier outil d'enseignement et d'apprentissages pour nommer les composantes de l'objet, pour le présenter, pour le sémiotiser, c'est-à-dire construire et ouvrir un espace de signes communs utilisable par l'enseignant et interprétable par les élèves : « L'intégration de ces différents composants et la progression relative à l'objet dans le temps est assurée par le discours de l'enseignant, qui constitue le cœur de son activité » (Dolz, Schneuwly & Thévenaz, 2008, p. 148). D'autre part, il y a les outils d'enseignement fabriqués pour transmettre les contenus d'une discipline qui cristallisent des significations relatives aux activités d'apprentissages, aux objets de savoir, aux modalités de transmission et aux tâches à accomplir. Ceux-ci deviennent des outils d'apprentissage pour l'élève dans l'usage permettant le déploiement de certaines significations et la construction de l'objet de savoir (Dolz, Moro & Polo, 2000).

En fonction de ces constats, notre recherche poursuit trois objectifs principaux :

- Décrire une séquence didactique relative ici à l'apprentissage de la conduite discursive narrative et y observer l'organisation des outils langagiers d'enseignement et d'apprentissage.
- Examiner en quoi leur utilisation contribue à rendre plus explicite le contrat didactique entre enseignant et élève.
- Envisager dans quelle mesure une réflexion sur les outils langagiers dans une séquence didactique permet de repenser les modalités d'enseignement et d'apprentissage selon le concept de littératie.

Contexte et méthodologie

Pour observer comment sont utilisés les outils langagiers et leur rôle dans les processus d'enseignement et d'apprentissage, nous avons choisi de décrire dans cet article une séquence didactique relative à l'apprentissage de la conduite discursive narrative, car les élèves de la fin du primaire en France identifient peu les contenus oraux dans la discipline français⁵. Celle-ci s'est déroulée en 2011 au cours moyen seconde année⁶ (CM2) dans une classe de vingt-quatre élèves et porte sur la compétence « raconter une œuvre lue ». Elle a été conçue selon la méthode de l'ingénierie coopérative impliquant de façon équilibrée enseignant de la classe et enseignant chercheur. Les séquences didactiques ainsi produites ne relèvent pas des pratiques ordinaires, puisqu'elles sont organisées en partie en fonction d'objectifs de recherche. Elles ne relèvent pas non plus, à strictement parler, de la méthode de recherche de l'ingénierie didactique (Artigue, 1992), qui place les séquences d'enseignement exclusivement sous le contrôle des didactiques disciplinaires (choix des objets d'enseignement, des objectifs, du déroulement, du dispositif, des supports, de l'évaluation, etc.). Dans les ingénieries coopératives, les séquences produites le sont « sous la responsabilité conjointe des professeurs et des chercheurs qui

⁵ Sur cette question, voir les travaux de Cohen-Azria, Lahanier-Reuter & Reuter sur la conscience disciplinaire des élèves à la fin du primaire en France.

⁶ Le cours moyen seconde année (CM2) est en France la dernière année du cursus scolaire de l'école primaire avant l'entrée des élèves au collège.

construisent ensemble des fins communes à un processus pensé comme collectif» (Sensevy & Mercier, 2007, p. 209) conjuguant étroitement rapport théorique et réflexif de la recherche, portant sur la question de la présence et l'utilisation d'outils langagiers, à un rapport pratique. Cette collaboration prend place dans un programme de recherche collaborative⁷ de l'IUFM/ÉSPÉ⁸ de l'Académie de Toulouse qui s'est déroulé sur deux ans entre 2010 et 2012.

Sur le plan pratique, cette séquence s'inscrit dans un projet d'école reconduit chaque année : présenter des œuvres de littérature de jeunesse lors de « La journée du livre ». Il s'agit pour les élèves, à l'occasion de cet événement annuel de l'école, d'animer un atelier pour faire connaître et donner envie de lire des romans. Pour réussir leur prestation, les élèves ont eu à lire en réseau un ensemble d'œuvres ayant pour thème générique le peintre et l'art. Ils ont eu besoin de conforter leur pratique de la conduite discursive narrative pour raconter les œuvres lues, construire une culture commune et élaborer un jugement en le confrontant à celui d'autrui.

