



HAL
open science

Communication interpersonnelle d'enseignants de première année du primaire avec des élèves fragiles en contexte d'atelier de production d'écrits : entre pouvoir et autorité

Hélène Castany-Owhadi

► To cite this version:

Hélène Castany-Owhadi. Communication interpersonnelle d'enseignants de première année du primaire avec des élèves fragiles en contexte d'atelier de production d'écrits : entre pouvoir et autorité. La Revue d'éducation de l'Université d'Ottawa, 2023, 8 (1), pp.1-8. hal-04409220

HAL Id: hal-04409220

<https://hal.science/hal-04409220>

Submitted on 22 Feb 2024

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.

Revue d'éducation



Education Review

A Publication of the Faculty of Education

Volume 8, No. 1, WINTER 2023

Faculté d'éducation | Faculty of Education

613-562-5804 | vdre@uOttawa.ca
education.uOttawa.ca



uOttawa



Hélène Castany-Owhadi

HÉLÈNE CASTANY-OWHADI

Université de Montpellier

Hélène Castany-Owhadi est maitresse de conférences en Sciences du Langage à la Faculté d'éducation de l'Université de Montpellier. Elle a d'abord enseigné le FLE en Angleterre puis a exercé pendant une vingtaine d'années le métier de professeur des écoles notamment dans le cadre de dispositifs d'aide aux élèves en difficulté et allophones nouvellement arrivés. S'inscrivant à la croisée de la linguistique, de la didactique du français langue première et du courant de l'analyse du travail enseignant, ses travaux portent notamment sur les interactions didactiques dans les premiers apprentissages de l'écrit.

Hélène Castany-Owhadi

Communication interpersonnelle d'enseignants de première année du primaire avec des élèves fragiles en contexte d'atelier de production d'écrits : entre pouvoir et autorité

Abstract

Communication in the school context is unequal: the teacher occupies a high position and their exercise of power is a condition for teaching. Power is not an attribute of the actors, but rather a relationship of exchange, thus negotiation between individuals. Therefore, we are interested in didactic interactions within the framework of an exploratory study with a descriptive aim. We study the interpersonal communication of three experienced first-grade primary school teachers in two efficient writing classes and one inefficient writing class from our thesis corpus. The data comes from the research "Reading and Writing in Grade 1". Our analysis framework refers to interactional linguistics based on the study of markers of the horizontal axis (proximity/distance) and the vertical axis (equality/hierarchy). The analysis of these relations highlights that the efficient teachers in our study exercise educational authority over the weaker students, engaging them in a relationship of influence where they are treated as subjects with a concern for saving face.

Keywords

Teaching practice, interpersonal communication, educational authority, didactics, writing, equity.

Résumé

La communication en contexte scolaire est inégale : l'enseignant occupe une position haute et sa prise de pouvoir est une condition pour pouvoir enseigner. Le pouvoir n'étant pas un attribut des acteurs mais une relation d'échange, donc de négociation entre des individus, nous nous intéressons aux interactions didactiques dans le cadre d'une étude exploratoire    visée descriptive : nous étudions la communication interpersonnelle de trois enseignants expérimentés de première année du primaire dans deux classes efficaces en écriture et dans une classe peu efficace en écriture issues de notre corpus de thèse, les données provenant de la recherche *Lire et écrire au CP*. Notre cadre d'analyse se réfère à la linguistique interactionnelle à partir de l'étude des marqueurs de l'axe horizontal (proximité/distance) et de l'axe vertical (  galit  /hiérarchie). L'analyse de ces relations permet de mettre en évidence que les enseignants efficaces de notre étude exercent une autorité éducative envers les élèves fragiles qui les engagent dans une relation d'influence : ceux-ci sont pris en compte en tant que sujet avec un souci de ménagement des faces.

Mot-clés

pratique enseignante ; communication interpersonnelle ; autorité éducative ; didactique ; écriture ; équité



La présente contribution utilise une partie des données de notre recherche doctorale en contexte d'atelier de production d'écrits en première année du primaire (Castany-Owhadi, 2019), notre corpus étant issu de la recherche *Lire et Écrire au CP* (Goigoux, 2016) : l'objectif de cette étude de grande ampleur était d'identifier les caractéristiques des pratiques pédagogiques ordinaires efficaces et équitables en première année du primaire en lecture et en écriture, en accordant une attention particulière aux élèves socialement les moins favorisés.

À partir de l'analyse de six séances issues de trois classes contrastées en termes d'efficacité¹ en écriture, nous tentons de répondre à la question de recherche suivante : la communication interpersonnelle des enseignants de classes efficaces en écriture de première année du primaire avec des élèves fragiles² peut-elle être considérée comme un indicateur qualitatif d'équité de l'enseignement ?

Dans un premier temps, nous présentons le cadre théorique autour des notions de pouvoir, d'autorité éducative et de communication interpersonnelle de l'enseignant dans la classe. Puis nous exposons la méthodologie avec les données et notre outil d'analyse. Enfin, nous présentons nos résultats que nous discutons ensuite dans une dernière partie.

Cadre théorique

Pouvoir et autorité dans la classe

Selon Tardif et Lessard (1999), enseigner, c'est prendre le pouvoir dans un groupe et ceci constitue une condition pour pouvoir enseigner. S'intéresser à la relation de pouvoir

en contexte scolaire suppose de définir en premier lieu ce que signifie le mot « pouvoir » : selon Crozier et Friedberg (1977), le pouvoir n'est pas un attribut des acteurs mais c'est une relation d'échange correspondant à une négociation entre des individus « où les termes de l'échange sont plus favorables à l'une des parties en présence » (p. 69).

En contexte scolaire, la communication est inégale, l'enseignant occupant une position haute (Bigot, 2005 ; François, 1990), la dissymétrie des statuts et des rôles étant due au fait que l'enseignant est détenteur du savoir et qu'il gère les interactions (Bange, 1992 ; Sinclair et Coulthard, 1975). Cette position haute est bien décrite par Bigot (1996) dans le cadre de la conversation en langue étrangère, l'auteur mettant notamment en évidence que la relation imposée par l'enseignant est parfois renégociée par certains élèves (Bigot, 2005).

Certains chercheurs (Marcelli, 2016 ; Prairat, 2003 ; Robbes, 2011 ; Roelens, 2017) définissent le pouvoir en l'opposant à l'autorité : l'usage de la contrainte (Prairat, 2003 ; Robbes, 2011) et la soumission (Marcelli, 2016) relèvent du pouvoir ou de l'autorité autoritariste (Robbes, 2011) alors que l'autorité éducative relève d'une relation d'influence (Prairat, 2003), Roelens (2017) la définissant comme le « moyen le moins coûteux (car sans contrainte) d'obtenir l'obéissance de l'autre » ou encore comme l'« ensemble des actions qui rendent l'autre auteur » (p.96).

Cette autorité est qualifiée d'éducative (Guillot, 2003 ; Marcelli, 2016 ; Meirieu, 2005 ; Prairat, 2003 ; Robbes, 2011) car elle présuppose un acte de reconnaissance (Prairat, 2003), un consentement (Robbes, 2011), une confiance réciproque (Marcelli, 2016) avec une importance accordée au sujet auteur de sa pensée (Meirieu, 2005 ; Robbes, 2011).

1 Au sens d'efficace et équitable (Crinon et Dias-Chiaruttini, 2017)

2 Nous considérons que les élèves fragiles sont ceux qui n'ont pas encore compris le principe alphabétique du système d'écriture du français en début d'année de CP (première année du primaire).

Ainsi, comme le pouvoir et l'autorité de l'enseignant ne doivent pas être considérés comme un attribut mais comme une relation, il convient de prendre en compte la communication interpersonnelle au sein de la classe lorsque l'on étudie ces deux notions.

Communication interpersonnelle, enseignement et réussite scolaire

Certains travaux ont étudié la communication interpersonnelle de l'enseignant en lien avec la réussite scolaire ainsi que les indicateurs de la relation interpersonnelle.

La relation enseignant.e-élève joue un rôle indéniable dans les apprentissages des élèves (Bainbridge Frymier et Houser, 2000), une communication interpersonnelle positive de l'enseignant étant fondamentale (Xie et Derakhshan, 2021). Ces auteurs distinguent sept attitudes favorables aux apprentissages : l'attention portée aux élèves, la clarté pour favoriser l'intercompréhension, la validation/valorisation des propos des élèves, la crédibilité, le rapport avec les élèves, l'attention portée au regard des autres et les comportements de proximité. Selon Bainbridge Frymier et Houser (2000), ces derniers peuvent être de type verbal (ex : appeler les élèves par leur prénom ou leur demander leur avis) et non-verbal (ex : sourire ou contact visuel).

Certains travaux mettent notamment en évidence l'importance d'une relation de soutien (Kortering et Braziel, 1999 ; Ryan, Stiller et Lynch, 1994) ou d'une relation bienveillante (Wentzel, 1997) de la part de l'enseignant.e. En outre, Doré-Côté (2007) affirme que la communication interpersonnelle de l'enseignant.e joue un rôle dans le processus de décrochage scolaire mais aussi dans l'engagement (Doré-Côté, 2007 ; Skinner et Belmont, 1993) et dans l'adaptation scolaire des élèves (Lynch et Cicchetti, 1997).

Par ailleurs, Potvin et Rousseau (1993) ainsi que Doré-Côté (2007) défendent l'idée que les enseignant.e.s ont tendance à adopter une attitude moins positive envers les élèves en difficulté alors que Romain (2009) fait l'hypothèse qu'en milieu défavorisé, la relation interpersonnelle privilégiée de l'enseignant.e est la position basse de soumission et de tolérance afin d'atténuer le poids institutionnel sur les élèves.

Enfin, Rosenthal et Jacobson (1968) soulignent l'importance du regard positif porté par l'enseignant.e dans la réussite scolaire de l'élève en mettant en évidence l'effet Pygmalion, la prédiction de sa réussite provoquant une amélioration de ses performances scolaires.

Certains travaux utilisent le cadre conceptuel de la linguistique interactionnelle (Goffman, 1974 ; Kerbrat-Orecchioni, 1992 ; 1995) pour étudier la communication interpersonnelle en lien avec l'enseignement. À notre connaissance, ces travaux sont issus du Français Langue Première (Romain, 2009 ; Romain et Lorenzi, 2013), du Français Langue Étrangère et Seconde (Boucharechas, 2019) et de la didactique des langues (Bigot, 2005 ; Cicurel, 1994).

La relation interpersonnelle durant l'interaction en classe est étudiée en prenant en compte les facteurs internes, autrement dit les comportements adoptés durant l'interaction, les facteurs externes (ex : degré de connaissance mutuelle, nature de la relation communicative) n'étant pas un objet d'étude. Kerbrat-Orecchioni (1995) considère

qu'« on dispose aujourd'hui d'outils descriptifs efficaces, en ce qui concerne deux aspects au moins de cette composante relationnelle (qui en comporte évidemment d'autres) à savoir : (i) les modes d'instauration d'une certaine distance, 'horizontale' et 'verticale', entre les interactants ; (ii) le fonctionnement de la politesse et de la 'figuration' (face work) » (p. 70-71).

