

TABLE DES MATIÈRES

RÉSUMÉ	III
TABLE DES MATIÈRES	V
LISTE DES TABLEAUX	XII
LISTE DES FIGURES	XIV
REMERCIEMENTS	XV
INTRODUCTION	1
CHAPITRE 1 : PROBLÉMATIQUE	10
1.1 Préambule	10
1.2 Les difficultés d'apprentissage de l'écriture, un problème partagé	11
1.3 État de la question	14
1.3.1 La complexité de l'écriture	15
1.3.1.1 Le projet de la didactique du français.....	15
a) À propos de la relation avec les disciplines contributrices	17
b) À propos de la pertinence de construire une définition didactique.....	20
1.3.1.2 Vers une définition didactique de l'écriture.....	22
a) À propos des spécificités des pratiques d'écriture scolaires	23
b) À propos de ce que toutes les pratiques d'écriture ont en commun.....	24
1.3.1.3 En conclusion : Où en est la didactique ?.....	27
1.3.2 Les activités d'enseignement et les relations chercheurs-enseignants	29
1.3.2.1 Critiques de l'enseignement de l'écriture de textes littéraires	31
a) Des pratiques d'enseignement hyper-normatives.....	31
b) La surévaluation des textes littéraires	33
1.3.2.2 Améliorer les relations entre professionnels de l'éducation	34
1.3.2.3 En conclusion : Quel avenir pour les recherches ?	35
1.4 En conclusion	35
CHAPITRE 2 : CADRE THÉORIQUE	39
2.1 Un paradigme constructiviste comme pierre angulaire de l'édifice conceptuel 41	
2.1.1 Définition de la connaissance comme pouvoir d'action	42
2.1.2 Développement des connaissances	43

2.2	À propos de la relation entre chercheurs et enseignants.....	45
2.2.1	Construire sur des fondements constructivistes	45
2.2.1.1	À propos du statut des savoirs	47
a)	À propos de la traditionnelle opposition entre savoirs pratiques et théoriques	48
b)	Conceptualisation de la pratique enseignante : la proposition de Schön.....	50
2.2.1.2	Tournant actionnel.....	52
2.2.2	La proposition de l'interactionnisme symbolique	56
2.2.2.1	Spécificités de la perspective interactionniste	58
a)	La question du sens	59
b)	La question de l'interaction.....	60
2.2.2.2	L'analyse des conduites humaines : de l'action individuelle à l'action collective.....	63
2.2.3	La théorie de l'action conjointe en didactique	64
2.2.3.1	Émergence de la théorie de l'action conjointe.....	65
a)	Des actions individuelles aux actions collectives.....	67
b)	L'émergence de l'action conjointe : l'importance de la toile de fond.....	69
c)	À propos de la notion d'intentionnalité.....	72
2.2.3.2	L'interaction didactique modélisée comme un jeu.....	73
a)	Relation entre deux joueurs : une instance Professeur et une instance Élève	73
b)	Un jeu coopératif orienté par un but commun.....	74
c)	Un enjeu : le savoir comme pouvoir d'agir	76
d)	Des règles à respecter : La clause <i>proprio motu</i>	76
e)	L'arbitre et le processus d'institutionnalisation.....	77
2.3	À propos de l'enseignement et de l'apprentissage de l'écriture littéraire	78
2.3.1	Construire sur des fondements constructivistes	80
2.3.1.1	À propos du statut épistémologique de l'écriture.....	80
a)	À propos du rôle du lecteur.....	82
b)	À propos de l'ancrage culturel de l'écriture.....	83
2.3.1.2	À propos des questions éducatives.....	85
2.3.2	Écrire des textes littéraires.....	88
2.3.2.1	L'écriture littéraire comme lieu de séduction du lecteur	89
2.3.2.2	L'écriture littéraire comme lieu d'expression d'une intention créative	90
a)	Créativité et imagination.....	90
b)	Trouver un équilibre entre originalité et conventionalité.....	92
c)	Développer un rapport réflexif aux normes	94
2.3.3	Enseigner et apprendre l'écriture littéraire à l'école.....	95
2.3.3.1	L'écriture de textes, un contexte pour apprendre	97
a)	Expérimenter la complexité.....	97
b)	Construire le sens des normes qui régissent l'écrit.....	99

2.3.3.2	L'écriture de textes, un contexte pour enseigner.....	101
a)	Prendre en compte les représentations et les propositions des enfants	103
b)	Soutenir l'écriture de textes littéraires	111
2.3.3.3	En conclusion : comment enseigner l'écriture littéraire à l'école ?.....	114
CHAPITRE 3 : ASPECTS MÉTHODOLOGIQUES.....		115
3.1	Inscription de ma recherche dans le contexte d'un projet longitudinal	117
3.1.1	Présentation de l'approche didactico-pédagogique.....	118
3.1.2	Le déploiement de la recherche de l'équipe de Sirois sur le terrain.....	120
3.1.3	Un contexte pour préciser ma problématique de recherche	122
3.2	L'étude de cas comme méthodologie de recherche	123
3.2.1	Pourquoi réaliser une étude de cas ?	123
3.2.1.1	L'étude de cas au service de ma problématique.....	124
3.2.1.2	L'étude de cas : éléments de définition	125
3.2.2	Présentation du cas à l'étude et question de recherche	128
3.3	La démarche analytique	131
3.3.1	Les objectifs qui ont guidé le travail analytique.....	132
3.3.2	Présentation du matériel empirique recueilli.....	133
3.3.3	Présentation des phases d'analyse	135
3.3.3.1	La phase d'analyse préalable	138
a)	La transcription des données.....	138
b)	Le découpage du corpus de données : définition d'une unité d'analyse.....	139
c)	L'organisation du corpus de données : construction d'une trame narrative.....	142
d)	La rédaction de fiche d'identification : délimitation de deux objets.....	144
3.3.3.2	La phase d'analyse intensive	146
a)	Le premier registre d'analyse : l'analyse des actions conjointes	147
b)	Le deuxième registre d'analyse : l'analyse des jeux didactiques.....	149
CHAPITRE 4 : ANALYSE DES ACTIONS CONJOINTES.....		151
4.1	Présentation du chapitre.....	152
4.1.1	Bref rappel théorique	152
4.1.2	Organisation du chapitre	153
4.1.2.1	Analyse de la rencontre de travail	154
4.1.2.2	Analyse des interventions de Nathalie auprès des enfants.....	154

4.1.2.3	Analyse des intentions des actrices	155
4.1.3	À propos du statut des extraits de verbatim	155
4.2	Objet 1 : L'aspect orthographique	157
4.2.1	Quelques représentations exprimées lors de l'entrevue initiale	157
4.2.2	Présentation des données	158
4.2.3	Période 1	160
4.2.3.1	Analyse de la rencontre de travail	160
a)	Catégorie d'action conjointe AC 1 : Analyser la compétence orthographique.....	161
b)	Catégorie d'action conjointe AC 2 : Planifier/ajuster l'intervention concernant l'aspect orthographique.....	165
4.2.3.2	Analyse des intentions des actrices	168
4.2.4	Période 2	171
4.2.4.1	Analyse de la rencontre de travail	171
a)	Catégorie d'action conjointe AC 1 : Analyser la compétence orthographique.....	172
b)	Catégorie d'action conjointe AC 2 : Planifier/ajuster l'intervention concernant l'aspect orthographique.....	173
4.2.4.2	Analyse des interventions de Nathalie auprès des enfants.....	175
a)	Catégorie de forme de soutien F1 : Encourager la correction en cours de mise en texte	176
b)	Catégorie de forme de soutien F2 : Corriger une erreur d'orthographe.....	176
c)	Synthèse des formes de soutien apporté par Nathalie.....	178
4.2.4.3	Analyse des intentions des actrices	179
4.2.5	Période 3	181
4.2.5.1	Analyse de la rencontre de travail	181
a)	Catégorie d'action conjointe AC 2 : Planifier/ajuster l'intervention concernant l'aspect orthographique.....	182
b)	Catégorie d'action conjointe AC 1 : Analyser la compétence orthographique.....	185
4.2.5.2	Analyse des interventions de Nathalie auprès des enfants.....	187
a)	Catégorie de forme de soutien F3 : Révision orthographique autonome	188
b)	Catégorie de forme de soutien F2 : Corriger des erreurs d'orthographe.....	189
c)	Synthèse des formes de soutien apporté par Nathalie.....	189
4.2.5.3	Analyse des intentions des actrices	190
4.2.6	Période 4	191
4.2.6.1	Analyse de la rencontre de travail	191
a)	Catégorie d'action conjointe AC 2 : Planifier/ajuster l'intervention concernant l'aspect orthographique.....	192
4.2.6.2	Analyse des interventions de Nathalie auprès des enfants.....	195
a)	Catégorie de forme de soutien F3 : Révision orthographique autonome	195
b)	Catégorie de forme de soutien F2 : Corriger une erreur d'orthographe.....	196

c)	Synthèse des formes de soutien apporté par Nathalie.....	196
4.2.6.3	Analyse des intentions des actrices.....	197
4.2.7	Période 5.....	198
4.2.7.1	Analyse des interventions de Nathalie auprès des enfants.....	198
a)	Catégorie de forme de soutien F1 : Encourager la correction en cours de mise en texte.....	199
b)	Catégorie de forme de soutien F2 : Corriger une erreur d'orthographe.....	199
c)	Synthèse des formes de soutien apporté par Nathalie.....	200
4.3	Objet 2 : Les idées, de leur création à leur écriture	201
4.3.1	Quelques représentations exprimées lors de l'entrevue initiale	202
4.3.2	Présentation des données	203
4.3.3	Période 1	205
4.3.3.1	Analyse de la rencontre de travail.....	205
a)	Catégorie d'action conjointe AC3 : Analyser la compétence à exprimer des idées littéraires.....	206
b)	Catégorie d'action conjointe AC 4 : Planifier/Ajuster l'intervention concernant l'expression des idées	215
4.3.3.2	Analyse des interventions de Nathalie auprès des enfants.....	217
a)	Catégorie de forme de soutien F4 : Discuter des idées déjà écrites	218
b)	Catégorie de forme de soutien F5 : Imaginer et organiser de nouvelles idées	219
c)	Synthèse des formes de soutien apporté par Nathalie.....	221
4.3.3.3	Analyse des intentions des actrices.....	222
4.3.4	Période 2	225
4.3.4.1	Analyse de la rencontre de travail.....	225
a)	Catégorie d'action conjointe AC 4 : Planifier/Ajuster l'intervention concernant l'expression des idées	226
b)	Catégorie d'action conjointe AC 3 : Analyser la compétence à exprimer des idées littéraires.....	231
c)	Catégorie d'action conjointe AC 3.4 : Analyser le processus d'expression des idées	231
4.3.4.2	Analyse des interventions de Nathalie auprès des enfants.....	236
a)	Catégorie de forme de soutien F4 : Discuter d'idées déjà écrites	237
b)	Catégorie de forme de soutien F5 : Imaginer et organiser de nouvelles idées	237
c)	Synthèse des formes de soutien apporté par Nathalie.....	237
4.3.4.3	Analyse des intentions des actrices.....	238
4.3.5	Période 3	240
4.3.5.1	Analyse de la rencontre de travail.....	240
a)	De AC4, planification/ajustement de l'intervention vers AC3, analyse de la compétence à exprimer des idées littéraires.....	241
b)	De AC3, analyser la compétence à exprimer des idées littéraires vers AC4, planifier/ajuster l'intervention concernant l'expression des idées.....	245