Concernant la problématique de recherche, dans un premier temps, une réflexion conjointe portant sur les contenus visés, les conceptions et les difficultés des élèves a été menée ainsi que sur les outils langagiers à mettre en œuvre et à faire utiliser. Lors des échanges, il est apparu important de les catégoriser chronologiquement selon que leur fonction principale était de rendre perceptible et compréhensible l'objet enseigné ou bien qu'ils prennent la forme de produits intermédiaires entre écrit et oral ou entre deux états d'un écrit à mettre en forme. Ces écrits et oraux intermédiaires (notés désormais EI ou OI) permettent de travailler un objet d'apprentissage déjà identifié par les élèves et sont une étape vers des formes secondes plus normées (Bronckart, 1996). Les EOI sont de nature transitoire et à considérer comme un brouillon vers un autre texte écrit ou un discours oral amélioré, des formes scolaires normées. Si l'on tient compte de la temporalité d'une séquence d'enseignement, il convient alors de les différencier de formes premières qui entretiennent un rapport immédiat avec les situations dans lesquelles elles sont produites, des écrits et oraux de travail (notés désormais ET ou OT) qui précèdent ce moment de l'identification par les élèves de l'objet d'apprentissage visé (Dupont & Grandaty, 2012). En ce sens, les EOT sont à envisager comme des espaces de sémiotisation initiaux dont la fonction est de dévoiler progressivement l'objet d'apprentissage pour le rendre visible aux élèves. Ils leur permettent d'entrer dans un nouvel espace langagier et de connaissance. Pour les enseignants, ils sont un moyen d'appréhender les besoins des élèves et les façons dont ils abordent un nouvel objet d'apprentissage et s'en construisent une représentation.

Dans la préparation de la séquence apparaissent donc la planification des savoirs propres au récit et à la conduite discursive narrative (du simple repérage des personnages à la mise en discours du script complet d'une histoire), les outils langagiers d'enseignement support de la réalisation des tâches (listes, tableaux à renseigner, textes donnés à lire, productions d'élèves mise en forme comme des écritures courtes ou les carnets de lecture sur lequel les élèves notent leurs commentaires et impressions), et les outils langagiers d'apprentissages (écrits et oraux de travail, écrits et oraux intermédiaires) mobilisables par les élèves pour parvenir à la production d'écrits et oraux normés attendus en fin de projet. Enfin, des tâches

⁷ Ces programmes de recherche collaborative permettent l'implication de formateurs de statuts premier et second degré dans les activités de recherche dans une interface entre pratiques d'enseignement dans les classes et ressources pour la formation des enseignants.

⁸ Les Instituts Universitaires de Formation des Maîtres (IUFM) ont été supprimés et remplacés par les Écoles Supérieures du Professorat et de l'Éducation (ÉSPÉ) au 1^{er} septembre 2013.

coopératives centrées sur les interactions entre les participants ont été prévues (débat interprétatifs, construction de questionnaires, écoute et validation, etc.) afin de développer le partage de significations communes et de favoriser l'intercompréhension entre les élèves.

La séquence d'enseignement a été ensuite mise en œuvre en classe. L'analyse de celle-ci a consisté, d'une part, à repérer et à catégoriser les écrits et oraux réflexifs, et à déterminer leurs fonctions dans le processus d'enseignement et des apprentissages. D'autre part, il s'est agi d'étudier dans quelle mesure ces écrits et ces oraux sont un levier important pour clarifier le contrat didactique.

Analyse de la séquence

Description de la séquence didactique sous la forme d'un synopsis

Pour davantage de clarté, la présentation de la séquence d'enseignement ne reprend pas l'intégralité de la quinzaine de séances, mais est présentée sous une forme synoptique (voir tableau 1). Celui-ci est construit à partir de quatre entrées : les contenus d'enseignement visés utiles à la réalisation du projet, les outils langagiers d'enseignement, les tâches que les élèves ont eu à effectuer ainsi que le relevé des outils langagiers mis à disposition des élèves, écrits et oraux réflexifs, qui permettent de les traiter.

La première colonne et la dernière colonne traduisent un mouvement temporel. La colonne « Savoirs visés » renvoie à la planification chronologique par l'enseignante d'objets d'apprentissage, la colonne « Outils langagiers d'apprentissage » est renseignée par les emplois successifs d'écrits et d'oraux réflexifs par les élèves qui progressivement se formalisent en produits normés.

Les deux colonnes centrales articulent savoirs visés et outils langagiers d'apprentissage : en fonction des objectifs fixés, des outils langagiers d'enseignement sont présentés et des tâches sont proposées aux élèves afin qu'au cours de leur activité ces derniers puissent s'en emparer pour expérimenter et mieux cerner ce qu'est une conduite discursive narrative, dont une maîtrise suffisante est nécessaire pour réaliser le projet de classe.

Organisation des outils langagiers d'enseignement et d'apprentissage

Les outils langagiers d'apprentissages ont été catégorisés en EOT et en EOI selon le modèle RIEFT, pour Repérage, Identification, Expérimentation, Formalisation, Textualisation des objets d'apprentissage (Dupont & Grandaty, 2012), qui rend compte du processus de focalisation progressive sur les objets d'apprentissages, la fonction des outils langagiers se différenciant selon l'avancée du temps didactique.