Les marqueurs de la relation interpersonnelle sont considérés comme des « *indicateurs*, et des constructeurs de la relation interpersonnelle » (Kerbrat-Orecchioni, 1995, p. 12), ceux-ci faisant partie de l'axe horizontal (proximité/distance) ou de l'axe vertical (égalité/hierarchie). Les traces de la gestion interactive de la relation interpersonnelle peuvent être analysées à partir de marqueurs que Kerbrat-Orecchioni (1992) nomme « relationèmes » en distinguant les « taxèmes » (marqueurs de la relation verticale) et les « familiaritèmes » (marqueurs de la relation horizontale). L'auteure précise que leur fonctionnement est complexe et parfois ambigu, les relationèmes pouvant jouer sur les deux axes à la fois (Kerbrat-Orecchioni, 1992).

D'autre part, les travaux de l'École de Palo Alto (Watzlawick, Helmick Beavin et Jackson, 1979) ont modelé la communication interpersonnelle en montrant notamment qu'on ne peut pas ne pas communiquer et qu'il y a deux dimensions à prendre en considération dans la communication : le contenu et la relation. Bainbridge Frymier et Houser (2000) affirment que les enseignant.e.s doivent tenir compte de ces deux dimensions pour faciliter les apprentissages des élèves.

Par ailleurs, certains travaux portent sur la multimodalité de la communication entre enseignant et élève comme l'articulation multimodale déictique/regard dans la gestion de la classe pour conserver une relation interpersonnelle avec chaque élève (Azaoui, 2014a), les félicitations verbales et gestuelles (Azaoui, 2014b), l'empathie exprimée par la direction du regard (Farouk et al., 2007), les faits prosodiques (Romain, 2007) ou les reformulations multimodales (Castany-Owhadi et Azaoui, 2022).

Méthodologie

Nous présentons d'abord les données puis notre outil d'analyse des traces de la gestion interactive de la relation interpersonnelle à partir des travaux en linguistique interactionnelle (Kerbrat-Orecchioni, 1992, 1995).

Les données

Notre corpus d'étude est constitué de six séances dans trois classes respectives de CP (première année du primaire). Deux séances proviennent de la classe A (119 min), deux séances proviennent de la classe B (61 min) et deux autres séances proviennent de la classe C (94 min).

- La classe A :

La classe A est classée au rang 8 (sur 131 classes) au score en écriture. C'est un cours simple de 23 élèves avec une majorité d'élèves non-francophones dont beaucoup vivent dans des conditions extrêmement précaires. L'enseignant a seize années d'ancienneté dont six ans au CP. En début d'année, 9 élèves sont fragiles comme ils n'ont pas compris le principe alphabétique du système d'écriture du français. Ils obtiennent tous un score supérieur à 15/27 à l'épreuve de production de texte de fin d'année.

- La classe B :

La classe B est classée au rang 15 au score en écriture. C'est un cours simple de 23 élèves. La maîtresse a neuf ans d'ancienneté dont quatre au CP. En début d'année, 13 élèves n'ont pas compris le principe alphabétique du système d'écriture du français. À l'épreuve de production de texte de fin d'année, 8 élèves obtiennent un score proche ou supérieur à la moyenne et deux élèves obtiennent un score inférieur à la moyenne (3 élèves absents).

- La classe C

La classe C est classée au rang 118 au score en écriture. C'est un cours simple de 20 élèves en éducation prioritaire. Le maître a quatorze ans d'ancienneté dont sept au CP. En début d'année, 9 élèves n'ont pas compris le principe alphabétique du système d'écriture du français. À l'épreuve de production de texte de fin d'année, les scores vont de 3/27 à 16/27, une seule élève ayant obtenu un score au-dessus de la moyenne.

Analyse des traces de la gestion interactive de la relation interpersonnelle

Cette étude exploratoire à visée descriptive se fonde sur le concept de « primauté des données » (Bigot, 2005), notre démarche étant d'analyser les traces de la gestion interactive de la relation interpersonnelle à partir des « familiaritèmes » et des « taxèmes » issus des travaux en linguistique interactionnelle (Kerbrat-Orecchioni, 1992 ; 1995). En croisant ce que le corpus nous donne à voir avec ces travaux, nous avons élaboré une grille d'analyse non exhaustive qui est la suivante :

- Familiaritèmes :
Pronom d'adresse (on/nous)
Nom d'adresse
Recours à l'humour
Acte de parole (complimenter)

Marqueur de politesse

Moyens non verbaux

- Taxèmes :
Formes de l'adresse (questions fermées de type réponse attendue)
Distribution des « initiatives » (initiative de l'échange par l'élève / question de l'élève)
Occupation du temps de parole de l'enseignant
Acte de parole (donner un ordre : injonctions à l'impératif)
Remise en question de la position haute de l'enseignant

En outre, afin de pouvoir établir un lien avec la notion d'autorité éducative (Robbes, 2011), nous avons rajouté la catégorie « consentement/prise en compte du sujet » : nous considérons qu'elle appartient autant à l'axe horizontal que vertical. Le concept goffmanien de face est aussi pris en compte dans notre analyse : ainsi, nous distinguons les actes menaçants et flatteurs pour les faces ainsi que les actes ménageant les faces (Goffman, 1974).

Résultats

Relation horizontale (proximité/distance)

Au niveau des pronoms d'adresse et notamment de l'usage du « on » (ou du « nous »), on constate une occurrence plus importante du « on » inclusif (ou « nous ») dans les deux classes où les élèves fragiles ont nettement progressé en écriture (57,47³ A ; 61,96 B ; 25,53 C) : ces pronoms d'adresse sont porteurs d'une réduction de distance, Bigot (2005) les considérant comme des marqueurs d'empathie.

Les noms d'adresse sont aussi considérés comme favorisant la proximité avec les élèves : les enseignants utilisent majoritairement les prénoms des élèves mais nous avons relevé 5 occurrences de « familiaritèmes » dans la classe B (deux fois « mon grand » et trois fois « ma grande ») et trois occurrences dans la classe C (« mistinguette », « petit gars » et « petit bonhomme »). En revanche, l'enseignant de la classe A utilise des termes moins affectueux quand il s'adresse à ses élèves (« messieurs », « les garçons » et « jeune homme »).

On relève aussi que les trois enseignants ont recours à l'humour comme dans la classe C :

158 M : (à Li. qui est sous la table) Dis-donc Li., tu as coulé ?

159. Li. : (en souriant) non.

Au niveau de l'acte de parole « complimenter », l'enseignant de la classe A complimente le moins les élèves (7,56 A ; 35,4 B ; 11,48 C). En revanche, que l'enseignante de la classe B est celle qui complimente le plus les élèves en ayant recours à de nombreux appréciatifs positifs comme dans

3 Comme les séances ne sont pas de longueur égale, nous donnons le résultat pour une séance d'une heure.

l'extrait suivant issu de la séance 1⁴, Ay. étant un élève fragile :

346. M : (à Ay.) Excellent ! Oh ! Eh c'est formidable ! Alors là tu m'espantes⁵ Ay. Tu peux être fier de toi. (en relisant l'écrit d'Ay. avec pointage des mots) Le loup va te dévorer. C'est super mon grand !

347. Na. : XXXXXXXXXXXX⁶

348. M : Ah t(u) écoutes ? T(u) as vu Na. ? Il a été super fort. Alors là Ay. ! Mets-moi la date, le code mon grand. Et ben tu sais quoi ? Ce soir on va dire à maman que t(u) as écrit la phrase le loup va te dévorer tout seul.

Dans les trois classes, les enseignants ont parfois recours à la politesse, le terme « s'il te plait » étant par exemple un adoucisseur permettant de ménager les faces des élèves lorsque l'enseignant donne un ordre (ex. dans la classe A : « 142. M : tu peux me lire ta phrase s'il te plait ? »).

Au niveau des moyens non verbaux, nous analysons principalement la proxémie : dans la classe A, l'enseignant est toujours côte à côte à proximité de l'élève et à sa hauteur. Il en va de même pour l'enseignante de la classe B, celle-ci privilégiant de s'asseoir à côté des élèves fragiles au cours de l'atelier de production d'écrit. Nous présentons un extrait de la séance 2⁷ où l'enseignante combine la proxémie⁸, le regard, le toucher et l'adressage individuel (passage du « vous » au « tu » en ayant recours à une auto-reformulation au T19) à Ma., une élève fragile :

11. Aym. : je joue au football et je respecte les règles.

12. M : XXXX

13. Aym. : c'est le...c'est les règles du foot.

14. Sh. : football.

15. M : mais est-ce qu'on les connaît bien ces règles ?

16. E : non.

17. E : si.

18. Ma. : (acquiesce d'un signe de tête) oui.

19. M : (à Ma. en lui touchant le bras) tu les connais toi ?

20. Sh. : moi aussi, moi aussi je joue au foot.

21. Aym. : nous aussi on a les règles ?

22. M : on va essayer de donner les règles, (en regardant Ma.) toutes les règles de l'école, comment on doit se tenir sur le terrain.



Fig. 1 : « tu les connais toi ? »

En ce qui concerne l'enseignant de la classe C, celui-ci reste assis en face des élèves pendant tout l'atelier de production d'écrits.

Comme il perd souvent patience face au manque d'investissement des élèves fragiles lors des deux séances⁹, son sentiment d'agacement voire d'exaspération se manifeste par des moyens non verbaux comme le regard, le ton de la voix ou la main sur le visage :

69. M : (en soupirant et en se couvrant le visage avec la main) pffff ! (en fixant Sl. du regard et en levant la voix) non non non non (en repoussant le cahier que lui tend E2) non non ! On écrit sur combien de carreaux ? (...)

Relation verticale (pouvoir ou hiérarchie)

La relation verticale relève des rapports de place et notamment du pouvoir ou de l'autorité (Kerbrat-Orecchioni, 1992). Au niveau des formes de l'adresse, on constate beaucoup plus de questions fermées de type « réponse attendue » dans la classe C (36,3 A ; 25,57 B ; 75,31 C), celles-ci pouvant constituer des actes menaçants pour les faces (Kerbrat-Orecchioni, 1992), notamment pour les élèves fragiles qui ne sont souvent pas en mesure de répondre aux questions de l'enseignant, comme le montre l'extrait suivant de la séance 1 :

90. M : alors t(u) as fait (en pointant l'écrit d'E2) du

4 Celle-ci, d'une durée de 31 minutes, se déroule en novembre dans le cadre d'un projet d'écriture à partir de l'album sans texte *Le Petit Chaperon rouge* de Rascal (2015). Les six élèves de l'atelier doivent écrire une phrase à partir d'une illustration de l'album.

5 Dans le sud de la France, « espanter » signifie « épater ».

6 « XXX » correspond aux passages inaudibles.

7 Celle-ci, d'une durée de 29 minutes, a lieu en mars. Dans le cadre de l'activité « football », les quatre élèves de l'atelier doivent chacun écrire une règle de jeu.

8 La prise en compte de la proxémie dépend de la dimension culturelle (Hall, 1966), ce qui la rend difficilement généralisable.

9 Ces séances, qui ont lieu en mai, se présentent de la manière suivante : trois ateliers (15 min.) de 2 à 4 élèves se succèdent avec une tâche d'écriture identique : écrire au moins une phrase à partir d'images séquentielles avec des supports différents pour chaque élève. Les images sont traitées de manière isolée sans phase de planification préalable.

bois pour faire quoi ? Qu'est-ce qu'il fait XXX ?