4.3.5.2	Analyse des interventions de Nathalie auprès des enfants.....	249
a)	Catégorie de forme de soutien F4 : Discuter des idées déjà écrites	250
b)	Catégorie de forme de soutien F5 : Imaginer et organiser de nouvelles idées	252
c)	Synthèse des formes de soutien apporté par Nathalie.....	254
4.3.5.3	Analyse des intentions des actrices	255
4.3.6	Période 4	257
4.3.6.1	Analyse de la rencontre de travail	257
a)	Catégorie d'action conjointe AC 3 : Analyser la compétence à exprimer des idées littéraires.....	259
b)	Catégorie d'action conjointe AC 4 : Planifier/Ajuster l'intervention concernant l'expression des idées	265
4.3.6.2	Analyse des interventions de Nathalie auprès des enfants.....	268
a)	Catégorie de forme de soutien F4 : Discuter des idées déjà écrites	269
b)	Catégorie de forme de soutien F5 : Imaginer et organiser de nouvelles idées	269
c)	Catégorie de forme de soutien F6 : Élaborer et exprimer des idées par écrit.....	270
d)	Synthèse des formes de soutien apporté par Nathalie.....	271
4.3.6.3	Analyse des intentions des actrices	272
4.3.7	Période 5	273
4.3.7.1	Analyse de la rencontre de travail	273
a)	Catégorie d'action conjointe AC 3 : Analyser la compétence à exprimer des idées littéraires – Sous-catégorie d'action conjointe AC3.3 : Apprécier la qualité littéraire	274
b)	Catégorie d'action conjointe AC 4 : Planifier/ajuster l'intervention concernant l'expression des idées – Sous-catégorie d'action conjointe AC 4.1 : regard prospectif sur l'intervention	275
4.3.7.2	Analyse des interventions de Nathalie auprès des enfants.....	276
a)	Catégorie de forme de soutien F4 : Discuter des idées déjà écrites	276
b)	Catégorie de forme de soutien F5 : Imaginer et organiser de nouvelles idées	279
c)	Catégorie de forme de soutien F6 : Élaborer et exprimer des idées par écrit.....	281
d)	Synthèse des formes de soutien apporté par Nathalie.....	282
4.3.7.3	Analyse des intentions des actrices	282
4.4	En conclusion	283
CHAPITRE 5 : ANALYSE DES JEUX DIDACTIQUES		285
5.1	Présentation du chapitre.....	286
5.1.1	Bref rappel théorique	286
5.1.2	Organisation du chapitre	287
5.1.2.1	Le concept de double sémiose	287
5.1.2.2	Le rôle des moments d'intervention auprès des enfants.....	288

5.2	Négocier la première sémiase : orienter le regard dans la même direction	289
5.2.1	Comprendre le processus d’amorce des jeux didactiques.....	289
5.2.1.1	L’importance de la toile de fond.....	289
5.2.1.2	Comprendre le processus d’ajustement des actions.....	291
a)	Le jeu didactique comme réponse à un besoin de formation	293
b)	Le rôle de Professeur dans le processus d’ajustement des actions.....	295
5.2.2	Codéfinition des objets de savoir en jeu.....	296
5.3	Négocier la seconde sémiase : la transformation des significations	298
5.3.1	Premier jeu didactique : Analyser la compétence des enfants.....	299
5.3.1.1	Définition de niveaux de transaction	300
a)	À propos de la dynamique de nos interactions : un processus d’ajustement mutuel	300
b)	À propos de la transformation des significations : trois niveaux de transaction.....	301
5.3.1.2	Analyse de l’évolution des transactions.....	305
a)	À propos de la spécificité de l’aspect textuel analysé.....	306
b)	À propos de l’alternance des moments de formation et d’action.....	309
5.3.2	Deuxième jeu didactique : Planifier et ajuster l’intervention.....	310
5.3.2.1	Définition de niveaux de transaction	311
a)	À propos de la dynamique de nos interactions : un débat d’expertes.....	311
b)	À propos de la transformation des significations : deux niveaux de transaction	312
5.3.2.2	Analyse de l’évolution des transactions.....	315
a)	À propos de la spécificité de l’aspect textuel analysé.....	317
b)	À propos de l’alternance des moments de formation et d’action.....	320
5.4	En conclusion	326
	CONCLUSION.....	328
C1 -	Récapitulatif de la recherche	328
C2 -	Principaux résultats de la recherche.....	331
C3 -	Critiques.....	334
C4 -	Perspectives et piste pour poursuivre la réflexion.....	336
	BIBLIOGRAPHIE.....	340

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1 – Corpus de données	135
Tableau 2 – Aperçu de l'ensemble de la démarche de montée en abstraction.....	137
Tableau 3 – Code adopté lors de la transcription des données filmées.....	139
Tableau 4 – Organisation en une trame narrative	143
Tableau 5 – Exemple de fiche d'identification des moments (rencontre de travail).....	144
Tableau 6 – Exemple de fiche d'identification des moments (Interventions).....	144
Tableau 7 – Organisation du corpus de données	153
Tableau 8 – Corpus de données (Objet 1 – Aspect orthographique).....	158
Tableau 9 – Types d'actions conjointes (Objet 1 – Période 1 – R1).....	161
Tableau 10 – Types d'actions conjointes (Objet 1 – Période 2-R2).....	171
Tableau 11 – Formes du soutien déployé lors des interventions (Objet 1 – Période 2 – i3 et i4).....	175
Tableau 12 – Formes du soutien déployé lors des interventions (Objet 1 – Période 2 – i3 et i4).....	178
Tableau 13 – Types d'actions conjointes (Objet 1 – Période 3- R3)	181
Tableau 14 – Forme du soutien déployé lors des interventions (Objet 1 – Période 3 – i6)	188
Tableau 15 – Formes du soutien déployé lors des interventions (Objet 1 - Période 3 – i6)	189
Tableau 16 – Types d'actions conjointes (Objet 1 – Période 4 – R4)	192
Tableau 17 – Forme du soutien déployé lors des interventions (Objet 1 – Période 4 – i8)	195
Tableau 18 – Formes du soutien déployé lors des interventions (Période 4 – i8).....	197
Tableau 19 – Forme du soutien déployé lors des interventions (Objet 1 – Période 4 – i9)	198
Tableau 20 – Formes du soutien déployé lors des interventions (Objet 1 – Période 5 – i9)	201
Tableau 21 – Corpus de données (Objet 2 – Expression des idées littéraires)	203
Tableau 22 – Types d'actions conjointes (Objet 2 – Période 1 – R1)	206
Tableau 23 – Forme du soutien déployé lors des interventions (Objet 2 – Période 1 – i1)	218
Tableau 24 – Formes du soutien déployé lors des interventions (Objet 2 –Période 1 – i1).....	222
Tableau 25 – Types d'actions conjointes (Objet 2 – Période 1 – R2)	225
Tableau 26 – Forme du soutien déployé lors des interventions (Objet 2 – Période 2 – i2)	236
Tableau 27 – Formes du soutien déployé lors des interventions (Objet 2 –Période 2 – i2).....	238
Tableau 28 – Types d'actions conjointes (Objet 2 – Période 3 – R3)	240
Tableau 29 – Forme du soutien déployé lors des interventions (Objet 2 – Période 3 – i5 et i7)	250
Tableau 30 – Formes du soutien déployé lors des interventions (Objet 2 –Période 3 – i5 et i7).....	254
Tableau 31 – Types d'actions conjointes (Objet 2 – Période 4 – R4)	258
Tableau 32 – Forme du soutien déployé lors des interventions (Objet 2 – Période 4 – i8)	269
Tableau 33 – Formes du soutien déployé lors des interventions (Objet 2 – Période 4 – i8)	271
Tableau 34 – Types d'actions conjointes (Objet 2 – Période 5 – R5)	273
Tableau 35 – Forme du soutien déployé lors des interventions (Objet 2 – Période 5 – i9 et i10)	276
Tableau 36 – Formes du soutien déployé lors des interventions (Objet 2 – Période 5 – i9 et i10)	282

Tableau 37 – Définition de deux jeux didactiques	298
Tableau 38 – Jeu 1 : Niveaux de transaction	304
Tableau 39 – Évolution des transactions concernant l’aspect orthographique (Jeu 1).....	306
Tableau 40 – Évolution des transactions concernant l’expression des idées (Jeu 1).....	306
Tableau 41 – Jeu 2 : Niveaux de transaction	314
Tableau 42 – Évolution des transactions concernant l’aspect orthographique (Jeu 2).....	316
Tableau 43 – Évolution des transactions concernant l’expression des idées (Jeu 2).....	316

LISTE DES FIGURES

Figure 1 – The Case as the Unit of Analysis (Miles et Huberman, 1994, p. 25).....	128
Figure 2 – Frontières du cas à l'étude.....	129
Figure 3 – Alternance des types d'actions conjointes (Objet 1 – Période 1 – R1).....	161
Figure 4 – Alternance des types d'actions conjointes (Objet 1 – Période 2 – R2).....	171
Figure 5 – Alternance des types d'actions conjointes (Objet 1 – Période 3 – R3).....	181
Figure 6 – Alternance des types d'actions conjointes (Objet 2 - Période 1 - R1).....	206
Figure 7 – Alternance des types d'actions conjointes (Objet 2 - Période 2 – R2).....	226
Figure 8 – Alternance des types d'actions conjointes (Objet 2 – Période 3 –R3).....	241
Figure 9 – Alternance des types d'actions conjointes (Objet 2 - Période 4 - R4).....	259
Figure 10 – Alternance des types d'actions conjointes (Objet 2 - Période 5 – R5).....	274

REMERCIEMENTS

La perspective interactionniste symbolique convoquée dans le cadre de cette thèse m'a amenée à considérer toute action humaine comme étant collective. Si l'entreprise de rédaction a la réputation d'être solitaire, je ne peux que souligner les nombreuses interactions professionnelles et personnelles qui m'auront permis de mener ma recherche à terme. Becker (2012), souligne que « une approche interactionniste consiste à se demander comment la mise en œuvre d'un [...] acte collectif est possible ». En ce sens, pour marquer le point final de cette aventure, je souhaite souligner la contribution de celles et ceux qui ont rendu cette thèse « possible » en échangeant avec moi au cours des dernières années.

Merci au Ministère de l'Éducation, des Loisirs et du Sports qui a contribué financièrement à cette recherche en m'octroyant une bourse de doctorat.

Je souhaite remercier Nathalie, l'enseignante qui a accepté de prendre part à ce projet de recherche. Les nombreuses heures que nous avons passées à travailler et enseigner ensemble ont nourri ma passion pour l'enseignement et pour la formation professionnelle.

Merci à Nancy Granger d'avoir accepté d'évaluer cette thèse et à Andrée Boisclair et Yves Reuter d'avoir accepté de faire partie de mon comité. Mme Boisclair, vos commentaires formulés tout au long du parcours ainsi que lors de la prélecture de cette thèse m'ont permis de mener mes réflexions sans cesse plus loin. M. Reuter, merci pour vos commentaires constructifs formulés lors de mon séminaire et pour vos nombreux textes qui m'ont permis de construire graduellement une conception de l'écriture critique et cohérente avec les fondements épistémologiques constructivistes que j'adoptais.