Expérimentation. À un premier niveau, pour présenter un nouvel objet d'apprentissage, l'enseignante a procédé à une analyse préalable des obstacles d'apprentissage prévisibles. Le personnage a été retenu comme notion clé dans la construction du récit. Se posaient alors les questions de sa désignation, de sa caractérisation et de son évolution. À partir de cette analyse, des activités de repérage de l'objet d'apprentissage et les outils afférents sont mis en place. Après une première évaluation diagnostique sur le script d'un récit, les élèves tiennent un cahier de lecture (ET) et compilent des résumés de livres extraits de catalogues d'éditeurs (ET). Ils participent régulièrement à un rituel de présentations de livres (OT) pendant lesquels l'enseignante pointe les conduites narratives (OT). L'enseignante, en tant que modèle langagier, présente elle-même des ouvrages de littérature de jeunesse.

Tableau 1.

Synopsis de la séquence

Savoirs visés	Outils langagiers d'enseignement	Tâches	Outils langagiers d'apprentissage Écrits et oraux réflexifs : EOT/EOI → Écrits et Oraux normés
Le repérage des personnages La caractérisation de « l'être » du personnage	Carnet de lecture Résumés de catalogue Oral normé de l'enseignante	Écoute de modèles langagiers Essais de présentation de livre	Rituels (OT) Modèles langagiers (OT) Pointage d'éléments caractérisant le personnage (OT)
Les relations chronologiques et logiques des événements	Résumés oraux produits par les élèves et notés à l'écrit par l'enseignante Résumés en désordre proposés par l'enseignante Listes de connecteurs	Décrire des actions Établir une chronologie Rechercher des liens de causalités	Lire et confronter les résumés notés (OT) Identifier des événements (ET) Classer et organiser des phrases de résumés (ET)
L'univers de référence du personnage « le dire et le faire »	Réseau : le peintre et la vision de l'art Tableau à renseigner sur les motivations des personnages Liste d'arguments possibles pour débattre	Classer des phrases pour caractériser un personnage (portrait devinette) Raconter l'histoire de personnages appartenant à une même histoire	Construction de questionnaires (EI) Débats interprétatifs sur les motivations de personnages du réseau
Le script complet d'une histoire	Tableau à renseigner sur une histoire au choix Résumés d'origines diverses : élèves, enseignante, catalogue	Écoute de résumés et validation Relecture de résumés en groupe Réécriture de résumés	Réécriture de résumés tronqués (EI) Proposition de questions de vérification (OI) Élaboration de questionnaires de vérification (EI)
La mise en discours	Les outils cohésifs de la langue : Substituts, temps verbaux, énonciation (narration, point de vue)	Écouter une même histoire racontée à partir de points de vue différents Raconter une même histoire du point de vue de deux personnages Écrire deux résumés d'une même histoire en changeant de point de vue	Écrits et oraux normés : Réécriture de résumés en adoptant un autre point de vue Raconter un livre du réseau et poser des questions pertinentes Débat interprétatif sur les liens des livres du réseau Élaboration d'une fiche technique

Une fois l'objet d'apprentissage rendu visible pour les élèves, il s'agit, dans un second temps, d'identifier des composantes de l'objet d'apprentissage présenté. L'enseignante en présente et en souligne certaines dimensions en fonction du niveau de la classe. Ces dimensions sont désignées comme à enseigner dans les programmes, exposées dans les manuels ou les écrits didactiques. Elles sont également configurées par les représentations de l'enseignante et les traditions pédagogiques. La distinction entre les actions et les intentionnalités du personnage, le point de vue, et les relations chronologiques et logiques des événements ont été retenus. Les élèves, qui ont maintenant lu plusieurs livres du réseau et dont les présentations orales ont été

transcrites partiellement par l'enseignante, classent des phrases pour organiser un résumé (ET), ont à reconnaître les événements d'une histoire (ET), s'essaient au résumé oral (OT), en lisent et les confrontent (ET).

L'objet repéré et un certain nombre de ses composantes identifiées, l'enseignante a mis en place des tâches nécessitant une activité coopérative des élèves afin de prélever des informations sur leur compréhension commune et favoriser leur intercompréhension. Celles-ci impliquent un certain degré de formalisation des conduites discursives utilisées par les élèves, intermédiaire entre les premières productions « frustrées », les élèves n'étant pas encore suffisamment outillés pour en produire de plus élaborées, et des productions qui sont des formes secondes plus normées. Les élèves, par groupes, choisissent des personnages appartenant à une même histoire pour la raconter de différentes façons (EI) à l'aide de questionnaires et participent collectivement à un débat interprétatif sur les motivations des personnages (OI) en s'appuyant sur des séries de propositions interprétatives offertes par l'enseignante.

Résultats de l'expérimentation. À l'issue de l'expérimentation de l'objet d'apprentissage dans des activités collectives qui permettent aux élèves de jauger la compréhension d'autrui et d'ajuster la leur afin de réaliser une tâche commune, l'enseignante a proposé de nouvelles productions afin de formaliser les conduites discursives travaillées et aboutir au script complet d'une histoire. Les élèves ont réécrit des résumés d'histoires tronqués et élaboré des questionnaires de vérification de la compréhension (EI). Cette formalisation se concrétise dans des tâches finalisées qui nécessitent des choix de mise en discours et dans lesquelles des oraux et écrits normés sont attendus. Les élèves ont raconté un livre du réseau choisi et préparé des questions pour les présentateurs. Ils ont ensuite mené un débat sur les liens des livres du réseau.