91. E : il le met

92. M : oui ben vas-y. Il le met dans quoi ? Comment ça s'appelle ça ? Une brou...

93. E2 : -ette.

Dans la classe C, il y a très peu d'initiatives de l'échange par l'élève alors qu'il y en a plus dans les deux classes efficaces en écriture (56,97 A ; 62,95 B ; 9,57 C). Il s'avère aussi intéressant de relever les occurrences où l'élève pose une question, le modèle ternaire « Question de l'enseignant-Réponse de l'élève-Évaluation de l'enseignant » constituant le format des échanges le plus courant dans les interactions didactiques (Sinclair et Coulthard, 1975) : on retrouve très peu de questions d'élèves dans la classe C alors qu'il y en a davantage dans les classes A et B (20,16 A ; 29,5 B ; 4,46 C).

En ce qui concerne l'occupation du temps de parole, nous avons comptabilisé le nombre de tours de parole de l'enseignant rapporté au nombre total de tours de parole sachant que l'idéal aurait été de calculer le nombre de mots : nous considérons tout de même que cela peut nous informer sur l'occupation du temps de parole de l'enseignant. C'est dans la classe B que le pourcentage est le plus bas (41,05%), l'enseignante de cette classe favorisant les échanges voire l'entraide entre les élèves :

395. Ya. : (en pointant du doigt Mo.) c'est Mo. qui m'a aidé.

396. M : ben il est là pour ça. C'est chouette de s'aider. J(e) suis très contente. Allez, (il) (n')y a plus que Na.. Il va s'en sortir.

C'est dans la classe C que l'enseignant occupe le plus de temps de parole (51,04%) mais il n'y a pas de grande différence avec la classe A (47,37%) où l'enseignant privilégie des échanges duels avec chaque élève : on remarque toutefois des passages où plusieurs élèves interagissent.

Dans les trois classes, l'acte de parole dominant dans les échanges est « donner un ordre » compte tenu de l'asymétrie des interactions didactiques. Cet acte de parole peut prendre la forme d'un énoncé à l'impératif ou d'une assertion au présent parfois accompagnée de verbes modaux exprimant la volonté (« je veux que » ; « il faut que »...), l'usage du conditionnel jouant le rôle d'adoucisseur (je voudrais que » ; « j'aimerais que »...) afin de ménager la face des élèves. Si nous nous intéressons à l'usage de l'injonction à l'impératif, on constate que c'est l'enseignant de la classe C qui en utilise un peu plus et que c'est l'enseignante de la classe B qui en utilise le moins (55,96 A ; 49,18 B ; 63,82 C). Ces énoncés sont particulièrement menaçants pour la face des élèves surtout lorsqu'ils ne sont pas accompagnés d'adoucisseur. Les différences sont certes minimes :

cependant ce qui différencie surtout la classe C, c'est l'usage d'injonctions pour inciter les élèves à écrire comme dans l'exemple suivant :

356. M : allez toi, écris. Ne te déconcentre pas.

Remise en question de la position haute de l'enseignant :

Les rapports de place au sein de la classe sont parfois renégociés (Bigot, 2005) dans les trois classes mais de manières différentes dans les classes A et C. Dans la classe A, les élèves sont habitués à donner leur avis et à justifier leur point de vue, notamment dans le cadre de révision collective d'écrits sur TBI : ils remettent parfois en cause ce que dit (ou ce que fait) l'enseignant comme dans l'exemple suivant de la (séance 1)¹⁰:

57. E : il y a des mamans qui aiment les motos.

58. M : oui alors ça c'est un petit peu comme dans l'histoire hein ?

59. E : oui mais le mot il a changé.

60. E : i(l) y avait écrit conduisent.

61. M : oui i(l) y avait écrit conduisent. Qui aiment des motos. Pourquoi pas ?

Dans la classe C, la position haute de l'enseignant est remise en question par la posture de non-consentement des élèves fragiles qui se manifestent par leur manque d'investissement dans l'atelier de production d'écrits. Dans l'extrait suivant, Dj., un élève fragile, tripote des objets lorsque le maître lui propose la dictée à l'adulte :

180. M : (tout en écrivant) Il rentre. Eh, j(e) t'ai...je t'ai dit d'arrêter de découper. Tu vas me donner les ciseaux (lui prend les ciseaux des mains et les pose sur la table). Tu n'es pas concentré sur c(e) que tu fais. (en relisant) Il rentre.

Cela peut aussi se manifester par des réponses non appropriées pour, semble-t-il, faire rire ses camarades :

221. M : Donc (tout en écrivant) il construit un bateau avec un bâton. Alors le bâton. Quoi d'autre ?

222. Dj. : Euh je veux dire...Ah c'était, c'était le carton et le coussin.

223. M : (tout en écrivant) le carton

224. Dj. : et le coussin.

225. Ka. : (en riant) et le coussin ? (rire de Dj.)

226. M : On n'avait pas dit coussin. On avait dit aut(r)e chose. On avait dit carton...

227. Dj. : et la couverture.

¹⁰ Celle-ci (66 minutes) comporte un atelier de production d'écrits en petit groupe avec au début, une phase de planification avec le groupe classe. Le support d'écriture est le début d'une phrase extraite de l'album *Le livre des mamans* (Parr, 2007), que les enfants ont lu à plusieurs reprises. Après un rappel oral du récit avec les enfants, le maître écrit au tableau blanc interactif (TBI) « il y a des mamans qui... », et il demande aux élèves : « alors qu'est-ce qu'on pourrait écrire comme suite ? ». Il recueille à l'oral les propositions des enfants et celles-ci sont discutées par l'ensemble des élèves, ensuite une partie des élèves réalise un travail en autonomie alors que l'enseignant prend avec lui un petit groupe d'enfants qu'il guide dans le travail d'écriture.

Consentement / prise en compte du sujet

Nous faisons le choix de traiter à part le consentement et la prise en compte du sujet car nous considérons que ces dimensions relèvent autant de la relation horizontale que de la relation verticale et on peut les considérer comme des indicateurs d'autorité éducative (Robbes, 2011).

Au niveau des marqueurs de consentement, on constate qu'il y en a beaucoup plus dans la classe A que dans les classes B et C (24,7 A ; 9,83 B ; 5,1 C). C'est surtout l'usage du marqueur « d'accord » qui est employé à la forme interrogative, les élèves répondant la plupart du temps par l'affirmative. Les élèves sont habitués à donner leur avis dans cette classe, le maître leur demandant très souvent : « qu'est-ce que tu veux écrire ?¹¹ ». On retrouve aussi cette dimension du « vouloir écrire » constitutive du « sujet écrivant » (Bucheton, 2014) dans la classe B, l'enseignante négociant l'écrit et les modalités d'écriture avec les élèves (ex : « on écrit ça ? » ; « comment veux-tu écrire ? » ; « est-ce qu'on rédige ensemble ou est-ce que chacun veut rédiger sa propre phrase ? » ; « alors je te fais quelle écriture ? » ; « Mais quelle est ton idée ? » etc.). Il n'en va pas de même dans la classe C où la dimension du sujet écrivant n'est pas prise en compte, le contenu de l'écrit leur étant systématiquement imposé : il y a non-consentement car les élèves ne sont pas auteurs de leur pensée, ce qui entraîne un sentiment de frustration et d'agacement de la part de l'enseignant de la classe C qui réagit à maintes reprises par des actes de parole menaçants pour la face des élèves. Cela peut passer par des critiques (« 394.M : oh là là ! Vous ne faites aucun effort ! ») ou des reproches (« 113. : Ben si t(u) (n') as pas de place, tu fais quoi Sig. ? Franchement, (en soufflant et en soupirant) il faudrait se débrouiller maintenant quand même. »). Il y a manifestement un ajustement difficile avec les élèves fragiles, ces élèves semblent résister aux apprentissages, l'enseignant se plaignant d'ailleurs de la difficulté qu'il a dans cette classe :

430. M : (...) t(u) (n')as rien fait depuis tout à l'heure.

T(u) aurais pu commencer à écrire une phrase suivante quand même ! (en soupirant) Pfffffffff ! Je) (n') ai pas XXXXXX dans cette classe. C'est incroyable ! C'est vraiment Ah cette année, c'est... »

Ces actes de parole menaçant pour la face des élèves ne sont pas présents dans les classes efficaces en écriture : nous faisons l'hypothèse qu'elles jouent un rôle négatif dans les apprentissages car ces taxèmes de position haute pour l'enseignant remettent en cause la compétence (Kerbrat-Orecchioni, 1992) des élèves.

Discussion

Les résultats de cette étude exploratoire permettent d'affirmer que les enseignants des classes efficaces en écriture sont davantage du côté de l'autorité éducative puisqu'il y a consentement et prise en compte du sujet. En revanche, l'enseignant de la classe où les élèves fragiles ont très peu progressé est davantage du côté du pouvoir ou de l'autorité autoritariste dans notre contexte d'étude, celui-ci ayant du mal à s'ajuster aux élèves fragiles de sa classe. En effet, dans la classe C, l'enseignant a davantage recours à la contrainte, à la persuasion et à la soumission donc on se situe davantage du côté du « pouvoir » (Marcelli, 2016 ; Prairat, 2003 ; Robbes, 2019). En revanche, dans les classes A et B, les élèves initient davantage les échanges, il y a davantage de reformulations d'élèves de propos d'un autre élève (Owhadi, 2019) et l'enseignant utilise davantage le « on » inclusif : nous sommes davantage du côté de l'« autorité éducative » (Guillot, 2003 ; Prairat, 1997 ; Robbes, 2010, 2019), les enseignants étant dans une relation d'influence avec prise en compte du sujet et demande de consentement.

On relève aussi un temps de parole plus important chez l'enseignant de la classe C que chez les enseignants des classes A et B, ce qui relève qu'un espace de parole est davantage laissé aux élèves dans les classes efficaces en écriture. On peut donc affirmer que dans les deux classes efficaces en écriture, il y a un engagement des élèves plus important et nos observations permettent d'affirmer que l'action de l'enseignant s'inscrit dans une interaction qui est tributaire du consentement des élèves.

Par ailleurs, dans les deux classes efficaces en écriture, il y a beaucoup moins d'actes de parole menaçants pour les faces des élèves contrairement à la classe C où l'on retrouve des reproches et des critiques de la part de l'enseignant. Nous faisons l'hypothèse qu'ils mettent en exergue les difficultés de cet enseignant dans sa relation avec les élèves fragiles de notre contexte d'étude : notre expérience d'enseignante spécialisée dans l'aide aux élèves en difficulté nous permet d'affirmer que cette relation est loin d'être facile à établir avec certains élèves¹².

Nos résultats peuvent être mis en lien avec les travaux de Romain et Lorenzi (2013) : les auteures distinguent les « taxèmes à valeur de position » qui relèvent de l'« autoritarisme » en renforçant la dissymétrie de la relation pédagogique et les « taxèmes à valeur de relation » qui relèvent de l'« autorité ». Ces derniers marqueurs « sont constitutifs d'une relation interpersonnelle reposant non pas exclusivement sur un positionnement complémentaire des interactants, mais aussi sur une volonté de favoriser une relation interpersonnelle

11 Voir Annexe 1 : extrait de verbatim montrant l'étayage apporté par l'enseignant de la classe A à un élève fragile en insécurité scripturale (Castany-Owhadi, Soulé et Dreyfus, 2018).