Je remercie également Marie-Claude Bernard, ma codirectrice. Tu as fait ton entrée dans mon projet de thèse sur la pointe des pieds me proposant quelques lectures et une piste d'analyse, soit la piste interactionniste symbolique. Nos échanges et les commentaires que tu as pris le temps de formuler sur les nombreuses et volumineuses versions de cette thèse et de mon carnet de bord auront finalement orienté mes analyses et donné à ma thèse une couleur interactionniste et une cohérence épistémologique dont je suis fière.

Enfin, je remercie Pauline Sirois, ma directrice de thèse. Merci Pauline d'avoir accepté de me donner une place de choix dans tes projets de recherche au cours des dix dernières années. Merci de m'avoir confié une si grande variété de responsabilités qui m'ont permis de m'approprier les diverses étapes d'une recherche et de devenir la chercheuse que je suis devenue. Merci également de m'avoir accompagnée dans ce projet de recherche et d'avoir accepté d'emprunter avec moi les sentiers parfois sinueux et insécurisants que je tenais à explorer.

J'aimerais également remercier les professeurs avec qui j'ai eu l'occasion d'échanger dans le cadre de cours doctoraux ou comme auxiliaire de recherche et qui ont contribué, parfois sans le savoir, à ma réflexion.

Merci à Marie Larochelle. Tes cours, par la réflexion qu'ils m'ont permis de mener et par les auteurs que tu y « invitais » marqueront à jamais l'enseignante et la chercheuse que je suis devenue. Merci de m'avoir fait lire Glasersfeld, Fourez et Latour dont les propositions sont devenues les fils conducteurs de ma thèse. Merci aussi pour nos échanges et les lectures que tu continues de m'envoyer. Ils m'ont encouragée à persévérer sur le « sentier des chèvres » que j'avais choisi et à oser faire des choix tels que celui d'écrire ma thèse au « je ».

Merci à Serge Desgagné dont le cours de recherche collaborative m'a permis d'initier mon questionnement concernant les relations entre enseignants et chercheurs mais également de découvrir Schön, Shulman et Le Breton. Merci également à Thérèse Laferrière de m'avoir permis de découvrir les travaux de Rogoff qui ont inspiré ma conclusion et guideront inévitablement la suite de ma carrière, que ce soit dans le cadre d'activités de recherche, de formation professionnelle ou d'enseignement.

Enfin, merci à Hélène Makdissi. Merci Hélène pour ton soutien au cours des dernières années. Si nos échanges dans le cadre de cours remontent à la maîtrise, j'en retiens encore la grande attention que tu portes aux représentations des étudiants afin de les mener sans cesse plus loin dans leur réflexion. J'en ai bénéficié à l'époque de ma maîtrise et je m'en inspire aujourd'hui lorsque je me retrouve à mon tour devant un groupe d'étudiants.

Je souhaite remercier aussi celles avec qui les interactions ont été quotidiennes pendant les nombreuses années passées au 12^e étage de la tour des sciences de l'éducation. Nous avons partagé un bureau ou un étage, des hauts et des bas, de nombreux diners et quelques heures de procrastination mais nous avons surtout construit de belles amitiés. Merci à Marie-Pierre, Claudia, Mélanie, Céline, Isabelle et Anne-Marie.

Merci à Kristine de m'avoir accompagnée tout au long de la si longue dernière ligne droite de rédaction et d'avoir commandité cette thèse par de nombreux cafés et beaucoup de chocolat. Merci pour cette précieuse amitié que nos longues heures de rédaction nous ont permis de construire. Merci également à tous mes amis qui ont accepté de me voir moins souvent au cours des dernières années et qui se sont toujours montré disponibles quand j'avais envie de me changer les idées. Merci Janie, Matthias, Maude, Jenni, Martial, Julia, Stéphanie, Maxime, Tegwen, Fanny, Christophe.

Merci à mes parents et à mes sœurs, Céline, Julie, Camille et Mathilde. La distance n'a jamais été un obstacle à votre soutien apporté au quotidien par un appel ou un message me partageant un fait de votre quotidien et nous aidant à oublier qu'un océan nous empêche de célébrer des événements comme celui-ci ensemble. Merci également à Octavie, Jean-Marc, Doris, Mélanie, Bruno, Léa, Gaby et Anna de m'avoir si bien accueillie dans leur famille. Vous me permettez de retrouver le réconfort d'une famille sur ma terre d'adoption.

Merci à ma grand-mère, Tam, qui n'aura finalement pas eu le temps de voir la fin de ce projet. Je sais qu'après m'avoir soutenue en pensée et par ses longues et tendres lettres qu'elle me postait depuis l'autre côté de l'océan, elle continue à veiller et elle partage avec moi le soulagement et la fierté d'avoir mené ce projet à terme.

Enfin, merci à David. Sans toi, je ne serais peut-être jamais arrivée jusqu'au moment d'écrire ces lignes. Ton soutien au quotidien, ton écoute dans les moments de doutes, ta compréhension lors des périodes les plus angoissantes et ton humour qui allège le quotidien m'auront permis de donner à cette thèse la meilleure des qualités : celle d'être terminée. Merci pour cet amour qui nous apporte sérénité et bonheur et nous donne la force de réaliser tous nos rêves.

INTRODUCTION

Tout au long du travail de rédaction de cette thèse, j'ai eu l'envie d'écrire une « métathèse » qui permettrait au lecteur d'avoir accès aux coulisses de son élaboration. Un tel accès me semblait indispensable pour assurer, jusqu'à la toute fin du parcours de recherche, une cohérence avec l'ancrage épistémologique constructiviste choisi. Un rapport de thèse tel que celui qui commence ici impose un format linéaire où les propos se suivent dans un ordre conventionnel qui ne permet pas toujours de refléter la spécificité et la diversité des travaux de recherche ni la dynamique de leur élaboration. Quel exemple plus éloquent que celui de l'introduction qui occupe les premières pages du document alors qu'elle est généralement l'une des dernières à être rédigée. Ainsi, j'ai pris la décision de profiter de cette introduction pour renseigner le lecteur quant à quelques éléments marquants de mon parcours que la linéarité et la forme conventionnelle d'une thèse ne permettent pas de refléter.

Pour permettre au lecteur de comprendre les raisons qui m'ont conduite à écrire une introduction dont le format peut paraître inhabituel, je commencerai par raconter l'un des moments marquant de ma recherche qui a joué un rôle déterminant dans le ton que j'ai donné au texte final. Alors que je rédigeais une n° version du chapitre théorique, je suis tombée sur un chapitre écrit par le philosophe français Latour en 1996. Dans ce chapitre, l'auteur s'affaire à déconstruire une mythique opposition qui me semble particulièrement envahissante tant dans le milieu éducatif que dans celui des scientifiques, soit celle que l'on a l'habitude de faire entre théorie et pratique, entre l'activité de l'enseignant et celle du chercheur. Dans son texte, Latour présente les théories comme le résultat de la pratique des chercheurs tout comme le pain est le résultat de la pratique du boulanger. Or, si on envisage le travail de chercheur comme une pratique, on ne peut alors plus fermer les yeux sur tout ce qu'il appelle « le fatras » de l'élaboration des théories soit sur les différents aspects humains, contextuels et matériels de leur construction.

On peut même prendre comme règle de méthode qu'il n'y aura rien de théorique dans la production d'une théorie, puisqu'il y faut justement une pratique comme pour toutes les activités : des corps habiles, des collègues, des inscriptions, des lieux instrumentés, etc. On a honte de rappeler ces évidences mais il semble qu'on les oublie toujours en pensant que seuls les scientifiques n'auraient pas de pratique. (Latour, 1996, p. 133)

Si la « culture scientifique » semble souvent vouloir camoufler ce « fatras » au nom d'une prétendue « objectivité scientifique », Latour propose plutôt de le considérer comme indispensable à la compréhension des théories par le lecteur et il écrit ainsi que si, « en théorie tout le fatras qui l'accompagne [la théorie] ne sert à rien, en pratique, c'est ce qui lui permet d'exister et surtout de s'appliquer à quelque chose [...] » (Latour, 1994, p. 143).

La lecture de ce texte m'a d'abord rassurée quant au parcours sinueux que je vivais tant l'accent mis sur le « fatras » de l'élaboration de savoirs m'a permis de légitimer les multiples aller et retour, les changements de direction et les culs-de-sac que j'avais visités au fil de ma recherche. Par ailleurs, en pleine rédaction, je ne pouvais ignorer ce chapitre de Latour (1996) et l'accent mis sur l'importance de communiquer le « fatras » entourant les théories. C'est donc la lecture de ce texte qui a nourri cette envie de faire part au lecteur du caractère artisanal¹ de la démarche de recherche que j'ai conduite. Si le chapitre consacré à la présentation des aspects méthodologiques constituait un contexte idéal pour faire part d'une partie de ce « fatras », elle ne permettait pas de renseigner le lecteur quant à l'ancrage de la problématique dans mon parcours personnel² ni quant au processus de développement professionnel qu'il m'a permis de vivre. C'est à ces sujets-là que je souhaite informer le lecteur dans le cadre de cette introduction en organisant mon récit autour de différents moments ou événements charnières dont l'explicitation peut éclairer le rapport de recherche que je présenterai.

Débutons par situer l'origine de ma démarche et sa motivation fondamentale. Officiellement, mon travail de recherche doctoral a débuté il y a plus de 6 ans. En réalité, je l'ai amorcé bien avant cela alors qu'à 10 ans, élève de 5^e année primaire, j'avais décidé de devenir enseignante pour contribuer à une « école meilleure ».

Tout au long de ma vie scolaire, en tant qu'élève, étudiante ou enseignante, j'ai nourri une préférence pour les mathématiques qui était assortie d'un désamour du français. Alors que je pouvais passer des journées de congé à résoudre des dérivées et des intégrales pour le plaisir,

¹ Je recours au terme artisanal au sens où, opposé à celui d'industriel, il réfère à des méthodes traditionnelles et individuelles permettant d'accorder une place à l'individu et à la spécificité soit, en contexte de recherche, à la subjectivité que le chercheur lui a donnée.

² La tradition voulant plutôt qu'on la présente à partir de sa pertinence sociale et scientifique.

j'évitais autant que possible les situations demandant d'écrire des textes et les règles d'orthographe sont longtemps restées un mystère à mes yeux. Pourtant, comme étudiante aux cycles supérieurs soit tant à la maîtrise qu'au doctorat, c'est précisément l'écriture qui a pris le devant de la scène. Pour comprendre ce choix, c'est tout mon parcours scolaire qu'il faut prendre en compte.

Mon rêve de devenir enseignante est né alors que j'étais l'élève d'un enseignant que je n'appréciais guère. Je garde encore l'humiliant souvenir d'une activité au cours de laquelle j'avais été appelée au-devant de la classe de 5^e année primaire pour écrire la terminaison du participe passé du verbe créer dans l'expression « les chansons que tu as créées ». Il s'était écoulé de longues minutes avant qu'un autre élève puisse m'aider à trouver la réponse attendue et jamais je n'avais pu comprendre cette étrangeté de notre langue française qui demandait d'écrire trois E consécutifs. C'est cette année-là que j'ai décidé que je serais enseignante avec l'ambition de donner le goût de l'école aux enfants qui passeraient par ma classe. Je n'ai plus changé d'avis quant à mon avenir professionnel. En 2006, alors que je vivais ma première rentrée scolaire comme enseignante, j'ai été engagée dans une école d'adaptation scolaire de Belgique qui accueillait les enfants rencontrant d'importantes difficultés d'apprentissage et ayant, pour la plupart, vécu de nombreux échecs scolaires par le passé. À ce moment, amatrice de mathématiques que j'avais toujours été, je me sentais très à l'aise avec l'enseignement de cette discipline. Toutefois, l'enseignement de la lecture et, plus particulièrement, celui de l'écriture, me posaient davantage question. C'est alors que j'ai décidé d'effectuer une maîtrise en adaptation scolaire au Québec³ et que j'ai fait le choix de placer les questions d'enseignement de l'écriture au cœur de mes travaux.