La séquence d'enseignement se conclut par la rédaction d'une fiche technique pour raconter une histoire. Ce dernier temps correspond à un niveau « méta » de mise en texte par les élèves des savoirs construits lors de la séquence et des connaissances déclaratives qu'ils ont de leurs propres connaissances. La fiche 1 sert d'outil pour raconter une histoire et s'assurer des étapes à respecter.

Pour savoir si une histoire est bien racontée, on doit pouvoir :

- nommer le personnage principal et citer des éléments qui le décrivent ;
- identifier le problème auquel il est confronté (et pourquoi), le but qu'il poursuit ;
- citer les principales étapes de son parcours (d'abord, ensuite, etc.)
 - les lieux associés ;
 - les personnages rencontrés ;
- reconnaître s'il a atteint son but ou réglé son problème ;
- (éventuellement) savoir dans quel état d'esprit il se trouve à la fin.

Fiche 1. Outil pour raconter une histoire.

Articulation des outils d'enseignement et d'apprentissage. Dans cette séquence, les outils d'enseignement (carnets de lecture, résumés, listes, tableaux à renseigner etc.) fabriqués pour transmettre les contenus disciplinaires de français et les écrits et oraux réflexifs, constitués par les productions langagières des élèves, ne sont pas simplement transmis, mais articulés comme outils langagiers entretenant un rapport dialectique.

Ainsi, des scripts de différents romans (ET) produits par les élèves et destinés à les aider à raconter une histoire ont été choisis par l'enseignante, en fonction des lacunes qu'ils pouvaient présenter, et retranscrits. Dans l'exemple ci-dessous (Fiche 2), la caractérisation du maître d'école personnage du roman (nom, justification de l'adjectif bizarre), la particularité du jeu de cartes soulignée uniquement par les guillemets et le lien entre le récit et le titre demeurent elliptiques. Ces retranscriptions écrites ont été lues par l'ensemble des élèves de la classe qui ont chacun d'abord complété la première colonne d'un questionnaire de compréhension (EI) leur donnant l'occasion de remarquer ces lacunes.

Puis, l'enseignante a invité les différents rédacteurs de ces textes à les utiliser comme support de leur récit oral (OT) qu'ils sont venus dire devant la classe. Les élèves avaient à compléter une seconde colonne du questionnaire pour faire part de leurs commentaires sur les différences entre le récit lu et celui qu'ils venaient d'écouter, et sur ce qu'ils voudraient savoir sur l'histoire. Voici un exemple de récit (Fiche 2), suivi d'un questionnaire complété après lecture du texte puis écoute de sa version orale.

Comment s'opère ici l'articulation entre outils d'enseignement et écrits et oraux réflexifs ? Le questionnaire préfigure des éléments structurant du récit qui seront présents dans la fiche technique finale et attire l'attention des élèves sur différentes composantes de l'objet d'apprentissage déjà présentées (caractérisation du personnage, intentions, etc.). L'élève constate qu'il manque des informations à la compréhension dans le script écrit. Il constate également que le récit oral n'est pas une exacte réplique du script écrit et que, tout en restant encore lacunaire, il apporte des informations supplémentaires comme celle indiquée relative à la désignation du maître. Cette interaction entre écrit et oral concrétise leurs différences et le questionnement suscité rend tangible le besoin d'ajuster sa conduite discursive narrative pour mieux être compris par autrui. Les outils d'enseignement, issus en partie des productions d'élèves, sont utilisés par les élèves pour valider les récits puis deviennent outils d'apprentissage. Les élèves se les approprient pour réécrire les scripts des histoires (EI), vérifier les informations explicites à donner et développer un récit oral normé qui se démarque de la simple lecture du texte écrit.

Clarification du contrat didactique

D'autre part, les écrits et oraux réflexifs contribuent à la clarification du contrat didactique. Au cours de l'évaluation diagnostique placée en début de séquence, les élèves ont réalisé de premières productions que l'enseignante a catégorisées. Sur les vingt-quatre élèves de la classe, seulement six ont produit des scripts complets; dix ont produit des écrits sous la forme de quatrième de couverture⁹, inachevés et mettant de l'avant un élément de suspense à travers une question; huit ont produit des débuts de récit sans intention précise, présentant des faits et

⁹ La quatrième de couverture désigne, dans le domaine de l'édition, le dos du livre et, par extension, le petit texte qu'elle comporte destiné à inciter un lecteur à lire le livre.

Consignes :

Voici quelques textes écrits par vos camarades pour les aider à raconter l'histoire de leur choix. Lisez ces textes, comparez-les avec le récit oral en répondant aux questions.

Outils proposés :

Exemple du roman Joker de Susie Morgenstern, édition Ecoles des Loisirs, 1999.