12 Nous ne cherchons pas à remettre en question les compétences de l'enseignant de la classe C, l'enquêteur de la recherche *Lire Écrire au CP* constatant d'ailleurs un climat de classe favorable aux apprentissages avec une bonne gestion du groupe, celui-ci faisant confiance à ses élèves. Nous mettons juste en évidence les difficultés que tout enseignant peut rencontrer avec certains élèves, celles-ci se répercutant dans la relation interpersonnelle de l'enseignant.

coopératrice visant la réalisation d'un objectif commun » (p. 6).

De même, en contexte de FLES¹³, Boucharechas (2019) fait aussi le constat que « construire une relation entièrement hiérarchique entraîne des émotions négatives, et une baisse d'investissement » (p.88). En outre, « construire une relation entièrement familière est certes bénéfique en termes d'émotions positives générées, mais l'enseignant perd alors ses rôles et risque de ne pas atteindre les objectifs d'apprentissage » (ibid.), l'équilibre étant difficile à trouver entre les deux.

Enfin, notre outil d'analyse issu des travaux de Kerbrat-Orecchioni (1992) ne permet pas de prendre en compte toutes les attitudes favorables aux apprentissages dans le cadre de la relation interpersonnelle de l'enseignant (Xie et Derakhshan, 2021) ainsi que la dimension culturelle (Gudykunst et Ting-Toomey, 1989). Il ne permet pas aussi de mettre en évidence un trait commun des deux enseignants des classes efficaces en écriture : ils considèrent les élèves comme « tous capables » avec un certain niveau d'exigence pour les élèves fragiles (Owhadi, 2019), ce qui renvoie aux travaux de Rosenthal et Jacobson (1968) sur l'effet Pygmalion.

(Gudykunst et Ting-Toomey, 1989).

Références bibliographiques page 52

Conclusion

À travers cette étude exploratoire, nous avons essayé de comprendre ce qui se joue dans la classe sous l'angle de la communication interpersonnelle de l'enseignant avec des élèves fragiles dans des classes contrastées en contexte d'ateliers de production d'écrits au CP (première année du primaire). Il nous semble important de poursuivre des recherches sur le sujet, les phénomènes d'autorité et de pouvoir en classe devant être abordés en formation enseignante (Perrenoud, 1996) dans une perspective inclusive. En effet, la difficulté à « construire une posture d'ajustement » (Saillot, 2020) avec certains élèves est, de manière générale rencontrée, par tous les enseignants : il nous semble pertinent de les pointer en formation car elle entraîne souvent un sentiment d'incompétence et de dévalorisation de soi chez l'enseignant. Notre étude comporte néanmoins des limites car notre corpus est peu étendu, l'action est située et le fonctionnement des relations est difficile à analyser (Kerbrat-Orecchioni, 1992). De plus, les enseignants ne sont pas placés dans des contextes similaires : en effet, le contexte d'étude n'est pas le même pour chaque enseignant, les élèves étant différents et la tâche ainsi que le contexte d'écriture sont différents. Il est donc difficile de répondre à notre question de recherche mais malgré ces limites, nous espérons avoir pu mettre en évidence que « l'efficacité symbolique des mots ne s'exerce jamais que dans la mesure où celui qui la subit reconnaît celui qui l'exerce comme fondé à l'exercer » (Bourdieu, 1982, p. 119). Des recherches sont à poursuivre en prenant notamment en compte la dimension culturelle dans l'étude de la communication interpersonnelle de l'enseignant

13 Français Langue Étrangère et Seconde.

Références bibliographiques

Introduction

Page III

Fleuret, C., & Auger, N. (2019). Translanguaging, recours aux langues et aux cultures de la classe autour de la littérature de jeunesse pour des publics allophones d'Ottawa (Canada) et de Montpellier (France) : opportunités et défis pour la classe. *Cahier de L'ILOB*, 10, 107-136. <https://doi.org/doi.org/10.18192/olbiwp.v10i0.3789>.

Goigoux, R. (2016). Rapport de recherche Lire et Écrire : étude de l'influence des pratiques d'enseignement de la lecture et de l'écriture sur la qualité des premiers apprentissages. Institut Français de l'Éducation, ENS et Université de Lyon.

Hélène Castany-Owhadi

Page 1 – 8

Azaoui, B. (2014a). Coconstruction de normes scolaires et contextes d'enseignement. Une étude multimodale de l'agir professoral (thèse de doctorat). Université Paul Valéry Montpellier 3.

Azaoui, B. (2014b). Très bien, super, génial et Cie. Impact du contexte classe sur les félicitations multimodales de l'enseignant. Dans J. Aguilar, C. Brudermann et M. Leclère (dir.), *Langues, cultures et pratiques en contexte : interrogations didactiques* (p.47-74). Riveneuve éditions.

Bainbridge Frymier, A., Houser, M.L. (2000). The teacher-student relationship as an interpersonal relationship. *Communication Education*, 49(3), 207-219.

Bange, P. (1992). À propos de la communication et de l'apprentissage de L2

(notamment dans ses formes institutionnelles). *Acquisition et Interaction en Langue Étrangère*, 1, 53-85.

Bigot, V. (1996). Converser en classe de langue : mythe ou réalité ? *Les Carnets du Cediscor*, 4. En ligne *Converser en classe de langue : mythe ou réalité ?* (openedition.org)

Bigot, V. (2005). Négociation de la relation et processus d'appropriation en classe de langue. *Acquisition et Interactions en Langue Étrangère*, 22, 17-43.

Boucharechas, M. (2019). Relation interpersonnelle entre enseignant et apprenants en FLSc. Un paradoxe entre autorité et proximité. Mémoire de master 2 Didactique des langues. Université Grenoble Alpes.

Bourdieu, P. (1982). Ce que parler veut dire. L'économie des échanges linguistiques. *Fayard*.

Bucheton, D. (2014). Refonder l'enseignement de l'écriture. Vers des gestes professionnels plus ajustés du primaire au lycée. *Retz*.

Castany-Owhadi, H., Soulé, Y., Dreyfus, M. (2018). « Il y a des mamans qui aiment le travail et des mamans qui aiment jouer ». *Reformulation orale, atelier d'écriture et compétences en littérature*. *Language and Literacy*, 20(1), 23-49.

Castany-Owhadi, H., Azaoui, B. (2022). Les reformulations multimodales du personnel enseignant au service de la production écrite d'élèves de 6 ans. *Éducation et francophonie*, 50(1). En ligne *Les reformulations multimodales du personnel enseignant au*

service de la production écrite d'élèves de 6 ans (acelf.ca)

Cicurel, F. (1994). Marques et traces de la position de l'autre dans les discours d'enseignement des langues. *Les Carnets du Cediscor*, 2, 93-104.

Crinon, J., Dias-Chiaruttini, A. (2017). Interroger l'efficacité des pratiques d'enseignement de la lecture-écriture au cours préparatoire. *Repères*, 55, 7-20.

Crozier, M., Friedberg, E. (1977). *L'acteur et le système*. Seuil.

Doré-Côté, A. (2007). Relation entre le style de communication interpersonnelle de l'enseignant, la relation bienveillante, l'engagement de l'élève et le risque de décrochage scolaire chez les élèves de la troisième secondaire (thèse de doctorat). Université du Québec à Trois-Rivières et Université du Québec à Montréal.

Farouk, M., Rety, J.-H., Delozanne, E., Grugeon, B., Bensimon, N., Martin, J.-C. (2007). Stratégies d'utilisation de la direction du regard en situation de communication interpersonnelle enseignant-élève, *STICEF*, 14, 14p.

François, F. (1990). La communication inégale : heurs et malheurs de l'interaction verbale. *Delachaux et Niestlé*.

Goffman, E. (1974). *Les rites d'interaction*. Editions de Minuit.

Goigoux, R. (2016). Rapport de recherche Lire et Écrire : étude de l'influence des pratiques d'enseignement de la lecture et de l'écriture sur la qualité des premiers apprentissages. Institut Français de l'Éducation, ENS et Université de Lyon.

Gudykunst, W.B., Ting-Toomey, S. (1989). *Culture and*

Interpersonal Communication. SAGE Publications, Inc.

Guillot, G. (2003). Autorité, pouvoir et influence dans la relation éducative. Dans J. Lombard (dir.), *L'école et l'autorité* (p.127-152). L'Harmattan.

Hall, E.T. (1996). *The Hidden Dimension*. Doubleday.

Kerbrat-Orecchioni, C. (1992). *Les interactions verbales t.II*. Colin.

Kerbrat-Orecchioni, C. (1995). La construction de la relation interpersonnelle : quelques remarques sur cette dimension du dialogue. *Cahiers de Linguistique Française*, 16, 69-88.

Kortering, J.L., Braziel, P.M. (1999). School dropout from the perspective of former students : Implications for secondary special education programs, *Remedial and special education*, 20(2), 78-83.

Lynch, M., Cicchetti, D. (1997). Children's relationships with adults and peers : An examination of elementary and junior high school students. *Journal of School Psychology*, 35 (1), 81-99.

Marcelli, D. (2016). L'autorité, un fait naturel ou culturel, une transmission génétique ou éducative ? Dans K. Nassikas (dir.), *Autorité et force du dire* (p.41-62). PUF.

Meirieu, P. (2005). *Quelle autorité pour quelle éducation ? Rencontres internationales de Genève, septembre 2005*. En ligne *Microsoft Word - L'AUTORITE.doc* (ressources-cemea-pdll.org)

Owhadi, H. (2019). *Les reformulations orales en contexte d'atelier de production d'écrits au Cours Préparatoire : étude linguistique des jeux*

de reformulations (thèse de doctorat). Université Paul Valéry Montpellier 3.

Perrenoud, P. (1996). Enseigner : agir dans l'urgence, décider dans l'incertitude. ESF.

Potvin, P., Rousseau, R. (1993). Attitudes des enseignants envers les élèves en difficulté scolaire. *Canadian Journal of Education / Revue canadienne de l'éducation*, 18(2), 132-149.

Prairat, É. (2003). Autorité et respect en éducation. *Le Portique*, 11. En ligne Autorité et respect en éducation (openedition.org)

Robbes, B. (2011). L'autorité éducative dans la classe. Douze situations pour apprendre à l'exercer. ESF éditeur.

Roelens, C. (2017). Autorité éducative bienveillante et éthique. *Éthique en éducation et en formation*, 4, 92-107.

Romain, C. (2007). Faits prosodiques et faits discursifs dans la construction de la relation interpersonnelle enseignant/élève(s) au collège. *Nouveaux Cahiers de Linguistique Française*, 28, 137-145.

Romain, C. (2009). Milieux socioculturels différenciés et conduite de l'interaction en classe de français au collège. Dans B. Daunay, I. Delcambre et Y. Reuter (éds.), *Didactique du français : le socioculturel en question* (p.205-215). Presses Universitaires du Septentrion.

Romain, C., Lorenzi, N. (2013). Interactions conflictuelles et actes de langage menaçants en classe de la maternelle au collège. Dans B. Fracchiolla, C. Moïse, C. Romain et N. Auger (dir.), *Violences verbales. Analyses, enjeux et perspectives* (p.141-164). Presses

Universitaires de Rennes.

Rosenthal, R., Jacobson, L. (1968). *Pygmalion in the Classroom*. Teacher expectation and pupils's intellectual development. Holt, Rinehart & Winston.

Ryan, R.M., Stiller, J.D., Lynch, J.H. (1994). Representations of relationships to teachers, parents, and friends as predictors of academic motivation and self-esteem. *Journal of Early Adolescence*, 14(2), 226-249.