La maîtrise a été l'occasion de faire mes premiers pas dans le milieu universitaire puisqu'en Belgique, la formation enseignante est organisée dans des « hautes écoles ». Avant mes études de deuxième cycle, je n'avais jamais eu l'occasion de lire un article scientifique et le milieu de la recherche en éducation m'était presque inconnu⁴. J'ai alors rapidement découvert un grand nombre de textes qui permettaient de réfléchir à la profession enseignante tout en nourrissant,

³ Je fais ici l'impasse sur un très bref séjour passé sur les bancs d'une université bruxelloise dans le programme de psychologie et sciences de l'éducation, car il n'a pas contribué directement à la construction de ce projet de thèse.

⁴ L'image que j'en avais incluait uniquement des tâches d'analyses statistiques. C'est d'ailleurs ce que j'ai voulu réaliser dans le cadre de mes études de maîtrise ne comprenant pas quelles autres formes pouvaient prendre les recherches scientifiques.

d'un même mouvement, un questionnement quant au faible rayonnement dont ces textes jouissaient dans les milieux scolaires.

Cette question a graduellement pris de plus en plus de place quand, très rapidement après mon arrivée à l'Université Laval, j'ai commencé à donner des cours à de futurs enseignants et orthopédagogues. Bien que je leur proposais de lire ces textes dont j'étais contente d'avoir fait la découverte, j'éprouvais des difficultés à les amener à en faire des outils pour transformer leurs pratiques d'enseignement. La simple lecture de propositions formulées par des chercheurs et les explications que je leur donnais ne semblaient pas suffire à leur permettre de comprendre comment enseigner la lecture et l'écriture. Si les moments vécus dans le cadre de la classe étaient des occasions d'avoir des discussions intéressantes me donnant l'impression qu'ils comprenaient les propositions didactico-pédagogiques que je leur suggérais, les travaux de fins de session, demandant d'analyser des interventions réalisées auprès d'enfants, me semblaient souvent décevants.

Ainsi, c'est au confluent d'un désamour pour le français en tant qu'élève, d'un inconfort à l'enseigner en tant qu'enseignante à l'école primaire ainsi que d'une difficulté à faire des textes scientifiques l'instrument d'un développement professionnel concernant l'enseignement de l'écriture que se situe ma recherche doctorale.

Au-delà d'interroger les relations que devraient entretenir chercheurs et enseignants pour contribuer à un enseignement sans cesse meilleur⁵ de l'écriture, il s'agissait également de construire mon identité de chercheure et de chargée de cours en milieu universitaire, à commencer par la compréhension de mon rôle dans le milieu de l'éducation. Il y a six ans, je débute donc formellement le parcours de doctorat, parcours qui fut, comme celui de bien d'autres, parsemé d'embûches, de culs-de-sac et de changements de direction. Ce qui permet aujourd'hui d'en comprendre la logique, ou de comprendre ce qui m'a permis de ne pas « perdre le nord », c'est la construction graduelle d'une posture épistémologique constructiviste sans cesse plus cohérente et plus radicale au sens de la proposition de Glasersfeld (1994) que j'expliquerai plus tard.

⁵ À commencer par la définition de ce qui doit être considéré comme « meilleur » dans l'enseignement de l'écriture.

Depuis ma formation de premier cycle, je déclarais une inscription de mes pratiques enseignantes et de mes réflexions dans un paradigme constructiviste. Avec le recul, l'utilisation que je réalisais du concept était très techniciste en ce sens que je considérais le constructivisme comme une sorte de méthode d'enseignement consistant à interroger les enfants pour connaître leurs représentations et les guider dans une démarche qui s'approchait parfois plus d'un jeu de devinettes que d'un processus de construction de sens⁶. Ma compréhension du constructivisme a évolué au cours des six années de mon doctorat (et se poursuivra certainement au-delà), changeant graduellement le regard que je posais sur mon projet de recherche et contribuant ainsi à son avancée.

Jusqu'à quelques semaines avant de déposer ma thèse, j'ai travaillé à la construction d'un cadre théorique en deux parties distinctes : l'une consacrée à la conceptualisation de l'activité d'écriture tandis que l'autre concernait les relations entre enseignants et chercheurs. Bien qu'elles fussent toutes deux indispensables pour soutenir mon travail de recherche, je les ai longtemps traitées distinctement. Le cadre concernant la conceptualisation de l'écriture me posait peu de questions : je m'y étais intéressée lors de ma maîtrise et, en débutant mon doctorat, j'avais déjà beaucoup lu à ce sujet. J'ai ainsi rédigé cette section dès les premiers mois de mon projet sans plus y retoucher pendant plusieurs années. Le cadre concernant les relations entre enseignants et chercheurs fut plus long à construire. Ce sont plus particulièrement mes lectures portant sur l'interactionnisme symbolique quant au rôle des interactions dans la construction de sens, sur les propositions de Glasersfeld concernant un constructivisme qu'il qualifie de radical ainsi que ma lecture d'un texte de Latour (1996) et de Schön (1996) sur les oppositions entre savoirs pratiques et théoriques et la conceptualisation du développement professionnel qui m'ont finalement permis d'aborder les relations enseignants-chercheurs sous l'angle résolument constructiviste que je présente ici.

⁶ Mon bref passage par les bancs du programme de psychologie et de sciences de l'éducation d'une université belge s'explique en partie par ce positionnement. Les cours auxquels j'assistais présentaient l'apprentissage à partir d'éléments puisés à l'imagerie cérébrale et je me souviens avoir assisté à un cours analysant le rôle de la vision des couleurs par l'œil humain pour expliquer l'apprentissage de la lecture. Si je ne comprenais pas encore les implications épistémologiques ni le projet scientifique du constructivisme, j'éprouvais un inconfort quant à cet éclairage théorique. Par ailleurs, le programme ne me semblait pas utile pour ma pratique d'enseignante dans l'école d'adaptation scolaire dans laquelle je travaillais à ce moment. J'ai donc abandonné le programme après quelques mois à peine.

En construisant la partie du cadre théorique consacrée aux relations enseignants-chercheurs, j'ai lu à de nombreuses reprises trois articles publiés dans un même numéro de la Revue des sciences de l'éducation intitulé « Constructivisme et éducation » (1994). Ces articles, rédigés respectivement par Laroche et Bednarz, Glasersfeld ainsi que Pépin, interrogent les implications éducatives d'une inscription dans un paradigme épistémologique constructiviste radical. Chacune de mes lectures me permettait de saisir davantage le sens d'un tel paradigme et de me dégager graduellement de la conception techniciste du constructivisme avec laquelle j'avais abordé mes études aux cycles supérieurs. Si la proposition de Glasersfeld a imprégné ma démarche de construction du cadre théorique concernant les relations enseignants-chercheurs, elle a également graduellement teinté tout le travail analytique réalisé⁷. Je ne l'avais toutefois pas convoquée lorsqu'en début de parcours, j'avais rédigé la partie de cadre théorique consacrée à l'écriture. Ma compréhension du constructivisme de l'époque ne me permettait sans doute pas encore de voir l'implication qu'un tel paradigme pouvait avoir pour penser l'écriture, son enseignement et son apprentissage.

C'est en fin de parcours que j'ai finalement compris que ma position quant à la conception de l'écriture était marquée par des contradictions épistémologiques qu'il fallait résoudre. Le cadre théorique construit plusieurs années auparavant était parsemé de « boîtes noires », soit de concepts que j'avais l'habitude d'utiliser sans questionner leur origine et qui me semblaient, pour la première fois, poser des problèmes de cohérence épistémologique. J'ai alors décidé d'adopter la proposition de Glasersfeld comme pierre angulaire du chapitre théorique et de l'organiser en trois parties : la première consacrée au constructivisme radical, la deuxième aux relations entre chercheurs et enseignants et la dernière à l'enseignement et l'apprentissage de l'écriture. La deuxième et la troisième parties prennent appui sur la première afin d'assurer la cohérence épistémologique de l'édifice conceptuel. Le travail de réécriture de la partie théorique consacrée à l'écriture littéraire a certainement été l'un des plus gros défis rencontrés au cours de mon doctorat. Je vivais, dans ma pratique de chercheuse, l'expérience qu'une transformation des pratiques peut faire vivre aux enseignants et j'en comprenais sans cesse davantage la complexité et tout le travail de reconstruction de sens qu'il implique.

⁷ J'écris « graduellement teinté » car le travail analytique s'est déroulé sur plusieurs années. Ma compréhension du paradigme ayant évolué au fil de ces années, l'influence de la perspective constructiviste a changé propulsant ma démarche et me conduisant vers une réflexion sans cesse plus cohérente au plan épistémologique.

Ce qu'il me semble intéressant de comprendre, c'est que tout ce processus de construction du sens d'un paradigme constructiviste radical s'est déployé dans l'épreuve de la rédaction de la thèse. Le travail d'écriture implique de choisir des mots et d'ouvrir les « boîtes noires » transformant graduellement le regard posé sur les événements analysés. C'est l'écriture qui m'a ainsi demandé de réaliser des allers-retours constants entre le matériel empirique recueilli, son analyse et mes lectures, processus qui me permettait de mettre à l'épreuve mes conceptions et de les complexifier.

Ce parcours de doctorat a débuté il y a maintenant plus de six ans et il me semble qu'il aurait pu se poursuivre durant de nombreuses années tant ma pensée ne cesse d'évoluer et mon regard sur les questions que j'ai analysées continue de se transformer. Chaque relecture me semble être une occasion d'améliorer le texte. Mais le temps est venu d'achever ce projet de thèse et de présenter l'état de ma réflexion sans pour autant prétendre qu'elle est achevée, car, bien sûr, elle se poursuivra tout au long de ma carrière.

Pour clôturer cette introduction quelque peu atypique et entrer dans la présentation plus conventionnelle du travail de recherche mené, je présenterai la structure de la thèse composée de cinq chapitres.

Le premier chapitre, consacré à la définition de la problématique, permettra de présenter les difficultés d'apprentissage rencontrées par de nombreux enfants au moment d'apprendre l'écriture comme un problème vieux de plusieurs siècles et partagé dans la sphère francophone tant par la communauté éducative que par celle dite scientifique. Je m'intéresserai plus particulièrement au regard qu'ont porté des travaux scientifiques multidisciplinaires afin de dresser un état de la question qui permettra, d'une part, d'interroger le traitement conceptuel réalisé de l'écriture, son enseignement et son apprentissage et, d'autre part, de questionner l'impact de ces savoirs au regard des pratiques d'enseignement en milieu scolaire. Cet état de la question me permettra d'orienter le regard de la problématique vers les relations qu'entretiennent les acteurs des deux milieux, scientifique et scolaire, au regard des questions d'enseignement de l'écriture littéraire.