Julia

Joker

C'est l'histoire d'une rentrée pas comme les autres. Les élèves ont eu un gros maître très bizarre. Les premiers jours, le maître a donné aux élèves des « cadeaux ». C'était un paquet de cartes mais il n'était pas comme les autres...

Lisez ces textes, comparez-les avec le récit oral en répondant aux questions.

Questions	texte écrit n° 1	récit oral
Quels sont les personnages ?	un maître très bizarre et des élèves	idem
Que leur arrive-t il ?	Le jour de la rentrée, un gros maître très bizarre donne des cadeaux pas comme les autres aux élèves	Le maître donne des cadeaux. <i>On ne sait pas ce que les jeux de cartes ont de spécial.</i> <i>On ne sait pas ce qu'en pensent les élèves.</i>
Comment se termine l'histoire ?	On ne sait pas	idem
Qui est le personnage principal ?	Le maître mais on ne sait pas vraiment	le maître qui s'appelle Hubert Noël. <i>On ne sait pas à qui il va arriver des aventures</i>
Toutes les informations sont-elles utiles à la compréhension de l'histoire ?	oui	Oui <i>Mais il en manque pour comprendre</i>

Fiche 2.¹⁰ Outil présentant un exemple de récit.

commençant le plus souvent par une formule de présentation telle que « C'est l'histoire de », « Il était une fois », etc. Voici les productions d'écrits de travail (ET) de deux élèves (l'orthographe a été rectifiée), Christel et Dorine¹¹. Christel est considérée en réussite par l'enseignante et Dorine, en grande difficulté.

Bug Muldoon est un scarabée qui est détective privé. Il travaille sur une affaire de disparition d'insectes comme le petit Eddy qui a disparu un soir. Bug a été prévenu par son frère Larry. Mais d'autres insectes disparaissent. Pourquoi? Il ne sait pas mais il va le découvrir dans les quelques jours qui suivent. (Christel : script de « Tirez pas sur le scarabée » de P. Shifton)

¹⁰ Tous les prénoms d'élèves sont fictifs afin de préserver leur anonymat.

¹¹ Les prénoms de ces deux élèves ont été modifiés.

Il était une fois un tigre qui ne savait pas lire ni écrire. Ses parents étaient inquiets. La mère dit : « Il est en retard mais sa fleur fleurira un jour. Même si ses copains se moquent de lui, je vais aller voir les parents au fait ». Et un jour, tout à coup, il a réussi à lire et à écrire. (Dorine : script de « Léo » de R. Kraus)

Ces premières productions font apparaître le décalage entre ce que les élèves pensent être le script d'un récit et le produit attendu. Dorine produit un texte constitué d'éléments disparates juxtaposés : présentation du personnage, discours direct de sa mère, phrase de conclusion. Christel a rédigé un texte de type quatrième de couverture. L'objet d'apprentissage et la tâche à accomplir ne sont donc pas clairement identifiés, même par l'élève considérée comme en réussite.

Les deux mêmes élèves ont rédigé des écrits intermédiaires (EI) en vue de produire un oral normé. Ces écrits se rapportent à un ouvrage identique¹², à la suite de l'écoute de scripts et de leur validation, et à l'usage du questionnaire précédent.

Le général Stéropode est un ancien officier de l'armée des Indes. Il a une fille : Agathe. Le père d'Agathe ne veut pas que sa fille travaille dans un cabaret. Alors, il veut faire accuser Ail Capone de l'enlèvement d'Agathe et le faire emprisonner. Le père d'Agathe, le général Stéropode, kidnappe sa fille et l'enferme. Le général Stéropode engage le détective S. Kargow pour résoudre l'énigme de la disparition de sa fille Agathe. Mais le détective S. Kargow et son associé Leemas déjouent les pièges tendus par le général Stéropode et finissent par résoudre l'énigme. Enfin, le général est démasqué par le détective S. Kargow. (Christel)

Agathe Stéropode est la fille d'un ancien officier de l'armée des Indes : le général Stéropode. Elle veut être magicienne et travailler dans le cabaret d'un ancien bandit : Ail Capone. Mais le père d'Agathe, le général Stéropode, ne veut pas que sa fille travaille dans un cabaret. Alors, le général Stéropode kidnappe sa fille et l'enferme. Alors, le général engage le détective S. Kargow pour résoudre l'énigme de la disparue. Mais S. Kargow prouve l'innocence d'Ail Capone. Le général est démasqué. Finalement elle est libérée. (Dorine)

Les deux élèves ont toutes deux rédigé un script complet, ce qui montre que le contrat didactique est désormais éclairci et témoigne qu'elles se sont suffisamment approprié des outils langagiers pour mener à bien la tâche attendue. L'écart, si tant est qu'il y en ait un, entre la production de l'élève en réussite et de l'élève en grande difficulté est devenu peu perceptible : les textes répondent tous deux au questionnaire utilisé pour valider les scripts.