Saillet, E. (2020). (S')ajuster au cœur de l'activité d'enseignement-apprentissage. Construire une posture d'ajustement. L'Harmattan.

Sinclair, J.-M., Coulthard, R.M. (1975). *Towards an Analysis of Discourse : The English Used by Teachers and Pupils*. London Oxford University Press.

Skinner, E.A., Belmont, M.J. (1993). Motivation in the classroom : Reciprocal effects of teacher behavior and student engagement across the school year. *Journal of educational psychology*, vol. 85, 4, 571-581.

Tardif, M., Lessard, C. (1999). Le travail enseignant au quotidien. Expérience, interactions humaines et dilemmes professionnels. De Boeck Université.

Watzlawick, P., Helmick Beavin, J., Jackson, D. D. (1979). *Une logique de la communication*. Seuil.

Wentzel, K.R. (1997). Motivation des élèves au collège : Le rôle de la bienveillance pédagogique perçue. *Journal de psychologie de l'éducation*. 89(3), 411-419.

Xie, F., Derakhshan, A. (2021). A Conceptual Review of Positive Teacher Interpersonal Communication Behaviors

in the Instructional Context. *Frontiers in Psychology*, vol. 12. En ligne Frontiers | A Conceptual Review of Positive Teacher Interpersonal Communication Behaviors in the Instructional Context (frontiersin.org)

Bénédicte Gendron

Page 9 – 18

Batista M.A. (2015), Développement du pouvoir d'agir et genre professionnel : le métier d'agents communautaires de santé au Brésil. Thèse Santé publique et épidémiologie. Paris : Conservatoire national des arts et métier.

Benhabib S. (1992), *Situating the Self: Gender, Community and Postmodernism in Contemporary Ethics*, New York: Routledge.

Bourrel G. et Oude Engberink A. (2017). En quoi, une théorie sémiopragmatique à partir des théories de Peirce peut-elle renouveler la recherche en sciences humaines et sociales ? *Cahiers de recherche sociologique*, 62, 177-201.

Breton H. (2020). L'enquête narrative entre description du vécu et configuration biographique. *Cadernos de Pesquisa*, 50 (178).

Clot, Y. (2008), *Travail et pouvoir d'agir*. Paris : PUF.

Deci, E. L. et Ryan R.M., (2002) *Handbook of Self-Determination Research*, University of Rochester Press.

De Munck, J. et Zimmermann, B. (dir.) (2008), *La liberté au prisme des capacités*, Amartya Sen au-delà du libéralisme. *Raisons Pratiques*, n° 18, Ed de l'EHESS, Paris.

Dizerbo, A. (2014). *Apprendre à exister : enjeux et modalités*

d'une éducation narrative. *Le sujet dans la cité*, 5, 161-171. <https://doi.org/10.3917/lsdlc.005.0160>

Fernagu Oudet S. (2012a), « Favoriser un environnement capacitant dans les organisations », in Bourgeois E. & Durant M. (Dir.), *Former pour le travail*, Paris, PUF.

Fernagu Oudet S. (2012b), « Concevoir des environnements de travail capacitants comme espace de développement professionnel : le cas du réseau réciproque d'échanges des savoirs à La Poste », *Formation Emploi*, 119.

Fortin, G-R. (2017), *L'enracinement de l'enseignement*, Regards critiques, n°4.

Gendron, B. (2022), Excellence inclusive et enseignant au leadership 'capacitant' : propos réflexif pour une bienveillance à l'école sur l'évolution des compétences en prévision du futur, *Revue La Recherche en Education*, n°25.

Gendron, B. (2021), Le langage narratif comme médiateur et décolonisateur de la reconnaissance des savoirs et des potentiels : une piste exploratoire pour l'inclusion des migrants, une approche par le « Capital émotionnel », la « Bienveillance » et le « Leadership Capacitant », visio-conférence, Séminaire universitaire Lirdef-Faculté d'Ottawa, 31 Mars, Montpellier, France.

Gendron, B. (2020), *Le capital émotionnel en éducation : de la pleine conscience à la bienveillance pour une société pacifiée et un mieux-vivre ensemble*, chap. IV, in *Humanisme et Mindfulness, une éducation pour le XXIème siècle*, préface Edgar

- Morin, Pierre Rabhi et Denys Rinpoché, pp.247-268, Paris : Ed. Dervy-Médicis.
- Gendron, B. (2019), Vers une école capacitante : un essai réflexif sur les nouveaux rôles et fonctions des directeurs d'établissement, formateurs et enseignants, *Revue la Recherche en Education*, n°20. <https://periodicos.ufam.edu.br/index.php/larecherche/article/view/8359>
- Gendron, B. (2018), *The Power of Emotional Capital in Education: executive functions, heutagogy, meditation/mindfulness*, Paris : Connaissances & Savoirs.
- Gendron, B. et al. (2016), "Emotional capital development, positive psychology and mindful teaching: which links?", *International Journal of Emotional Education*, 8 (1), 63-74.
- Gendron B. (2013), *Dépasser les stéréotypes de l'apprentissage : de l'apprentissage à l'apprentissage, discours inaugural, conférence invitée, Village de l'apprentissage*, Odysseum, 6 avril, Montpellier.
- Gendron, B. (2010). *Capital émotionnel, cognition, performance et santé : quels liens ?*. Chapitre 13, in Masmoudi éd., *Du percept à la décision: Intégration de la cognition, l'émotion et la motivation*, Louvain-la-Neuve : DeBoeck Supérieur, 329-348.
- Gendron, B. (dir.) (2007), *Emotions, compétences émotionnelles et capital émotionnel*, Cahiers du Cerfee, n°23, Montpellier : Presses Universitaires de la Méditerranée.
- Gendron, B. (2004), « Why emotional capital matters in education and in labour? Toward an optimal use of human capital and knowledge management », *Les Cahiers de la Maison des Sciences Economiques*, série rouge, n° 113.
- Heidegger M. (trad. Vezin F.) (1986). *Être et Temps*, Paris, Gallimard.
- Honneth, A. (2000), *La lutte pour la reconnaissance*, Paris : Cerf.
- Majhanovitch S. et Malet R. (dir.) (2015) *Building democracy in education on diversity*. Rotterdam: Sense Publishers.
- Mutuale A., Berger G. (2020). *S'engager dans la recherche en sciences humaines et sociales. Le champ de l'éducation*. Paris : ESF.
- Negroni, C. (2005). *La reconversion professionnelle volontaire : d'une bifurcation professionnelle à une bifurcation biographique*. *Cahiers internationaux de sociologie*, 119, 311-331.
- Paillé, P., Mucchielli, A. (2012). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. Paris: Armand Colin.
- Parayre, S., Guiet-Silvain, J., Numa-Bocage, L. (2017). *Formation, éducation, santé : enjeux, évolutions et apports de la recherche*. *Éducation, Santé, Sociétés*, 3 (2). Paris : Éditions des archives contemporaines.
- Rabardel, P., (1999) - *Le langage comme instrument, éléments pour une théorie instrumentale élargie*, in Clot, Y. (ed.), *Avec Vygotsky*, 241-265, Paris : La Dispute.
- Ricœur P. (2004), *Parcours de la reconnaissance*, Paris, Stock.
- Savan, D. (1980). *La sémiotique de Charles S. Peirce*. In dir. Peraldi F. *Langages, La sémiotique de C.S Peirce*, (58), 9-23.
- Savan, D. (1980). *La Sémiotique de Charles S. Peirce*. in *Langages*, (58) 9-23.
- Sen A. (1985) *Commodities and Capabilities*. Amsterdam: North-Holland
- Sen A. (1999), *Development as Freedom*, Oxford, Oxford University Press.
- Serina-Karsky F., Mutuale A. (2020). *Edgar Morin et l'éducation : la pensée complexe pour replacer l'humain au cœur d'une communauté de destin*. *Trema*, n° 54.
- Strawson G. (2004), "Against Narrativity", *Ratio*, 17, (4), 428-452.
- Varela F., Thompson E., et Rosch E. (1993), *L'inscription corporelle de l'esprit : sciences cognitives et expérience humaine*, Paris : Seuil.
- Véron E. (1991), *Pour en finir avec la "communication"*. In: *La communication : une interrogation philosophique*. *Réseaux*, (9) 46-47, 119-126.
- Vial, M., et Caparros-Mencacci, N. (2007). *L'accompagnement professionnel : Méthode à l'usage des praticiens exerçant une fonction éducative*, Louvain-la-Neuve: De Boeck Supérieur.
- Vion-Dury, J. (2012). *La thérapie au cœur de la relation. Pour une phénoménologie du soin*. *Revue de Gériatrie* 37, 273-278.
- Werquin P., Klein R. et Ravet S., Ed.(2020). *Décoloniser la reconnaissance, Appel à communication*, <https://decolonising.openrecognition.org/appele-a-auteurs/?lang=fr>
- Zimmerman, R. (2008), "Understanding the Impact of Personality Traits on Individuals' Turnover Decisions: A Meta-Analytic Path Model," *Personnel Psychology* 61(2):309-348.

Frédéric Torterat et Yves Soulé

Page 19 – 27

Agence des droits fondamentaux de l'Union Européenne (2021). *Rapport sur les droits fondamentaux 2021 - Avis de la FRA*. Office des publications de l'Union européenne: https://fra.europa.eu/sites/default/files/fra_uploads/fra-2021-fundamental-rights-report-2021-opinions_fr.pdf

Baeza, C., Gross, O., Lansade G., et Mozziconacci, V. (2020). *Situations de vulnérabilité : paroles, savoirs, pouvoirs*. *Éducation et socialisation*, 57 [En ligne]. URL : <http://journals.openedition.org/edso/12303> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/edso.12303>

Banks-Leite, L. (1999). *Langue et argumentation : considérations sur les échanges linguistiques à l'école maternelle*. *Psychologie de l'interaction*, 7(8), 81-100.

Barrett, M. (2017). *Early lexical development*. Dans Paul Fletcher & Brian MacWhinney (ed.), *The handbook of child language* (p. 361-392). Wiley.

Bassano, D.(2007). *Emergence et développement du langage : enjeux et apports des nouvelles approches fonctionnalistes*. Dans Elisabeth Demont & Marie-Noëlle Metz-Lutz (éd.), *L'acquisition du langage et ses troubles* (p. 13-46). Solal Editeurs.

Becker, B. (2011). *Social disparities in children's vocabulary in early childhood. Does pre-school education help to close the gap?* *The British journal of sociology*, 62(1), 69-88.