Dans le deuxième chapitre, je présenterai les cadres théoriques construits pour outiller le travail de recherche. Tel que j'ai eu l'occasion de l'expliquer plus haut, ce chapitre comprendra trois parties. La première présentera le constructivisme de Glasersfeld comme une pierre angulaire supportant les deux autres parties consacrées respectivement aux relations chercheurs-enseignants et à l'enseignement de l'écriture littéraire en contexte scolaire. La partie consacrée aux relations enseignants-chercheurs, située dans le contexte d'un tournant actionnel, puisera plus particulièrement à la proposition de l'interactionnisme symbolique et à celle de la Théorie de l'action conjointe en didactique de Sensevy (2011) afin d'accorder une place centrale aux interactions dans le processus de construction de sens qui est au cœur du développement professionnel. Celle consacrée à l'écriture littéraire convoquera des travaux réalisés en didactique de l'écriture littéraire et en psychopédagogie pour construire une proposition d'intervention accordant une place centrale à l'écriture de textes et permettant de prendre en compte sa complexité tout en accordant une place de choix à l'expression de la créativité.

Le troisième chapitre renseignera quant aux aspects méthodologiques de la descente sur le terrain. Il me permettra de situer ma recherche au sein d'un projet de recherche-action-formation mené par l'équipe de Sirois, Morin, Tremblay et Boisclair (FRQSC – MELS, 2012 – 2015) et auquel je participais à titre d'auxiliaire de recherche. J'expliquerai comment ma participation à ce projet m'a permis de préciser la problématique de la thèse en me concentrant sur l'analyse des interactions et en réalisant le choix de mener une étude de cas avec une enseignante de 4^e année que j'appellerai Nathalie. Enfin, le chapitre se clôturera par une présentation de la démarche analytique entreprise qui consistait en une montée en abstraction.

Les deux derniers chapitres (4 et 5) présenteront tour à tour deux registres d'analyses successifs. Le quatrième permettra, d'une part, d'analyser les interactions comme des actions conjointes en analysant les actions individuelles qui les ont composées, leur coordination ainsi que les intentions qui les ont guidées. D'autre part, il permettra d'examiner les interventions de l'enseignante auprès des enfants en analysant les formes prises par son soutien. Ce chapitre, structuré en deux parties, permettra d'analyser successivement les interactions qui ont concerné l'aspect orthographique du texte et celles reliées à l'expression des idées. Le cinquième chapitre visera, quant à lui, à analyser la transformation des regards portés sur les objets de savoir placés au cœur de la relation didactique enseignante-chercheuse, s'intéressant plus particulièrement à la

dynamique des interactions ainsi qu'à l'alternance des moments de formation et d'action. Partant de l'analyse des actions conjointes réalisées dans le chapitre 4, ce dernier chapitre permettra d'identifier deux jeux didactiques respectivement consacrés à l'analyse des compétences des enfants et au déploiement des interventions.

Dans la conclusion, je reviendrai sur la question de recherche et les objectifs en proposant une synthèse de la démarche entreprise et des principaux résultats. Je formulerai ensuite quelques critiques de la recherche menée pour enfin présenter certaines implications ainsi qu'une piste pour orienter mes futures recherches.

1.1 Préambule

Pour introduire ce chapitre de problématique et plonger le lecteur dans le cœur du sujet qui anime la thèse, je souhaite proposer deux extraits de récits :

Qu'est-ce qui s'est passé dehors pour que vous vous précipitiez ainsi en courant, les trois aveugles voulaient tous entrer en même temps pour transmettre la nouvelle inattendue, Ils ont refusé de nous laisser emporter la nourriture, dit l'un d'eux, et les autres répétèrent, Ils ont refusé, Qui, les soldats demanda une voix, Non, les aveugles, Quels aveugles, nous sommes tous aveugles ici, Nous ne savons pas qui c'est, dit l'aide-pharmacien, mais je pense qu'ils doivent être de ceux qui sont arrivés tous ensemble, parmi les derniers à venir, Et comment se fait-il qu'ils aient refusé de vous laisser emporter la nourriture demanda le médecin, jusqu'ici il n'y a pas eu le moindre problème, Ils disent que c'est fini, qu'à partir d'aujourd'hui celui qui veut manger devra payer. (Saramago, 1997, p.159)

Le lendemain c'est Noël tout le monde est excité parce que c'est Noël. Sauf le renne au nez rouge. Ils vont commencer les livraisons dans les maisons mais pendant le trajet le renne au nez rouge son nez avait arrêté de clignoter le Père-Noël ne voyait rien. Le Père-Noël décide de s'arrêter et il arrange le nez du renne au nez rouge et ça marche et il repart il donne les cadeaux à tout le monde il retourne au pôle Nord mais les rennes sont en forme mais pas le renne au nez rouge le Père-Noël va lui parler et lui dit : ça ne va pas depuis hier qu'est-ce qui se passe Je pense que je suis malade je vais t'amener chez le médecin le médecin dit qu'il ne passera pas le prochain Noël. (Noémie, p.1)

Ces deux textes présentent un point commun qui n'aura probablement pas échappé au lecteur : ils font tous deux une utilisation atypique de la ponctuation. En revanche, ces deux récits se distinguent sur un point que leur simple lecture ne permet pas d'apprécier. L'auteur du premier, José Saramago, écrivain portugais, est récipiendaire du prix Nobel de littérature de 1998. L'auteure du second est Noémie (prénom fictif), élève de 4^e année. Son texte ne lui a valu qu'une note moyenne au bulletin. La principale critique formulée par l'enseignante concernait la piètre qualité de la syntaxe et de la ponctuation du texte⁸. Je propose d'amorcer le parcours réflexif dont rend compte la présente thèse par la question rhétorique suivante : Pourquoi, en réponse à une utilisation inhabituelle de la ponctuation, José Saramago obtient-il un prix Nobel de littérature alors que Noémie ne récolte qu'une note moyenne à son bulletin ?

⁸ L'orthographe de l'extrait écrit par Noémie a été rectifiée. Il s'agit de l'unique modification apportée au texte.

1.2 Les difficultés d'apprentissage de l'écriture, un problème partagé

Les difficultés rencontrées par les élèves lors de l'apprentissage de l'écriture et les questions de son enseignement sont depuis de très nombreuses années, au cœur des préoccupations tant de la société francophone⁹ que de la communauté éducative¹⁰.

Le journaliste québécois Buies (1867, cité par MELS, 2008), écrivait il y a plus d'un siècle : « [...] et malgré que je ne connaisse pas de paroisse où il n'y ait un couvent [...] cependant j'en suis encore à trouver, parmi toutes leurs élèves, une seule qui ait appris autre chose qu'à lire et à écrire incorrectement le français ». Depuis, cette préoccupation pour la qualité de l'écriture des générations futures continue à faire l'objet d'inquiétudes relayées dans la presse. À titre d'exemples parmi tant d'autres, Dion-Viens¹¹, en 2008, s'inquiétait de voir la qualité de l'orthographe des élèves du Québec continuer de se détériorer ; en 2012, Foglia¹² s'effrayait de voir le nombre d'erreurs commises par certains enseignants et s'interrogeait quant à la qualité de leur enseignement. Son inquiétude a d'ailleurs été réitérée à de multiples reprises récemment suite à la divulgation du faible taux de réussite à l'examen obligatoire de français par les étudiants

⁹ Par « société francophone » j'entends ici l'ensemble des individus et des institutions qui, bien que n'étant pas tous considérés comme des acteurs directs de l'enseignement en ce sens que l'éducation n'est pas leur profession ou leur domaine principal d'activité, ne peuvent néanmoins pas être considérés comme totalement étrangers à ce domaine puisqu'ils sont parents, futurs employeurs des élèves, etc. Les médias seront ici considérés comme étant une source privilégiée de l'opinion de cette « société ».

¹⁰ J'emprunte ici à Desgagné (1998) le concept de « communauté éducative » pour désigner l'ensemble des acteurs de l'enseignement à l'exclusion des chercheurs. Desgagné recourt à cette expression lorsqu'il aborde la double pertinence des problématiques en recherche collaborative qui sont définies par les chercheurs et les acteurs de la *communauté éducative*. Il ne s'agit donc pas uniquement des enseignants mais également des institutions tel le ministère compétent, les regroupements de professionnels travaillant sur les questions éducatives, etc. Lorsque je parle de « préoccupations de la communauté éducative » il ne s'agit donc pas uniquement d'une consultation de l'avis des enseignants mais également d'une consultation de divers documents qui peuvent traduire les préoccupations de cette communauté tels que les publications ministérielles, les articles rapportant des données issues d'enquête sur le terrain ou les revues professionnelles.

¹¹ Dion-Viens, D. (26 décembre 2008). Le français des élèves continue de se détériorer. Article publié dans le journal quotidien *Le Soleil*.

¹² Foglia, P. (26 avril 2012). Pépère-la-virgule. Chronique publiée dans le journal quotidien *La Presse*.

en enseignement¹³. Lagacé¹⁴ a ainsi publié cet automne 2017 un article qui analyse les résultats à cet examen comme le problème d'une société qui n'accorderait pas assez d'importance à l'école et à la culture, notamment celle de l'écrit.

Du côté de la *communauté éducative*, la revue professionnelle « Vie pédagogique » publiée par l'association québécoise des enseignantes et enseignants du primaire (AQEP) présente régulièrement des articles consacrés à la question de l'écriture et à ses problématiques. La plupart de ces textes proposent aux enseignants des dispositifs didactiques ou des approches d'enseignement visant à mieux soutenir les enfants au regard de l'apprentissage de l'écriture. Certains concernent une composante spécifique de l'écriture telle que l'orthographe. À titre d'exemple, Boily, Ouellet et Turcotte (2015) décrivent un programme d'interventions intensives tandis que Lévesque et Manscour (2014) proposent une approche fondée sur la construction du sens de l'orthographe lexicale. D'autres abordent la question de l'écriture de textes. Giroux et Lafontaine (2015) suggèrent par exemple l'utilisation d'un « journal de l'écrivain » et Morisseau et Tremblay (2016) décrivent une approche fondée sur la mise en place d'un cercle d'auteurs.

En 2008, le ministère de l'Éducation, des Loisirs et du Sport (MELS) constituait, quant à lui, un comité d'experts chargé d'effectuer un examen des difficultés rencontrées en écriture par les élèves du primaire et de proposer des pistes d'intervention pour, tel que l'indique le titre du document, « Mieux soutenir le développement de la compétence à écrire » (MELS, 2008). Ce comité faisait écho à une recommandation formulée par la Commission des États généraux sur la situation et l'avenir de la langue française au Québec publié en 2001 et qui rendait compte de la « situation précaire » du français et de la nécessité d'améliorer la formation des enseignants (Commission Larose, 2001). Enfin, au mois de juin 2017, le MELS a publié sa nouvelle politique définissant les objectifs et enjeux fixés par le gouvernement pour une meilleure réussite éducative au Québec. L'un des six objectifs associés à la vision présentée concerne la « maîtrise de la

¹³ Au Québec, pour obtenir leur brevet d'enseignement, les étudiants doivent réussir un test de certification en français écrit pour l'enseignement (TECFEE). En 2016, seuls 53% des étudiants ont réussi cet examen à leur première tentative. Notons que le nombre de tentatives est illimité et que 98% d'entre eux le réussiraient après quatre tentatives (Résultats relayés dans le journal quotidien *La Presse* par C. Touzin le 18 septembre 2017).

¹⁴ Lagacé, P. (19 septembre 2017). Si l'école était importante... (14). Chronique publiée dans le journal quotidien *La Presse*. Ce texte est le 14^e d'une série de chroniques concernant l'école toutes rédigées par le même journaliste.

langue » des élèves québécois¹⁵ et annonce, à cet égard, qu'un examen des résultats obtenus par les élèves de 4^e année à l'épreuve ministérielle uniforme d'écriture sera réalisé (MELS, 2017).