Discussion

Quelle place donner aux outils langagiers dans les processus d'enseignement et d'apprentissage ?

La description de la séquence d'enseignement portant sur l'apprentissage de la conduite discursive narrative montre la place centrale des outils langagiers dans le système didactique. Ils sont à l'interface entre savoirs enseignés, enseignant et élèves et participent aussi bien aux processus d'enseignement qu'aux processus

¹² *L'affaire Agathe Stéropode*, Pascal Prévot, Collection « Moi, je lis », éditions Milan Jeunesse.

d'apprentissage. Cette place centrale tend à souligner l'intérêt de penser l'organisation et l'articulation des outils langagiers d'enseignement et d'apprentissage conjointement. Cela est sans doute encore plus utile lorsque sont abordés en classe des objets d'apprentissage qui sont peut-être plus difficiles à identifier que d'autres, comme c'est le cas dans le domaine de l'oral et de l'apprentissage de conduites discursives. L'analyse de la séquence rend compte aussi du possible rapport dialectique entre outils langagiers d'enseignement et outils d'apprentissage. Le questionnaire de l'enseignante portant sur des scripts d'histoire produits par les élèves est à son tour utilisé par ces mêmes élèves pour réaliser des productions orales et en valider le contenu. L'enseignante donne ici l'occasion aux élèves de s'emparer d'un outil et de se l'approprier. Cette démarche, tout comme la mise en place de tâches coopératives, caractérise la recherche d'ajustements entre l'action enseignante et l'action apprenante. Elle s'inscrit dans un processus dynamique dans lequel l'enseignant crée les conditions pour que les élèves modifient leur compréhension et leur connaissance de l'objet d'apprentissage. En ce qui concerne les productions orales finales, l'élaboration de scripts complets et la création d'un outil pour raconter une histoire ne sauraient être à eux seuls garants de la réussite de la conduite discursive orale. Néanmoins, la diminution significative des écarts en début et en fin de séquence entre les scripts rédigés par les élèves considérés en difficultés et ceux qui ne le sont pas témoigne d'une meilleure compréhension de la tâche par tous les élèves et d'une réduction de l'hétérogénéité du groupe classe. Dans ces conditions, les outils langagiers apparaissent alors bien comme des facteurs de développement individuel et du groupe.

Transmettre ou déléguer des outils ?

Selon les propositions de Rabardel (1999), pour une théorie instrumentale étendue, on peut concevoir l'outil comme ayant deux faces : d'abord une face externe, l'artefact¹³ matériel ou symbolique dirigé vers la transformation des objets existant en dehors du sujet lui-même puis une face interne, les schèmes d'utilisation¹⁴ employés par le sujet pour choisir et adapter l'outil de façon appropriée en fonction des situations et des buts visés. C'est pourquoi il est « le lieu privilégié de la transformation des comportements : explorer leurs possibilités, les enrichir, les transformer sont autant de manières de transformer l'activité qui est liée à leur utilisation » (Schneuwly, 1994, p. 158). Du point de vue de la construction de compétences en littératie, reste alors à étudier comment ces outils sont effectivement mis à disposition des élèves en classe et comment est prise en compte cette double dimension sociale et cognitive de l'outil. Dans l'exemple présenté sur l'apprentissage de la conduite discursive narrative, les outils langagiers ne sont pas simplement donnés, mais ils sont organisés temporellement en fonction d'objectifs d'apprentissage, employés et manipulés par l'enseignante et les élèves, expérimentés dans des situations concrètes. Leur usage est collectif dans les phases de réception comme l'écoute des récits oraux et individuels dans les phases de production. Ils atténuent significativement les malentendus inhérents à toute situation d'apprentissage, car les pratiques mises en œuvre avec leur aide sont autant

¹³ « Nous utilisons le concept d'artefact pour désigner de façon neutre toute chose finalisée d'origine humaine. Les artefacts peuvent aussi bien être matériels que symboliques. Un artefact peut avoir différents statuts pour le sujet, et notamment [...] le statut d'instrument lorsqu'il est moyen de l'action pour le sujet » (Rabardel, 1999, p. 269).

¹⁴ « Invariants organisateurs de l'activité du sujet dans les classes de situations et domaines d'activités qui sont habituellement les siens » (Rabardel, 2005, p. 14).

d'occasions de partage de significations communes entre l'enseignante et les élèves, et entre pairs. Pour désigner ce mode de transmission spécifique tel qu'il est décrit ici, et qui n'est pas uniquement une mise à disposition, nous emploierons le terme de délégation. Parler de délégation d'outils langagiers en contexte scolaire, c'est envisager leur emploi dans un espace (la classe, la séquence d'enseignement) pour organiser une expérience sociale et donner la possibilité à l'élève d'y prendre part et d'y partager des significations communes. C'est aussi s'engager dans une réflexion sur la construction de situations qui permettent à l'élève de tendre vers leur appropriation et, à l'enseignant, de renouveler ses modalités d'enseignement selon le concept de littératie.