- Bigras, N., Dessus, P., Lemay, L., Bouchard, C., et Lequette, C. (2020). Qualité de l'accueil d'enfants de 3 ans en centre de la petite enfance au Québec et en maternelle en France. *Enfances Familles Générations. Revue interdisciplinaire sur la famille contemporaine*, 35 : <http://journals.openedition.org/efg/10581>
- Bucciarelli, M., Colle, L., et Bruno G. (2003). How Children comprehend speech acts, communicative gestures. *Journal of Pragmatics*, 35, 207-241.
- Canut, E., Espinosa, N., et Vertalier, M. (2013). Corpus et prise de conscience des processus interactionnels d'apprentissage du langage pour repenser les pratiques enseignantes en maternelle. *Linx*, 68(69), 69-93.
- Canut, E., Masson, C., et Leroy M. (2018). Accompagner l'enfant dans son apprentissage du langage : de la recherche en acquisition à l'intervention des professionnels. Hachette Éducation.
- Castelle, M., Muteau, D., Villeval, I., et Estienne T. (2013). La participation des parents dans une classe passerelle de Roubaix. Dans Catherine Bouve (éd.), *Petite enfance et participation. Une approche démocratique de l'accueil* (p. 147-164). ÉRÈS, « Enfance & parentalité ».
- Coletta, J.-M. (2004). *Le développement de la parole chez l'enfant âgé de 6 à 11 ans : corps, langage et cognition*. Editions Mardaga.
- Craciun, D. et Orosz, K. (2018). Benefits and Costs of Transnational Collaborative Partnerships in Higher Education. *EENEE Analytical Report*, 37 : http://www.education-economics.org/dms/EENEE/Analytical_Reports/EENEE_AR37.pdf
- European Education and Culture Executive Agency, Eurydice, Key data on early childhood education and care in Europe, 2019, Publications Office, 2019, <https://data.europa.eu/doi/10.2797/958988>
- European Commission, Directorate-General for Education, Youth, Sport and Culture (2021). ET2020 working group : early childhood education and care : final report, Publications Office. Url: <https://data.europa.eu/doi/10.2766/857178>
- European Commission, Directorate-General for Education, Youth, Sport and Culture (2021). Toolkit for inclusive early childhood education and care : providing high quality education and care to all young children, Publications Office, 2021, <https://data.europa.eu/doi/10.2766/399018>
- Fayol, M. et Kail, Michèle (2015). *L'acquisition du langage. Volume I: Le langage en émergence. De la naissance à 3 ans*. Presses Universitaires de France.
- Florin, Agnès (1991). *Pratiques du langage à l'école maternelle et prédictions de la réussite scolaire*. P.U.F.
- Florin, Agnès (1995). *Parler ensemble en maternelle*. Ellipses.
- Francis, V. (2011). La parentalité à l'épreuve de la scolarité. *Approches parentales de l'offre d'accompagnement en contexte de transitions*. *Connexions*, 96 : 161-178. <https://doi.org/10.3917/cnx.096.0161>
- Francis, V., et Doucet-Dahlgren, A. (2021). Participation et coopération à l'école maternelle : des leviers pour l'inclusion des parents en situation de vulnérabilités. *La Nouvelle revue - Éducation et société inclusives*, 89(1), 47-59.
- Gilakjani, A., Ismail, H., et Seyedeh, M. (2011). The effect of multimodal learning models on language teaching, learning. *Theory & Practice in Language Studies*, 1, 1321-1327.
- Golinkoff, R.M., Hirsh-Pasek, K. (2008). How toddlers learn verbs. *Trends in Cognitive Science*, 12, 397-403.
- Grandaty, M. (2006). Place et rôle des conduites discursives orales dans le système des médiations en classe : des objets travaillés aux objets enseignés ? Dans Bernard Schneuwly (éd.), *Analyses des objets enseignés: Le cas du français* (p. 93-110). De Boeck Supérieur.
- Grandaty, M., et Turco, G.(coord.) (2001), *L'oral dans la classe. Discours, métadiscours, interactions verbales et construction de savoirs à l'école primaire*. INRR.
- Hackett, A., MacLure, M. et Pahl, K. (2020). Literacy, language as material practices: Re-thinking social inequality in young children's literacies. *Journal of Early Childhood Literacy*, 20(1), 3-12.
- Hickmann, M. (2001). Le Développement de l'organisation discursive. *Langage et Pratiques*, 2(7), 43-52.
- Hickmann, M. (2003). *Children's discourse: person, time, space across languages*. Cambridge University Press.
- Hudelot, C. (2007). The Use of a Functional Dialogic Model of Verbal Interaction to compare how Day-care Workers, Teachers scaffold 3-year-old children. Dans Lawrence N. Berlin (ed.), *Theoretical Approaches to Dialogue Analysis* (p. 215-227). Niemeyer.
- Hudelot, C., et Salazar O. (2005). *Conduites langagières chez le jeune enfant*. Dans Haydée Marcos et al. (eds.), *Apprendre à parler : influence du mode de garde* (p. 45-78). L'Harmattan.
- Hudelot, C., Bernicot, J., Veneziano, E., et Musiol, M. (2010). Pourquoi et comment étudier le langage en contexte ? Dans Josie Bernicot, E. Veneziano, Michel Musiol & Alain Bert-Erboul (eds.), *Interactions verbales et acquisition du langage* (p. 13-22). L'Harmattan.
- Joigneaux, C. (2009). La construction de l'inégalité scolaire dès l'école maternelle. *Revue française de pédagogie. Recherches en éducation*, 169, 17-28.
- Joigneaux, C. (2013). Littératie, forme et inégalités scolaires : le cas de la « scolarisation » de l'école maternelle . *Le Français aujourd'hui*, 183, 41-50.
- Kail, M., Boibieux, M. et Coulaud, H. (2005). Early comprehension of transitive, intransitive French sentences. Dans Barbara Bokus (ed.), *Studies in the Psychology of Child Language* (p. 195-226). Matrix.
- Kherroubi, M., et Lebon, F. (2017). Regards sur les mondes professionnels de la "co-éducation". *Les Sciences de l'éducation – Pour l'Ere nouvelle*, 50(4), 7-23.
- Leloup, M.-H. (2017). *La Scolarisation en petite section de Maternelle*. IGEN, rapport MEN.

- Lüke, C., Ritterfeld, U., Grimminger, Liszkowski, U., et Rohlfing, K. J. (2017). Development of pointing gestures in children with typical, delayed language acquisition. *Journal of Speech, Language, Hearing Research*, 60(11) : 3185-3197.
- Maltais, C., et Herry, Y. (2005). Un programme de maternelle quatre ans à mi-temps: La perception ds parents et des intervenants scolaires. *International Journal of Early Childhood*, 37(1), 19-26.
- Marcel J.-F. coord. (2016). *La recherche-intervention par les sciences de l'éducation : accompagner le changement*. Educagri.
- Marcel J.-F., Broussal, D. (2017). *Émancipation et recherche en éducation*. Editions du Croquant.
- Merini, C., et Ponté, P. (2008). La recherche-intervention comme mode d'interrogation des pratiques. *Savoirs*, 16(1), 77-95.
- Monceau, G. (2015). Le concept d'implication (avec Dominique Samson), Séminaire EMA, Vidéothèque Sefiap, Université de Cergy-Pontoise (avril), disponible à l'url <<https://videotheque.u-cergy.fr/watch.php?id=995>>.
- Martel, K. (2009a). Unités prosodiques et premières combinaisons de mots. *Travaux Linguistiques du CerLiCO*, 22, 11-22.
- Martel, K. (2009b). Introduction. L'étude de la prosodie en acquisition : un enjeu clinique. *Enfance*, 3, 259-272.
- Maso-Taulère, J. (2005). La construction des inégalités : déjà en maternelle ! *Spirale. Revue de recherches en éducation*, 36, 67-76.
- Masseron, C., et Péroz, P. (2018). Langage oral à l'école maternelle. Étude d'un corpus homogène. Présentation. *Pratiques*, 177, 1-10.
- MEN 2016, Apprendre à parler et à raconter. Présentation de Pierre Péroz au rendez-vous des Lettres de novembre 2015. Url : https://cache.media.eduscol.education.fr/file/Francais/67/3/RA16_C3_FRA_1_oral_pratique_peroz_573673.pdf
- MEN (2020). L'État de l'École 2020. DEEP, Dejalink.
- Myre-Bisaillon, J. et Torterat, F. (coord.) (2021). *Les Transitions du préscolaire au scolaire. Approches empiriques*. L'Harmattan.
- Negro, I. et Genelot, S (2009). Les prédicteurs en grande section maternelle de la réussite en lecture en fin de première année d'école élémentaire: l'impact du nom des lettres. *Bulletin de psychologie*, 3, 291-306.
- Ninio, A. et Snow, C. (1999). The development of pragmatics: learning to use language appropriately. Dans Tej K. Bhatia & William C. Ritchie (eds.), *Handbook of language acquisition* (p. 347-383). Academic Press.
- Ochs, E. et Schieffelin, B.(2017). Language socialization An historical overview. Dans N. H. Hornberger (ed.), *Encyclopedia of Language and Education*. Springer. https://doi.org/10.1007/978-0-387-30424-3_193
- Peroz, P. (2010). Pourquoi parler des « petits parleurs » ? Communication présentée aux journées Pratiques langagières à la maternelle, 25-26 novembre 2010, à Nîmes, organisées par l'IUFM de l'Académie de Montpellier, DIPRALANG / Equipe Didaxis.
- Peroz, P. (2016). Apprentissage du langage oral à l'école maternelle. Mise en œuvre d'un modèle polylogal d'apprentissage du langage oral en moyenne et grande section de maternelle en 2010-2013. *Pratiques*, 169-170 : DOI : <https://doi.org/10.4000/pratiques.3100>
- Plana, M. S., Silva, M. L., et Borzone, A. M. (2011). Habilidades discursivas y representaciones mentales en niños pequeños., *Lenguaje*, 39(2), 365-394.
- Pulido, L. (2016). Modèles d'intervention pour l'oral à la maternelle et approche instrumentale. *Tréma*, 45, 31-41.
- Salazar O. A., et Hudelot, C. (1989). Enchaînements, continuités et déplacements dialogiques chez le jeune enfant. *Verbum*, 12(1), 99-115.
- Sauvage, J. (2015). *L'Acquisition du Langage*. Académia Bruylant.
- Snow, C. E. et Ferguson, C. A. (eds) (1977). *Taking to children. Language input and Aquisition. Papers from a Conference sponsored by the Committee on Sociolinguistics of the Social Science Research Council (USA)*. CUP.
- Talbot, L. (2006). Les représentations des difficultés d'apprentissage chez les professeurs des écoles. *Empan*, 63, 49-56.
- Torterat, F. (2012). Ce que l'Interlocution apporte à l'acquisition : l'exemple des co-constructions textuelles en classes de maternelle. Dans Catherine Douay & Daniel Roulland (eds.), *L'Interlocution comme paramètre* (p. 303-320). PUR.
- Torterat, F. (2014), *La Diversification des constructions verbales lors d'écrits collectifs en classes de maternelle : productivité de l'exercice pour une approche pédagogique du verbe*. Dans Dominique Ulma & Corinne Gomila (éds), *Le Verbe en toute complexité* (p. 171-186). L'Harmattan, Collection Enfance et Langages, 12.
- Torterat, F., Blazin, D., Cros, A., Jarrige, I., et Morel, F.(2019). « Apports et mise en pratique de démarches coopératives en classe Passerelle », *Recherches*, 70, 195-219.
- Torterat, F., et Dupuy, C. (2019). Entre discours militants et pratiques effectives : une recherche collaborative en éducation prioritaire. Dans Véronique Bordes, Laurent Lescouarch & Jean-François Marcel (éds), *Recherches en éducation et Engagements militants* (p. 141-152). PUM.
- Torterat, F., Azaoui, B., Boutevin, C., et Dupuy, C.(2020). Une recherche collaborative en REP, entre apports de la recherche et reconfiguration du travail. *Recherches et éducations*, Varia 2020,1. Url : <http://journals.openedition.org/rechercheseducations/7984> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/rechercheseducations.7984>
- Torterat, F., et Azaoui, B. (coord.) (2021). *Initiatives collaboratives pour l'enfance*. PULM.
- Torterat, F., Morel, F., Ruprecht, K. er Soulé, Y. (2022). French "Passerelles" (transitional preschool) Classes: outcomes of a specific program for Early Childhood Education., Dans F. Torterat, B. Azaoui & K. Ruprecht (ed.), *Proceedings of the Collaborative Initiatives for Early Childhood Conference*,

Numerev Lirdef. Url : <https://lirdef.numerev.com/articles/actes-1/2772-french-passerelles-transitional-preschool-classes-outcomes-of-a-specific-program-for-early-childhood-education> / DOI : 10.34745/numerev_1798

Torterat, F., et Soulé, Y. (2023). En quoi l'inter peut éclairer l'intra : professions du travail social, de l'éducation et de l'assistance maternelle. Dans Éric Maleyrot (éd.), *Partenariat(s) et interprofessionnalité(s) dans les métiers de l'éducation, de la médiation et de la santé*. PULM.