De nombreux chercheurs en éducation ont également manifesté une préoccupation concernant les difficultés rencontrées par les élèves au regard de l'apprentissage de l'écrit. Cette préoccupation a conduit à l'émergence, au début des années 1980, de travaux en didactique du français qui ont placé l'écriture au cœur de leurs travaux. Dabène (1987) et Reuter (1996a), qui ont tous deux publié des ouvrages fondateurs de la discipline, introduisent leur livre en mentionnant que leur travail prend racine dans un même constat : celui des difficultés rencontrées lors de l'apprentissage de l'écriture, tant par les adultes que par les enfants. En effet, les deux auteurs soulignent que l'écriture est source d'embarras pour les élèves du primaire jusqu'à l'université et qu'elle ne semble jamais maîtrisée complètement. Reuter établit ainsi comme l'un des constats fondateurs de sa démarche « celui des difficultés rencontrées par les élèves, de l'école primaire à l'université, dans son apprentissage et sa maîtrise » (Reuter, 1996a, p. 11).

Pour introduire la présentation des travaux conduits en didactique du français, je souhaite revenir aux deux extraits de récits présentés en préambule de ce chapitre. Le roman de Saramago dont provient l'extrait raconte l'histoire d'une ville victime d'une mystérieuse épidémie de cécité. Au fil des jours, le nombre d'habitants aveugles augmente et la ville tombe rapidement dans le chaos. Au fil du récit, la ponctuation utilisée par l'auteur se raréfie privant le lecteur de certains repères, tels que le sont également les personnages du livre. On comprendra aisément que dans le cas du texte de Saramago, l'utilisation atypique de la ponctuation contribue à l'expérience littéraire de l'auteur. Les « erreurs de ponctuation » ne relèvent pas d'une faible maîtrise des normes qui régissent la langue écrite mais bien de l'expression de la créativité littéraire de l'auteur. Si, dans le cas du texte de Noémie, il est plus difficile d'analyser son utilisation de la ponctuation comme une marque de littérarité, la question rhétorique que pose la comparaison des deux textes met en

¹⁵ Afin de tenir compte de la récurrence des préoccupations concernant l'apprentissage de la langue écrite, notons que Bronckart explique, en partie, l'émergence du champ de la didactique du français par une « volonté des chercheurs [...] de répondre à une demande sociale, récurrente depuis un siècle, mais qui a été réexplicitée avec force dès la fin de la seconde guerre mondiale : fournir à l'école les moyens didactiques et pédagogiques qui lui permettraient de conduire les élèves à une réelle maîtrise de la langue d'usage de leur communauté » (Bronckart, 2005, p. 362). À cet égard, la visée de la politique éducative de l'actuel gouvernement québécois semble vouloir faire face à une préoccupation similaire à celle de la société francophone des années 1940.

exergue l'un des aspects qui fondent la complexité de la définition de l'écriture littéraire en contexte scolaire. Écrire, c'est plus complexe que traduire des paroles par écrit en appliquant des règles d'orthographe ou de ponctuation. Imaginons le cas d'un texte d'enfant comportant des ellipses si importantes que le lecteur en perdrait le fil de l'histoire. La maladresse causée par l'absence d'informations essentielles et nuisant à la construction du sens de l'histoire par le lecteur est-elle uniquement le résultat d'une « erreur » de l'élève ou témoigne-t-elle d'une volonté de créer du suspens dans son récit ?

L'écriture de textes, et particulièrement ceux de genres littéraires, ne peut se réduire à l'application de normes régissant les sous-systèmes de la langue. En ce sens, les inquiétudes sans cesse formulées par la société francophone et la communauté éducative ne peuvent se régler par l'enseignement et la mémorisation des règles orthographiques et grammaticales. Mais définir l'écriture par sa négative, indiquant ce qu'elle n'est pas, ne suffit pas à mener une réflexion concernant son apprentissage et son enseignement. Pour mieux comprendre la complexité de l'écriture, bon nombre de chercheurs en didactique du français ont ainsi contribué à la construction de compréhensions théoriques de cette complexité. Pour mener un tel projet, ils ont pu compter sur l'appui de nombreux travaux concernant l'écrit menés dans d'autres traditions disciplinaires telles que celles de la sociologie, de la psychologie ou de la linguistique. Afin d'éclairer la question de l'enseignement-apprentissage de l'écriture littéraire et de ses enjeux en contexte scolaire, je propose de réaliser un tour d'horizon des travaux de recherche conduits dans diverses disciplines.

1.3 État de la question

Dans cette section, je propose de réaliser un état de la question de l'enseignement et de l'apprentissage de l'écriture en contexte scolaire en convoquant d'abord des travaux multidisciplinaires concernant la définition de la complexité de l'écriture. Ce sera l'occasion de situer la didactique du français par rapport à ses disciplines contributrices mais également de présenter les conceptions de la complexité de l'écriture lorsqu'elle est un objet d'apprentissage. Par la suite, j'aborderai les questions liées à l'enseignement de l'écriture littéraire en contexte scolaire en m'intéressant plus particulièrement au point de vue des chercheurs ainsi qu'aux relations qu'ils entretiennent à ce sujet avec les enseignants.

1.3.1 La complexité de l'écriture

Si les questions d'enseignement et d'apprentissage sont au cœur du projet des sciences de l'éducation et celles spécifiques à la langue le noyau de la didactique du français, les pratiques d'écriture et les objets d'enseignement tels que le texte, les règles grammaticales ou les pratiques sociales d'écriture ont également été explorées par des chercheurs en psychologie, en sociologie ou encore en linguistique. Ces travaux multidisciplinaires ont contribué à la construction de la didactique du français et on ne peut envisager les problématiques d'enseignement et d'apprentissage de l'écriture sans considérer leur apport, tant les emprunts interdisciplinaires sont nombreux et les parcours de recherche marqués de carrefours. Dans le cadre de cette thèse, le point de départ de la réflexion présenté par la question rhétorique que pose la comparaison des récits de Saramago et de Noémie concerne les questions d'enseignement et d'apprentissage de l'écriture en contexte scolaire. Ainsi, le point de vue qui sera adopté pour proposer cet état de la question concernant l'écriture sera celui des sciences de l'éducation tandis que les recherches réalisées dans d'autres traditions disciplinaires seront considérées comme contributrices au projet éducationnel de la didactique.

Je commencerai par présenter la relation qu'entretient la didactique du français au regard de ces disciplines contributrices pour mieux comprendre les orientations données au projet didactique, mais également certains enjeux auxquels les chercheurs ont fait face qui me paraissent intéressants à convoquer pour éclairer la problématique de cette thèse. Ensuite, je présenterai les orientations données aux travaux qui ont participé à la construction d'une définition didactique de l'écriture permettant d'en appréhender sa complexité ainsi que sa spécificité en contexte scolaire.

1.3.1.1 Le projet de la didactique du français

Tel que je le soulignais plus haut, les problématiques liées à l'enseignement et l'apprentissage de l'écriture ainsi que les attentes sociales formulées à leur égard ont mobilisé des chercheurs de nombreuses disciplines. Toutefois, ce n'est qu'à partir des années 1980 (Barré-De Miniac, 1996 ; Bronckart, 2005 ; Garcia-Debanc et Fayol, 2002 ; Mas, Garcia-Debanc, Romian, Seguy,

Tauveron et Turco, 1991)¹⁶ que des chercheurs, dont l'appartenance disciplinaire était celle des sciences de l'éducation, ont contribué à l'émergence de la didactique du français¹⁷, faisant des questions d'enseignement et d'apprentissage de la langue leur projet principal.

Le champ de la didactique du français émerge d'une volonté de voir la spécificité des situations didactiques devenir un objet de recherche premier et ne plus être réduites au domaine d'application des recherches menées dans d'autres traditions disciplinaires. En ce sens, les travaux menés en didactique ne peuvent qu'être considérés comme centraux lorsqu'il s'agit de présenter un panorama des recherches qui ont contribué à théoriser ce qui fonde la complexité de l'écriture et permet de comprendre les difficultés rencontrées dans le contexte scolaire. Un tel projet n'est cependant pas sans poser deux questions fondamentales auxquelles je souhaite m'attarder avant de proposer une définition didactique de l'écriture. La première concerne la relation que la didactique entretient et souhaite entretenir avec les disciplines plus anciennes dites de référence ou contributrices¹⁸ et qui ont, elles aussi, contribué au projet de théorisation de l'écriture. La seconde question vise à interroger l'utilité de produire des modélisations didactiques de l'écriture plutôt que de se contenter d'emprunter celles construites dans d'autres champs.

¹⁶ Il est bien entendu difficile de définir une date à laquelle émerge un champ de recherche tant le processus d'institution d'une discipline est graduel. Bronckart (2005) mentionne que c'est suite à la seconde guerre mondiale que les travaux centrés sur les questions d'enseignement et d'apprentissage du français sont devenues une préoccupation scientifique tandis que les deux principales revues publiant les travaux du champ de recherche, *Repères* et *Pratiques*, ont respectivement été fondées en 1969 et 1974. Concernant l'écriture en contexte scolaire, les travaux semblent cependant plus récents, les premières publications ayant été réalisées dans les années 80.

¹⁷ Bronckart (2005) analyse les 25 premières années de la didactique de l'expression écrite tandis que Halté (2002) et Daunay et Reuter (2008) plaident en faveur d'une didactique du français qui laisse place à l'étude de l'écriture, de la lecture et de l'oral sans occulter leurs interactions développementales et permet la construction d'une plus grande cohérence disciplinaire. Partageant leur point de vue au regard du développement langagier et des interactions entre langage oral, lecture et écriture, je propose d'emboîter le pas à Halté, Daunay et Reuter en parlant du champ de la didactique du français sans pour autant écarter le texte de Bronckart qui constitue une contribution substantielle à la réflexion concernant l'émergence et l'évolution des travaux relatifs à l'écriture. Le recours au concept de didactique du français devrait permettre de remettre les travaux en écriture convoqués dans le contexte plus large d'un champ disciplinaire qui se préoccupe de l'enseignement et de l'apprentissage de la langue française dans toutes ses dimensions, tant écrite qu'orale.

¹⁸ Les auteurs qui analysent la relation qu'entretient la didactique avec d'autres disciplines scientifiques qualifient parfois ces dernières de référence ou de disciplines contributrices. Je fais quant à moi le choix de recourir à la seconde appellation afin d'éviter toute forme de hiérarchisation des disciplines.

a) À propos de la relation avec les disciplines contributrices

Plusieurs contributeurs majeurs du champ de la didactique du français (Bronckart, 2005 ; Daunay et Reuter, 2008 ; Halté, 2002)¹⁹ ont rédigé, au début des années 2000, des textes permettant d'apprécier la dynamique de l'émergence de la discipline ainsi que son évolution au cours de ses premières décennies²⁰. Ces auteurs identifient une tension qui a marqué son émergence et qui est similaire à celle identifiée par Hofstetter et Schneuwly (1998) comme initiatrice du champ des sciences de l'éducation. Il s'agissait de répondre à une forte demande sociale concernant, pour la didactique du français, la maîtrise de la langue par les enfants d'âge scolaire tout en érigeant la légitimité et l'autonomie du champ disciplinaire au regard des diverses disciplines, plus anciennes. Reuter (2002), dans un article dans lequel il propose une réflexion concernant la pertinence de proposer des modélisations propres au champ de la didactique, identifie deux caractéristiques qui marquent la discipline et permettent de comprendre la dynamique de son évolution. D'une part, on retrouve le souhait des chercheurs de mener des projets praxéologiques et heuristiques propres aux situations didactiques et, d'autre part, celui de bâtir une autonomie et une reconnaissance scientifique.