En conclusion

Le concept de littératie en didactique du français permet de ne pas uniquement se centrer sur les contenus de savoirs. Il amène à repenser les modalités d'enseignement en interdépendance avec les processus d'apprentissage des élèves. Dans cette perspective, la délégation d'outils langagiers constitue un puissant levier pour étayer l'assimilation et la maîtrise des savoirs par les élèves.

En effet, l'élaboration, la transmission et l'utilisation des outils langagiers procurent les moyens et une capacité d'agir. C'est par la délégation de ces outils que l'enseignant éclaircit le contrat didactique et les tâches à accomplir, prélève des informations quant à la compréhension des élèves, facilite leur interprétation et leur fait accepter la responsabilité des apprentissages. C'est par la délégation de ces outils que les élèves s'approprient les objets d'apprentissage et incorporent les formes scripturales qui leur permettent de les sémiotiser; qu'ils élaborent des produits – ce que le savoir donne la possibilité de faire – évaluables.

De plus, cette délégation d'outils s'inscrit dans un continuum d'apprentissage multidimensionnel. Celui-ci est configuré par l'imbrication des outils d'enseignement et des outils d'apprentissage; par les interactions entre écrit et oral qui s'alimentent réciproquement; par les étapes processuelles d'enseignement (présentation d'outils, délégation de ces outils, construction de tâches dans lesquelles les élèves ont la possibilité de les utiliser et de se les approprier) et d'apprentissage (du repérage d'un objet d'apprentissage, à la construction de sa compréhension et à la personnalisation du savoir); ainsi que par le passage de formes premières, qui dans un contexte donné se spécialisent peu à peu, en des formes différenciables et identifiables, les formes secondes, reconnues historiquement, socialement ou institutionnellement.

Situer cette délégation d'outils langagiers dans le cadre du concept de littératie conduit non seulement à s'intéresser à la façon dont les productions langagières se reconfigurent, se structurent et sont incorporées, mais aussi à la façon dont les élèves fondent leur représentation du cadre scolaire et s'approprient des objets d'apprentissage. Il est alors possible de reconsidérer la manière dont un professeur pense son enseignement en privilégiant la gestion des malentendus ainsi qu'en l'envisageant, en partie, comme une délégation d'outils.

Références

- Agence Nationale de Lutte Contre l'Illettrisme [ANLCI]. (2003). *Lutter ensemble contre l'illettrisme* – Cadre national de référence. Repéré à http://www.anlci.gouv.fr/fileadmin/Medias/PDF/EDITIONS/cadre_de_referen ce.pdf
- Barré-De Miniac C. (2003). *La littéracie. Vers de nouvelles pistes de recherche*

- didactique – Lidil 27*. Grenoble, France : PUG.
- Barré De Miniac C., Brissaud, C., & Rispail, M. (2004). *La littéracie, conceptions théoriques et pratiques d'enseignement de la lecture-écriture*. Paris, France : L'Harmattan.
- Bautier É., & Rayou, P. (2009). *Les inégalités d'apprentissages : programmes, pratiques et malentendus scolaires*. Paris, France : PUF.
- Bronckart J.-P. (1996). *Activité langagière, texte et discours. Pour un interactionnisme socio-discursif*. Neuchâtel, Suisse : Delachaux et Niestlé.
- Chabanne J.-C., & Bucheton D. (2002). L'activité réflexive dans les écrits intermédiaires : quels indicateurs? Dans J.-C. Chabanne et D. Bucheton (dir.), *Parler et écrire pour penser, apprendre et se construire* (p. 25-51). Paris, France : PUF.
- Chiss J.-L. (2004). La littéracie, quelques enjeux d'une réception dans le contexte éducatif et culturel français. Dans C. Barré-De Miniac., C. Brissaud, & M. Rispail (dir.), *La littéracie, conceptions théoriques et pratiques d'enseignement de la lecture-écriture* (p. 43-52). Paris, France : L'Harmattan.
- Cohen-Azria C., Lahanier-Reuter D., & Reuter Y. (2013). *Conscience disciplinaire. Les représentations des disciplines à la fin de l'école primaire*. Rennes, France : Presse Universitaire de Rennes.
- Delcambre I., & Pollet C. (2014). Littéracies en contexte d'enseignement et d'apprentissages, *Spirale*, 53.
- Dolz J., Moro, C. & Pollo, A. (2000). Le débat régulé : de quelques outils et de leurs usages, *Repères*, 22, 39-59.
- Dolz, J., Schneuwly, B., & Thévenaz, T. (2008). L'articulation vygotkienne entre objet enseigné et outil médiateur comme fondement de la didactique. Dans M. Brossard et J. Fijalkow (dir.), *Vygotski et les recherches en éducation et en didactiques* (p. 143-156). Bordeaux, France : Presses Universitaires de Bordeaux.
- Fijalkow, J., & Vogler, J. (2000). Vous avez dit "littéracie"? Dans V. Leclercq et J. Vogler (dir.), *Maîtrise de l'écrit : quels enjeux et quelles réponses aujourd'hui?* (pp. 43-57). Paris, France : L'Harmattan.
- Dupont, P., & Grandaty, M. (2012). Littératie à l'école maternelle : les écrits et oraux réflexifs *Lettrure*, 2, 50-65. Repéré à <http://www.ablf.be/lettrure/lettrure-2/litteratie-a-lecole-maternelle-les-ecrits-et-oraux-reflexifs>.
- Goody, J. (1968). *Literacy in traditional societies*. Cambridge, Royaume-Uni : Cambridge University Press.
- Goody J. (1977/1979). *La raison graphique. La domestication de la pensée sauvage*. Paris, France : Édition de Minuit.
- Goody J. (1986). *La logique de l'écriture. Aux origines des sociétés humaines*. Paris, France : Colin.
- Goody. J. (1994). *Entre l'oralité et l'écriture*. Paris, France : PUF.
- Grossmann F. (1999). Littératie, compréhension et interprétation des textes, *Repères*, 19, 139-166.
- Hoggart. R. (1957). *The Uses of Literacy: Aspects of Working Class Life*. Harmondsworth, Angleterre : Penguin Books.
- Hoggart, R. (1970). *La culture du pauvre*. Paris, France : Éditions de Minuit.
- Krepalk, Y. (2011). *Usages contemporains de la littératie*. Repéré à <http://www.laviedesidees.fr/Usages-contemporains-de-la.html>
- Hébert M., & Lépine M. (2012). Analyse et synthèse des principales définitions de la notion de littéracie en francophonie. *Lettrure*, 2, 88-98. Repéré à