Veneziano, E. (2000). Interaction, conversation et acquisition du langage dans les trois premières années. Dans Michèle Kail & Michel Fayol (eds.), *L'Acquisition du langage* (vol. 1 : Le Langage en émergence) (p. 231-265). PUF.

Villain, D., et Gossot Bernard (2000). Rapport sur les dispositifs Passerelle. De la famille et du lieu de garde à l'école maternelle. IGEN-IGAS.

Wright, T. S., et Neuman, S. B. (2014). Paucity, disparity in kindergarten oral vocabulary instruction. *Journal of Literacy Research*, 46(3), 330-357.

Carole Fleuret

Page 28 – 34

Auger, N. (2013). Vers une prise en compte du plurilinguisme/plurinormalisme à l'École française ? Actes du congrès international de linguistique de Genève. https://www.cil19.org/uploads/documents/Vers_une_prise_en_compte_du_plurilinguisme_plurinormalisme_a_Ecole_francaise.pdf

Brousseau, G., et Centano, J. (1991). Rôle de la mémoire

didactique de l'enseignant. *Recherches En Didactique Des Mathématiques*, 11(2.3), 167-210. <https://revue-rdm.com/1991/role-de-la-memoire-didactique-de-l/>

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

Bullock, C. (2020). Didactique du français et agir enseignants en contexte minoritaire britannico-colombien. Dans J. Thibeault et C. Fleuret (Dir.) *Didactique du français en contextes minoritaires : entre normes scolaires et plurilinguismes* (p.57-79). Presses de l'Université d'Ottawa.

Candelier, M. (2008). Approches plurielles, didactiques du plurilinguisme : le même et l'autre. *Recherches en didactique des langues et des cultures : les Cahiers de l'Acedle* [numéro thématique : L'Alsace au cœur du plurilinguisme], 5, 65-90.

Chiss, J-L. (2019). Didactiques des langues, idéologies linguistiques et désir de français. *Revue TDFLE*, (actes n°1). https://doi.org/10.34745/numerev_1325

Cortier, C. (2009). Propositions sociodidactiques face à la diversité des contextes. Vers une didactique convergente des langues collatérales et de proximité : éducation bi/plurilingue et projets interlinguistiques. *Synergies* (5), 109-118.

Fleuret, C. et Dulude, E. (sous presse). Les politiques et les dispositifs qui façonnent l'expérience des élèves

immigrants et des familles en contexte minoritaire francophone ontarien. Numéro spécial dirigé par Kanouté, F., Lafortune, G., Charrette, J. et Hassani, R G. *L'école et les enjeux de diversité: expérience d'élèves et de membres du personnel scolaire d'origine immigrante*. Éducation et francophonie.

Fleuret, C. et Bangou, F. (sous presse). Diversité et langues en Ontario français : quel dessein pour la francophonie? *Djiboul*

Fleuret, C. et Auger, N. (2021). Didactisation et plurilinguisme : l'apport de la littérature de jeunesse pour approcher la norme scolaire. *Français d'aujourd'hui*, 215(4), 89-104. <https://doi.org/10.3917/lfa.215.0089>

Fleuret, C. (2020). Apprenants, langues et contextes : quelles configurations pour l'apprentissage du français de scolarisation en contexte minoritaire? Dans J. Thibeault et C. Fleuret (Dir.) *Didactique du français en contextes minoritaires : entre normes scolaires et plurilinguismes* (p.11-30). Presses de l'Université d'Ottawa.

Fleuret, C., Bangou, F. et Fournier, C. (2018). Le point sur les services d'appui en français pour les nouveaux arrivants dans les écoles francophones de l'Ontario : entre politiques, réalités et défis. Dans C. IsaBelle (Dir). *D'hier à aujourd'hui : pour le plein potentiel des élèves franco-ontariens. État des lieux : études et pratiques* (p.243-276). Presses de l'Université du Québec.

Fleuret, C. et Sabatier, C. (2018). La littérature de jeunesse en contextes pluriels : perspectives interculturelles,

enjeux didactiques et pratiques pédagogiques. *Le Français dans le Monde – Recherches et Applications*. Numéro spécial : Lectures de la littérature et appropriation des langues et cultures. [Numéro coordonné par Chiara Bemporad, Haute École Pédagogique de Lausanne et Thérèse Jeanneret, Université de Lausanne], (65), 95-111.

Fleuret, C., Bangou, F. et Ibrahim, A. (2013). Langues et enjeux interculturels : une exploration au cœur d'un programme d'appui à l'apprentissage du français de scolarisation pour les nouveaux arrivants. *Revue canadienne de l'éducation*, 36(4), 280-298. <http://journals.sfu.ca/cje/index.php/cje-rce/article/view/1558>

Gérin-Lajoie, D. (2020). Les politiques scolaires et l'inclusion des élèves issus de l'immigration dans les écoles de langue française en Ontario. *Éducation et francophonie*, 48(1), 164-183. <https://doi.org/10.7202/1070105ar>

Jaffré, J.-P. et David, J. (1998). Premières expériences en littéracie. *Psychologie et Education*, 33, 47-61.

Kanouté, F., Lavoie, A., Guennouni, R. et Charrette, J. (2016). Points de vue d'acteurs scolaires et d'intervenants communautaires sur les besoins d'élèves immigrants et de leur famille dans des écoles défavorisées à Montréal. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(1), 141-155. DOI: <http://dx.doi.org/10.6018/reifop.19.1.246301>

Ministère de l'Éducation de l'Ontario (2010b). Actualisation linguistique en français. *Le Curriculum de l'Ontario de la 1re à la 8e année (Révisé)*. <http://www.edu.gov.on.ca/>

fre/curriculum/elementary/alf18curr2010.pdf

Ministère de l'Éducation de l'Ontario (2010a). Programme d'appui aux nouveaux arrivants. Le Curriculum de l'Ontario de la 1^{re} à la 8^e année (révisé). <http://www.edu.gov.on.ca/fre/curriculum/elementary/appui18curr.pdf>

Porquier, R. et Py, B. (2013). Apprentissage d'une langue étrangère : contextes et discours. Didier, collection Essais CREDIF.

Rispail, M. (2017). Abécédaire de sociodidactique. 65 notions et concepts. Publications de l'Université de Saint-Étienne.

Statistique Canada. (2009). Langues (Annuaire du Canada No11-402-X). www41.statcan.gc.ca/2009/50000/cybac50000_000-fra.htm

Verdelhan-Bourgade, M. (2002). Le français de scolarisation : Pour une didactique réaliste. Presses universitaires de France.

Yerly, Gonzague. (2018). Le testing provincial de l'Ontario vu par les enseignants. Opportunité de développement professionnel ou obligation de faire réussir leurs élèves aux tests ? *Journal international de recherche en éducation et formation*, 4(3), 79-10

Rita Peix

Page 35 - 42

Académie de Montpellier et Institut national supérieur du professorat et de l'éducation (2020). Dossier d'accompagnement et d'évaluation du stage en responsabilité des professeurs des écoles stagiaires. 2020-2021.

Deveau, K., Landry, R. et Allard, R. (2006). Facteurs reliés au positionnement envers la

langue de scolarisation en milieu minoritaire francophone : le cas des ayants droit de la Nouvelle-Écosse (Canada). *Revue des sciences de l'éducation*, 32(2), 417-437.

Boyer H. (2017). Introduction à la sociolinguistique. Mayenne : Dunot. ISBN 978-2-10-076214-9.

Canopé (2023). Les fondamentaux en classe bilingue. [Vidéo disponible en ligne à : <https://lesfondamentaux.reseau-canope.fr/formations>]

Cavalli, M. (2005). Éducation bilingue et plurilingue. Langues et apprentissages des langues. Paris : Didier.

Cellier, M. (2008). Guide pour enseigner le vocabulaire à l'école primaire. Paris : Retz.

Éducation Nationale (2021). BO n° 47 du 16 décembre 2021. Langues et cultures régionales. Cadre applicable et promotion de leur enseignement. [Document Internet disponible à : <https://www.education.gouv.fr/bo/21/Hebdo47/MENE2136384C.htm>]

Éducation Nationale (2014). BO n° 25 du 19 juin 2014. Lauréats des concours de recrutement des personnels enseignants et d'éducation de l'enseignement public. [Document Internet disponible à : http://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin_officiel.html?cid_bo=80401]

Éducation Nationale (2013). Référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation. *Bulletin officiel* n° 30 du 25 juillet 2013. [Document Internet disponible à : http://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin_officiel.html?cid_bo=73066]

Éducation Nationale (2015). Fiche n°11, annexe du Bulletin

officiel n°13 du 26 mars 2015 : Modalités d'évaluation du stage et de titularisation des personnels enseignants et d'éducation de l'enseignement public.

Escudé P. (2023). L'enseignement dans un contexte bi-plurilingue : des gestes professionnels spécifiques ? Dans P. Escudé et L. Gajo (coord.), *Enseignement bi-plurilingue : enjeux, valeurs, notions didactiques*. Paris : ADEB.

Lyster, R. (2016). La integració de la llengua al currículum d'immersió. Dans N. Camps i M. Casas (coords.). *L'ensenyament de català als territoris de parla catalana. Estat de la qüestió i perspectives de futur*. Vic : Universitat de Vic.

Pascual V. (2016). Tractament integrat de llengües i continguts. Dans Alacant Díez Mediavilla, Antonio Brotons Rico, Vicent; Escandell Mestre, Dari; Rovira Collado, José (ed.). *Aprendizajes plurilingües y literarios. Nuevos enfoques didácticos*. Publicacions de la Universitat d'Alacant, 2016. pp. 42-60.

Peix R. (2022). Le bilinguisme, comprendre et communiquer. Capsule vidéo CANOPÉ en partenariat avec la DSDEN 66, INSPE, site de Perpignan - Université de Montpellier.

Peix R. (2022). Intégrer les savoirs linguistiques et disciplinaires. Constats et enjeux de terrain. Dans Geiger-Jaillet Anémone, Fonseca Mariana, Vaissière Stéphanie (Coord.). *Abécédaire des gestes professionnels dans l'enseignement bi/plurilingue*. Paris : ADEB.

Peix R. (2019). El perfil

profesional del maestro plurilingüe. Dans Soriano Ayala Encarnación, M^a Antonia Casanova, Verónica Caballero Cela y Rachida Dalouh (coord.), *Educación y convivencia en sociedades interculturales*. Editorial Arco/Libros-La Muralla S. L.