Témoignant du défi de construire la légitimité de la didactique du français au regard de ses disciplines contributrices, Bronckart (2005), dans l'analyse qu'il propose de l'évolution des 25 premières années du champ, identifie deux orientations données aux travaux de recherche concernant les questions d'enseignement-apprentissage du français. Il qualifie la première de *pour*

¹⁹ Le lecteur intéressé pourra également consulter un article publié par Garcia-Debanc (2008) qui jette un regard sur l'évolution de la didactique du français en analysant plus particulièrement la contribution de Halté décédé en 2006.

²⁰ Au cours des dernières années, plusieurs ouvrages ont été publiés ou réédités et augmentés afin de proposer un bilan de l'évolution du champ de la didactique du français (voir par exemple Chiss, David et Reuter, 2015 ; Dias-Chiaruttini et Cohen-Azria, 2017b). Si les articles datant des années 2000 portaient un regard rétroactif sur la dynamique d'émergence du champ et la question de sa reconnaissance scientifique, les plus récents ouvrages adoptent plutôt la formule de « mélanges » présentant un ensemble varié de textes portant sur l'évolution des thématiques et des questions méthodologiques considérées comme centrales en didactique du français. Ainsi, si les premiers articles portaient un regard sur l'avenir qui visait à poursuivre le travail d'institutionnalisation de la discipline, les plus récents ouvrages, tel que l'indiquent Dias-Chiaruttini et Cohen-Azria en introduction du recueil qu'elles coordonnent, pourraient être un signe que « la discipline s'est installée dans le champ universitaire et que le temps des bilans d'étape est venu » (Dias-Chiaruttini et Cohen-Azria, 2017a, p. 9). Malgré cette possible institution de la discipline, les tensions qui ont marqué son émergence et dont les articles publiés dans les années 2000 font état me semblent toujours imprégner les travaux en didactique du français et constituer la toile de fond des bilans actuels. Ainsi, considérant que l'histoire de la didactique du français teinte son évolution actuelle, je propose, dans cette problématique, de confronter les bilans qui ont été émis il y a plus de 10 ans à quelques contributions actuelles.

la didactique et la seconde d'*en* didactique. Les recherches *pour* la didactique, généralement conduites par des chercheurs dont l'affiliation scientifique se situe à l'extérieur du champ des sciences de l'éducation (psychologie, linguistique, etc.), réalisent généralement une adaptation des savoirs construits dans d'autres traditions disciplinaires aux questions d'enseignement et d'apprentissage. Dans une telle perspective, les questions didactiques sont considérées comme secondes, souvent tant chronologiquement que hiérarchiquement, et elles ne conduisent pas à la construction de savoirs scientifiques propres au domaine de l'éducation. Elles sont plutôt un lieu d'application des modèles construits dans d'autres champs. À l'inverse, les recherches *en* didactique sont réalisées par des chercheurs dont l'appartenance disciplinaire se situe dans le champ des sciences de l'éducation. Ces travaux prennent pour point de départ les questions d'enseignement-apprentissage du français plutôt que de les considérer comme seconde. Sans tourner le dos aux disciplines contributrices, les chercheurs s'inscrivant dans une telle perspective empruntent des savoirs permettant d'éclairer les situations scolaires. La distinction entre recherches *pour* et *en* didactique n'est cependant pas exempte d'ambiguïté et la question des emprunts réalisés par la didactique n'est pas moins épineuse qu'elle ne l'était dans les premières années de la discipline, tant le risque est grand de tomber dans une dérive applicationniste et hétéronome plutôt qu'interactive et autonome.

Le meilleur exemple de ce type de dérives reste probablement l'utilisation qui est faite en didactique du modèle de Hayes et Flower (Flower et Hayes, 1981 ; Hayes et Flower, 1980)²¹. Psychologues cognitivistes, ces auteurs ont examiné les conduites cognitives d'adultes en situation d'écriture. Le modèle présente trois opérations cognitives impliquées en un processus itératif lors de l'écriture d'un texte, soit des opérations de planification, de mise en texte et de révision. Encore aujourd'hui, le modèle est fréquemment appliqué aux questions d'enseignement et d'apprentissage de la langue. L'usage qui en est souvent fait a cependant suscité de nombreux débats tant le modèle a servi l'organisation d'activités d'écriture en trois étapes successives de planification, de mise en texte et de révision faisant des opérations cognitives définies les jalons d'une démarche linéaire qui reflète peu la complexité de l'activité d'écriture. Les critiques

²¹ Plus récemment, témoignant que la question de ce rapport interdisciplinaire est encore vive, l'ouvrage publié cette année sous la direction de Dias-Chiaruttini et Cohen-Azria (2017b) contient deux textes qui questionnent les relations à entrevoir entre la didactique et la sociologie pour l'un (Rayou, 2017) et la sociolinguistique pour l'autre (Penloup, 2017) afin de penser les questions d'enseignement-apprentissage du français.

formulées à l'égard de ce modèle ne visent pas à remettre en question sa légitimité scientifique ou sa pertinence *pour* la didactique mais bien l'usage qui en est fait *en* didactique. Une telle utilisation du modèle, plutôt que de le considérer comme heuristique, partiel et provisoire tend à l'ériger en prescription pour les questions d'enseignement et apprentissage (Garcia-Debanc et Fayol, 2002). À l'inverse, Mas (1991) convoque ce même modèle pour examiner les difficultés rencontrées par les élèves lors de l'apprentissage de l'écriture et, *in fine*, pour proposer une conceptualisation didactique de l'écriture. Il présente son projet comme suit :

Notre approche, conduite dans une perspective didactique, vise avant tout à étayer des réponses à des questions d'enseignants et à contribuer à la description de comportements d'élèves dans des tâches d'écriture : elle sollicite et traite des référents théoriques concernant le fonctionnement des écrits et l'analyse des opérations en jeu dans l'activité de production d'écrits, pour organiser et éclairer un inventaire de problèmes d'écriture rencontrés par les élèves dans le cadre des activités de la classe. (Mas, 1991, p. 24)

Dans la proposition de Mas (1991), plutôt que de dicter les étapes d'une activité d'écriture pour l'école, le modèle de Hayes et Flower sert d'outil pour l'analyse de nombreuses situations didactiques. En ce sens, il s'agit d'un emprunt à la psychologie cognitive que l'on peut qualifier d'interactif et autonome. Interactif en ce sens que le modèle produit par l'auteur s'inspire d'un modèle et pourra, à son tour, en éclairer d'autres mais il est également autonome puisqu'il témoigne d'une utilisation critique et non applicationniste ou prescriptive des savoirs.

Pour revenir au projet originel de la didactique, soulignons qu'il n'est aucunement autarcique. Son but n'est pas de tourner le dos aux travaux d'autres disciplines mais au contraire de les emprunter pour éclairer les problématiques qu'il analyse, soit celles liées à l'enseignement et l'apprentissage de l'écrit en contexte scolaire. C'est en ce sens que Reuter (1996a) introduit sa conceptualisation didactique de l'écriture en énonçant comme une de ses conditions de validité qu'elle soit « intégrative » des contributions des autres disciplines scientifiques qui s'y intéressent.

Il s'agit, à mon sens, d'une position non dogmatique, indispensable *dans le champ de la didactique* si l'on vise à aider les élèves. On ne voit pas, en effet, au nom de quoi l'on pourrait se priver de tel ou tel apport susceptible d'éclairer l'écriture, ce qui la bloque ou ce qui contribue à son développement... à moins de croire à l'existence d'une théorie « définitive » de l'écriture et de son enseignement-apprentissage. (Reuter, 1996a, p. 58)

Par cette attitude d'ouverture interdisciplinaire que souhaite adopter la didactique du français, elle impose une vigilance constante au regard des emprunts qui sont réalisés, en son nom, à

d'autres disciplines. Emprunter des savoirs à d'autres champs nécessite de questionner les conditions de leur construction pour en faire une utilisation éclairée qui permettra de ne pas tomber dans des dérives applicationnistes.

b) À propos de la pertinence de construire une définition didactique

Considérant la dynamique d'émergence du champ dont j'ai fait état dans la section précédente, le projet de la didactique du français peut être défini comme celui de construire, à partir d'emprunts à diverses disciplines contributrices, des modèles théoriques et des propositions d'intervention qui prennent en compte la spécificité des situations didactiques d'enseignement et apprentissage de la langue.

Le souhait de profiter des savoirs construits dans d'autres champs que celui de la didactique ne peut que reposer sur l'hypothèse que les pratiques d'écriture spécifiques au contexte scolaire ont quelque chose de commun avec l'écriture telle qu'elle a pu être analysée en psychologie, en sociologie ou en linguistique. Il ne me semble en effet pas difficile d'accepter l'idée qu'écrire un texte à l'école a quelque chose de commun avec le fait d'écrire un texte dans un contexte privé ou professionnel et, à cet égard, que les traitements qui ont pu en être faits dans d'autres disciplines constituent des éclairages pertinents pour la didactique. Toutefois, le projet de la didactique, tel que je l'ai présenté, me semble fondé sur le postulat que si l'écriture en contexte scolaire a quelque chose de commun avec l'écriture extrascolaire, elle a également quelque chose de différent que les disciplines contributrices ne peuvent éclairer et qu'il convient d'analyser pour mener à bien le projet de la didactique du français concernant les questions d'écriture.

Les multiples emprunts disciplinaires encouragés par le projet de la didactique suggèrent qu'une définition de l'écriture en didactique ne peut se contenter d'un point de vue unique sur la question mais qu'elle doit, au contraire, être intégrative des travaux menés dans divers champs. La question rhétorique posée au début de ce chapitre a mis en évidence qu'en contexte didactique, on ne peut penser l'écriture qu'au regard des règles (de ponctuation, d'orthographe, etc.) qu'elle demande de respecter. En ce même sens, on ne peut envisager de penser les questions d'enseignement uniquement en termes de « démarches cognitives » sans égard aux questions telles que celles des usages culturels de la langue ou encore des règles orthographiques

et syntaxiques qui la régissent. Si le projet de la didactique est de répondre aux difficultés rencontrées par les élèves lors de l'apprentissage du français écrit, elle se doit de considérer les pratiques d'écriture qu'elle prétend enseigner dans toute leur complexité²² et ne peut décider d'exclure certains aspects pour se concentrer sur d'autres. Ainsi, si, à titre d'exemples non exhaustifs, la linguistique a analysé les usages de la langue pour en comprendre sa structure syntaxique, sémantique, etc., la psychologie a analysé l'activité cognitive du sujet qui écrit et la sociologie a permis d'examiner les usages de l'écrit qui sont réalisés dans les sociétés, ces différents aspects des pratiques d'écriture ne peuvent être isolés que théoriquement et méthodologiquement pour répondre à un projet de conceptualisation scientifique. Le projet de la didactique étant de servir les questions rencontrées lors de l'enseignement et l'apprentissage de l'écriture et de comprendre ce qui en fonde la complexité, il ne peut faire l'économie d'un travail d'intégration des divers angles abordés. Si les différents aspects de l'écriture analysés ne peuvent être isolés que théoriquement et méthodologiquement tant ils sont interreliés dans la pratique, la définition de la didactique ne peut se contenter de proposer une juxtaposition des travaux. Elle doit, selon d'aucuns, construire une définition syncrétique qui interroge leur articulation dans le contexte des pratiques d'écriture en contexte scolaire.