<http://www.ablf.be/lettrure/lettrure-2/analyse-et-synthese-des-principales-definitions-de-la-notion-de-litteratie-en-francophonie>

- Lahire B. (1993). *Culture écrite et inégalités scolaires*. Lyon, France : Presses Universitaires de Lyon.
- Ministère de l'Éducation Nationale (2006). *Socle commun des connaissances et des compétences. Tout ce qu'il est indispensable de maîtriser à la fin de la scolarité obligatoire*. Repéré à <http://media.education.gouv.fr/file/51/3/3513.pdf>.
- Rabardel, P. (1999). Le langage comme instrument? Éléments pour une théorie instrumentale étendue. Dans Y. Clot (dir.) *Avec Vygotski* (p. 265-289). Paris, France : La Dispute.
- Rabardel, P. (2005) Instrument subjectif et développement du pouvoir d'agir. Dans P. Rabardel & P. Pastre (dir.), *Modèles du sujet pour la conception : dialectiques activités développement* (p. 11-30). Toulouse, France : Octares édition.
- Reuter, Y. (2006). À propos des usages de Goody en didactique. Éléments d'analyse et de discussion. *Pratiques*, 131-132, 131-154.
- Rispail, M. (2011). Littéracie : une notion entre didactique et sociolinguistique. Enjeux sociaux et scientifiques. *forumlecture.ch*, 2011(1). Repéré à http://www.leseforum.ch/fr/redaktionsbeitrag_2011_1.cfm
- Schneuwly, B. (1994). Genres et types de discours : considérations psychologiques et ontogénétiques. Dans Y. Reuter (dir.), *Les interactions lecture-écriture* (p. 155-174). Bern, Suisse : Peter Lang.
- Sensevy, G., & Mercier, A. (2007). *Agir ensemble. L'action didactique conjointe du professeur et des élèves*. Rennes, France : Presses Universitaires de Rennes.
- Littéracies en contexte d'enseignement et d'apprentissages (2014). *Spirale*, 53. Repéré à <http://spirale-edu-revue.fr/>
- Street, B. (1984). *Literacy in Theory and Practice*. Cambridge, Royaume-Uni : Cambridge University Press.
- Vygotski, L.S. (1931/1985). *Pensée et langage*. Paris, France : Éditions Sociales.

Biographie de L'auteur

Pascal Dupont est Maître de Conférences en sciences du langage et en sciences de l'éducation à l'Université Toulouse Jean Jaurès et à l'École Supérieure du Professorat et de l'Éducation (ÉSPÉ). Il a été une dizaine d'années instituteur en école primaire puis professeur certifié de français dans le secondaire en collège et en lycée avant de devenir formateur d'enseignants à l'Institut Universitaire de Formation des Maîtres. Il est membre de l'unité de recherche Éducation, Formation, Travail et Savoirs (EFTS) où il travaille plus particulièrement sur le volet littératie. Il mène des recherches en didactique du français notamment dans le domaine de l'oral et de la littérature (genres scolaires et disciplinaires, interactions entre le lire, l'écrire et le parler, écrits et oraux de travail) et sur les différents processus d'enseignement et d'apprentissage (relations entre activité langagière et enseignement-apprentissage, médiations, rapport au savoir).