Peix R. (2015). Enseignement du catalan et plurilinguisme/Ensenyament del català i plurilingüisme. Perpignan : Presses Universitaires de Perpignan. Collection Études. 342

Perrenoud, P. (2001). Mettre la pratique réflexive au centre du projet de formation. Dans *Cahiers Pédagogiques*, 390. [Document Internet disponible à : https://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2001/2001_02.html]

Ria, L. (dir.) (2015). Former les enseignants au XXI^e siècle. Établissement formateur et vidéoformation Louvain-la-Neuve, Belgique : De Boeck Supérieur.

Joël Thibeault et Ian A. Matheson

Page 43 - 49

Benitez, V. L., Castellana, M. et Potter, C. E. (2022). How many palabras? Codeswitching and lexical diversity in Spanish-English picture books. *Languages*, 7(1). <https://doi.org/10.3390/languages7010069>

Blais, M. et Martineau, S. (2006). L'analyse inductive générale : description d'une démarche visant à donner un sens à des données brutes. *Recherches qualitatives*, 26(2), 1-18. <https://doi.org/10.7202/1085369ar>

Bourgoin, R. (2015). Reading strategies: At risk and high performing immersion learners. CARLA Immersion Project

- Research to Action Brief, September 2015. http://carla.umn.edu/immersion/briefs/Bourgoin_Sept15.pdf
- Bourgoin, R. et Dicks, J. (2019). Learning to Read in Multiple Languages: A Study Exploring Allophone Students' Reading Development in French Immersion. *Langue et littérature*, 21(2), 10-28. <https://doi.org/10.20360/langandlit29466>
- Brevik, L. M., Olsen, R. V. et Hellekjaer, G. O. (2016). The complexity of second language reading: Investigating the L1-L2 relationship. *Reading in a Foreign Language*, 28(2), 161-182.
- Brunelle, J. et Tondino, T. (2017). Enchantée!/Pleased to meet you! Les images de la liberté/Lady Liberty Pictures.
- Castellotti, V. (2017). Pour une didactique de l'appropriation. Diversité, compréhension, relation. Didier.
- Cisco, B. K., & Padrón, Y. (2012). Investigating vocabulary and reading strategies with middle grades English language learners: A research synthesis. *Research in Middle Level Education*, 36(4), 1-23.
- Cormier, G. (2018). Portraits of French secondary education in Manitoba [thèse de doctorat, Université du Manitoba, Canada]. *Electronic Theses and Practica*. <https://mspace.lib.umanitoba.ca/xmlui/handle/1993/33276>
- Domke, L. M. (2022). Children translating when reading dual-language books. *Journal of Literacy Research*, 54(3), 247-271. <https://doi.org/10.1177/1086296X221116854>
- Duff, P. A. (2008). Case study research in applied linguistics. Lawrence Erlbaum Associates.
- Ernst-Slavit, G. et Mulhern, M. (2003). Bilingual books: Promoting literacy and biliteracy in the second-language and mainstream classroom. *Reading Online*, 7(2), 1-15.
- Fathi, J. et Afzali, M. (2020). The Effect of Second Language Reading Strategy Instruction on Young Iranian EFL Learners' Reading Comprehension. *International Journal of Instruction*, 13(1), 475-488. <https://doi.org/10.29333/iji.2020.13131a>
- Fleuret, C. et Sabatier, C. (2019). La littérature de jeunesse en contextes pluriels : perspectives interculturelles, enjeux didactiques et pratiques pédagogiques. *Recherches et applications*, 65, 95-111.
- Frid, B. (2018). Reading comprehension and strategy use in fourth- and fifth-grade French immersion students [mémoire de maîtrise, Université Western, Canada]. *Electronic Thesis and Dissertation Repository*. <https://ir.lib.uwo.ca/etd/5423/>
- Galante, A. (2021). Affordances of plurilingual instruction in higher education: A mixed methods study with a quasi experiment in an English language program. *Applied Linguistics*, 43(2), 316-339. <https://doi.org/10.1093/applin/amab044>
- Glazer, M., Harris, K., Ost, D., Gower, M. et Ceprano, M. (2017). Creating bilingual books to facilitate second language learning. *Journal of Inquiry and Action in Education*, 8(2), 81-89.
- Gosselin-Lavoie, C. (2016). Lecture de livres bilingues par six duos parent-enfant allophones du préscolaire : description des lectures et des interactions et relations avec l'acquisition du vocabulaire [mémoire de maîtrise, Université de Montréal, Canada]. Papyrus. <https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/handle/1866/16439>
- Hélot, C. et Erfurt, J. (2016) (dir.). L'éducation bilingue en France. *Politiques linguistiques, modèles et pratiques*. Lambert-Lucas.
- Jacobs, H. et Duvernois, C. (2006). Chez Betty & Cat at home. Hennie Jacobs.
- Jiménez, R., Garcia, G. E. et Pearson, D. P. (1996). The reading strategies of bilingual Latina/o students who are successful English readers: Opportunities and obstacles. *Reading Research Quarterly*, 31(1), 90-112.
- Koda, K. (2007). Reading and linguistic learning: Crosslinguistic constraints on second language reading development. *Language Learning*, 57, 1-44. <https://doi.org/10.1111/0023-8333.101997010-i1>
- Koda, K. et Miller, R. T. (2018). Cross-linguistic interactions in L2 word meaning inference in English as foreign language. Dans H. K. Pae (dir.), *Writing systems, reading processes, and cross-linguistic influences. Reflections from the Chinese, Japanese and Korean languages* (p. 293-312). John Benjamins.
- Moore, D. et Sabatier, C. (2014). Les approches plurielles et les livres plurilingues. De nouvelles ouvertures pour l'entrée dans l'écrit en milieu multilingue et multiculturel. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 17(2), 32-65. <https://doi.org/10.7202/1030887ar>
- Multilingual Resources for Children Project (1995). Building bridges: Multilingual resources for children. *Multilingual Matters*.
- Naqvi, R., Thorne, K. J., Pfitscher, C. M., Nordstokke, D. W. et McKeough, A. (2012). Reading dual language books: Improving early literacy skills in linguistically diverse classrooms. *Journal of Early Childhood Research*, 11(1), 3-15. <https://doi.org/10.1177%2F1476718X12449453org/10.1177%2F1476718X12449453>
- Paolacci, V. et Gobbé-Mévellec, E. (2022). L'album plurilingue comme support d'apprentissage(s) à l'école primaire française. Quels accompagnements en formation initiale des professeur.es des écoles stagiaires ? *Repères*, 65. <https://doi.org/10.4000/repere.5019>
- Perregaux, C. (2009). Livres bilingues et altérité. Nouvelles ouvertures pour l'entrée dans l'écrit. *Figurationen*, 9(1-2), 127-139.
- Roussel, K. (2017). Les protocoles verbaux (think-aloud protocols) : enjeux méthodologiques de validité pour la recherche en contexte scolaire. *Revue canadienne des jeunes chercheur(e)s en éducation*, 8(1), 160-167. <https://journalhosting.ucalgary.ca/index.php/cjnse/article/view/30805>
- Saiegh-Haddad, E. (2003). Linguistic distance and initial reading acquisition: The case of Arabic diglossia. *Applied Psycholinguistics*, 24, 431-451. <https://doi.org/10.1017/S0142716403000225>
- Swain, M. et Lapkin, S. (2013). A Vygotskian sociocultural perspective on immersion education: The L1/L2 debate. *Journal of Immersion and*

Content-Based Education, 1(1), 101-129. <https://doi.org/10.1075/jicb.1.1.05swa>

Tauveron, C. (2002). Lire la littérature à l'école. Pourquoi et comment conduire cet apprentissage spécifique ? De la GS au CM. Hatier.

Thibeault, J. et Matheson, I. (2020). The cross-linguistic reading strategies used by elementary students in French immersion as they engage with dual-language children's books. *Revue canadienne des langues vivantes*, 76(4), 375-394. <https://doi.org/10.3138/cmlr-2019-0071>

Thibeault, J. et Matheson, I. A. (2021a). Exploring the reading strategies used by French immersion pupils as they engage with dual-language children's books: a multiple case study. In *Education*, 27(1), 41-59. <https://doi.org/10.37119/ojs2021.v27i1.503>

Thibeault, J. et Matheson, I. (2021b). How do elementary students perceive the utility of dual-language children's books? An exploratory study in French immersion. *Language and Literacy*, 23(1), 49-63. <https://doi.org/10.20360/langandlit29518>

Thibeault, J., Maynard, C. et Boisvert, M. (2022). Exploration de pratiques plurilingues et plurinormatives pour enseigner la grammaire en Ontario francophone. *Éducation et francophonie*, 50(3). <https://doi.org/10.7202/1091117ar>

Trottin, M. (2023). Pratiques déclarées d'enseignants qui utilisent la littérature bi-/plurilingue dans les écoles de langue française en Ontario [mémoire de maîtrise inédit]. Université d'Ottawa, Ontario, Canada.

Verhoeven, L., Perfetti, C. et Pugh, K. (2019). Cross-

linguistic perspectives on second language reading. *Journal of Neurolinguistics*, 50, 1-6. <https://doi.org/10.1016/j.jneuroling.2019.02.001>

Yan, J. et Cai, Y. (2022). Teachers' instruction of reading strategies and primary school students' reading literacy: An approach of multilevel structural equation modelling. *Reading and Writing Quarterly*, 38(2), 139-155. <https://doi.org/10.1080/10573569.2021.1923100>

Zaidi, R. (2020). Dual-language books: Enhancing engagement and language awareness. *Journal of Literacy Research*, 52(3), 1-24. <https://doi.org/10.1177/1086296X20939559>

Zaidi, R., Metcalfe, R. et Norton, B. (2022). Dual language books go digital: Storybooks Canada in French immersion classrooms and homes. *Revue canadienne de linguistique appliquée*, 25(1), 64-87. <https://doi.org/10.37213/cjal.2022.31626>



uOttawa

Faculté d'éducation
Faculty of Education

Revue d'éducation

La Revue d'éducation de l'Université d'Ottawa est une publication thématique de la Faculté d'éducation.

© 2023 Université d'Ottawa,
Faculté d'éducation.

La reproduction non autorisée du contenu, en tout ou en partie, est interdite.

Rédacteurs en chef invités:
Brahim Azaoui, Francis
Bangou et Marie-Pier Bastien
Université d'Ottawa

Abonnement

La Revue d'éducation de l'Université d'Ottawa est offerte gratuitement en format PDF au www.education.uOttawa.ca

La Revue est une initiative du vice-doyen à la recherche.
ISSN# 1925-5497

Pour les questions ou commentaires, s'adresser à :
Direction de la recherche
Faculté d'éducation
vdre@uOttawa.ca
145, rue Jean-Jacques-Lussier
Ottawa, ON Canada K1N 6N5
www.education.uOttawa.ca

Education Review

The uOttawa Education Review is a thematic publication of the Faculty of Education.

© 2023 University of Ottawa,
Faculty of Education.

Unauthorized reproduction in whole or in part is prohibited.

Guest editors-in-chief:
Brahim Azaoui, Francis
Bangou et Marie-Pier Bastien
University of Ottawa

Subscription

The uOttawa Education Review is offered free of charge in PDF format at www.education.uOttawa.ca

The Review is an initiative of the Vice Dean, Research.
ISSN# 1925-5497

For questions, inquiries and comments:

Research office
Faculty of Education
vdre@uOttawa.ca
145 Jean-Jacques-Lussier St.
Ottawa ON Canada K1N 6N5
www.education.uOttawa.ca