En ce sens, Dabène (1991), pour justifier le travail de conceptualisation didactique qu'il a fait de l'écriture, constate :

[...] la relative inefficacité, pour une part croissante de la population scolaire, des approches didactiques de l'écrit, renouvelées pourtant grâce, notamment, aux apports de la linguistique textuelle ou de la psychologie cognitive mais qui ne paraissent pas encore susceptibles de modifier de façon significative ni les pratiques d'enseignement ni les relations difficiles qu'entretiennent avec l'écrit, dans une société comme la nôtre, les usagers de la langue. (Dabène, 1991, p. 9)

Par ce constat, Dabène (1991) souligne que la simple juxtaposition des travaux réalisés dans d'autres disciplines que celles de l'éducation et leur application en didactique du français n'ont pas permis de résoudre les questions d'enseignement et apprentissage de l'écriture. Reuter (1996a) introduit quant à lui sa conceptualisation de l'écriture à laquelle je réfère plus haut en précisant qu'elle doit être « *intégrative* – et non purement énumérative – afin de réfléchir à l'articulation des dimensions convoquées » (Reuter, 1996a, p. 58).

²² Autant que possible !

Par ailleurs, la volonté qui anime la didactique de contribuer à l'émergence et à l'essor d'un champ de recherche qui place la spécificité des questions d'enseignement et d'apprentissage de la langue au cœur de ses projets ainsi que le désir de ne pas réaliser une utilisation applicationniste des emprunts réalisés ne peut que considérer les pratiques d'écriture en contexte scolaire comme différenciant, à plusieurs égards, de celles analysées dans d'autres champs.

Bronckart (2005) ainsi que Daunay et Reuter (2008) indiquent que, dans ses premières années, la didactique du français a été marquée par la prégnance d'une volonté réformatrice appuyée sur une critique des méthodes d'enseignement dites traditionnelles et qui faisait l'économie d'un examen des traditions se centrant plutôt sur les changements à apporter. Ces mêmes auteurs soulignent cependant que les travaux ont rapidement évolué à cet égard. Tout en conservant la visée praxéologique au cœur du projet disciplinaire, les travaux se sont inscrits dans une perspective plus compréhensive des traditions, faisant de l'analyse des pratiques d'enseignement en vigueur l'un de ses objets de recherche.

Dans un article consacré à l'examen de la pertinence des modélisations didactiques de l'écriture, Reuter (2002) soulève deux arguments justifiant l'utilité de construire une compréhension de l'écriture comme objet d'enseignement. D'une part, celui de comprendre ce qui s'enseigne, les pratiques d'écriture des élèves, les difficultés qu'ils rencontrent et comment elles sont influencées par les pratiques d'enseignement. D'autre part, celui de comprendre ces pratiques d'enseignement établies et d'évaluer empiriquement les propositions formulées par la recherche. Ainsi, le projet de la didactique est empreint d'un projet heuristique, d'une part, pour documenter ce qui distingue les pratiques d'écritures scolaires des pratiques extrascolaires et qui en fait la spécificité et, d'autre part, pour proposer des propositions d'intervention construites en cohérence avec le *déjà-là* et qui ne consiste pas uniquement à faire table rase du passé.

1.3.1.2 Vers une définition didactique de l'écriture

Dans les sections qui précèdent, j'ai placé au cœur de l'état de la question de la didactique du français un projet de construction d'une conceptualisation de l'écriture en contexte scolaire qui permette d'examiner et de répondre aux nombreuses difficultés rencontrées par les élèves lors de leur apprentissage. En m'appuyant sur plusieurs auteurs clés, j'ai décrit ce projet comme celui

de proposer, en empruntant et articulant les savoirs élaborés par des disciplines contributrices, une conceptualisation de ce qui fonde la complexité de l'écriture et qui permet d'identifier tant ce qu'elle partage avec toute autre pratique d'écriture extrascolaire que ce qui l'en distingue. Toutefois, malgré que les travaux en didactique du français soient en plein essor (Chiss *et al.*, 2015), ceux spécifiquement consacrés à une telle conceptualisation sont rares²³. La grande majorité des travaux réalisés dans le champ de la didactique du français et qui concernent l'écriture se concentre sur des objets plus spécifiques que Halté (2002) organise en trois catégories soit ceux qui permettent d'analyser les objets d'enseignement (le texte, l'orthographe, etc.), ceux qui se concentrent sur l'analyse de la démarche d'écriture de l'élève incluant l'analyse des difficultés qu'ils rencontrent et ceux, enfin, qui analysent les pratiques d'enseignement. Tous les travaux, même s'ils ne proposent pas une définition didactique de l'écriture, y contribuent toutefois en proposant des savoirs didactiques qui peuvent nourrir le travail de conceptualisation de la spécificité de l'écriture en contexte scolaire. C'est en ce sens que je convoquerai ces travaux aux côtés des définitions didactiques de l'écriture et des travaux menés dans d'autres disciplines pour donner un aperçu de la façon dont la complexité de l'écriture est conceptualisée et comprise dans les milieux de recherche.

a) À propos des spécificités des pratiques d'écriture scolaires

Dabène (1987, 1991), Reuter (1996a) et Schneuwly (2008) ancrent explicitement leurs propositions dans une perspective socioculturelle définissant l'écriture comme une pratique sociale, historiquement construite et culturellement située. Dans une telle perspective, l'écriture doit être définie en la situant dans le contexte socioculturel et institutionnel qui cadre la pratique.

Une telle conception de l'écriture implique que l'écrivain, lors de l'écriture, réalise une analyse de la situation de communication incluant celle du lecteur potentiel de son texte (Schneuwly, 2008 ; Simard, 1992 ; Sorin, 1996). Pour ce faire, il devra mobiliser un ensemble de savoirs sémiotiques

²³ Reuter, dans un article de 2002 regrette qu'elles ne soient pas plus nombreuses et dénombre trois tentatives soit celle de Dabène (1987, 1991), celle de Mas (1991) et la sienne (Reuter, 1996a). J'ajouterais à cette liste la publication plus récente d'un ouvrage de Schneuwly (2008) qui présente une conception vygotkienne de l'écriture à l'école. Si les travaux de Vygotski sont traditionnellement situés dans le champ de la psychologie, je considérerai la proposition de Schneuwly comme didactique d'une part, parce qu'il s'agit de la tradition disciplinaire dont l'auteur se réclame et, d'autre part, car les questions d'enseignement et d'apprentissage sont considérées comme centrales et la perspective vygotkienne y est utilisée pour les éclairer.

et pragmatiques lui permettant de déployer un langage qui y sera adapté (Dabène, 1991 ; Reuter, 1996a). En effet, on n'écrit pas une lettre à un ami comme on l'écrirait à un ministre et on ne recourt pas aux mêmes structures textuelles lors de la rédaction d'un article de journal ou de celle d'une recette de cuisine. Par ailleurs, l'utilisation du langage peut varier d'une tradition culturelle à l'autre. Halté (2002) souligne par exemple que les anglophones ont tendance à trouver les formules de politesse utilisées lors de la rédaction de lettres en français particulièrement ampoulées.

Par ailleurs, l'ancrage socioculturel des propositions de conceptualisation implique de définir l'écriture en didactique en prenant en compte les caractéristiques que la sphère scolaire lui impose lorsqu'elle est pratiquée à l'école. En milieu scolaire, on apprend l'écriture et elle est à son tour un outil pour les apprentissages. Certains types de textes y sont privilégiés : le littéraire y occupe une place privilégiée tandis que les graffiti sont proscrits et les messages destinés aux amis souvent clandestins. À l'école, l'écrit s'adresse traditionnellement toujours au même lecteur et ce dernier occupe une position hiérarchisée puisqu'il est l'enseignant. L'école semble ainsi souvent marquée par un ensemble de normes et d'usages liés à l'écrit que la didactique se doit de comprendre au moment de formuler des propositions pour l'enseignement de l'écriture²⁴.

b) À propos de ce que toutes les pratiques d'écriture ont en commun

Tous les auteurs que j'ai consultés, qu'ils proviennent du domaine de la didactique ou d'autres champs, s'entendent pour définir l'écriture comme une activité de production de sens. Plusieurs chercheurs (Crinon, 2006 ; Sève, 2005 ; Sorin, 1996 ; Tauveron, 1996, 2002) qui se sont davantage intéressés aux questions d'enseignement et d'apprentissage de l'écriture littéraire apportent toutefois une nuance à ce consensus soulignant que lorsqu'il s'agit de textes littéraires, il s'agit non seulement d'être compris par son lecteur mais également de lui plaire. Ils définissent ainsi le texte littéraire comme un lieu de séduction du lecteur dont l'objectif est de produire une émotion planifiée telle que la peur, la joie ou encore la tristesse.

²⁴ Lahire (2008), propose une analyse sociologique de la spécificité de l'écrit en contexte scolaire soulignant qu'il y est omniprésente puisque les savoirs y ont fait l'objet d'une codification par l'écriture. Cette place occupée par l'écrit à l'école amène l'auteur à souligner la nécessité pour l'enfant de développer un rapport réflexif au langage, qui diffère du rapport qu'il a à la forme orale et qui peut alors être source de difficulté pour plusieurs élèves et, plus particulièrement, pour ceux issus de milieux où l'écrit est moins présent au quotidien.

L'écriture, comme production de sens, a souvent été présentée comme une activité de résolution de problèmes demandant à l'écrivain de mobiliser un ensemble de savoirs et de savoir-faire pour résoudre les problèmes que la construction du texte mettra sur sa route. C'est dans cette optique que Mas (1991) a construit son modèle soit à partir d'un inventaire des problèmes que pouvait rencontrer l'enfant en cours d'écriture. Il répertorie ainsi des problèmes tels que celui de séparer le texte en paragraphes, de regrouper les mots, groupes de mots et les phrases ou encore d'écrire de manière lisible.

Pour analyser cette activité de résolution de problèmes réalisée par l'élève en situation scolaire, Dabène (1987, 1991) et Reuter (1996a) choisissent de recourir à la notion de « compétence scripturale » tandis que Mas (1991) définit un modèle du « savoir écrire ». Sans m'attarder aux subtilités que ces choix terminologiques impliquent, je souhaite ici mentionner que tous trois proposent une articulation de concepts permettant, d'une part, d'analyser les opérations déployées par les élèves en cours d'écriture et, d'autre part, les différents savoirs qu'ils mobilisent. Quel que soit le choix terminologique, les trois modèles souhaitent ainsi mettre en évidence la complexité de la démarche d'écriture qui demande de réaliser une intégration d'un grand nombre de savoirs en déployant diverses opérations cognitives. C'est également pour soulever la complexité de la démarche d'écriture que Schneuwly (2008), lorsqu'il présente la conception vygotskienne du langage écrit, précise que l'écriture demande à l'écrivain une « intériorisation du contrôle global de l'activité langagière » (p. 106).

- **Les opérations déployées lors de l'écriture d'un texte**

C'est le modèle proposé dans le champ de la psychologie cognitive par Hayes et Flower (Flower et Hayes, 1981 ; Hayes et Flower, 1980) prolongé par les travaux de Bereiter et Scardamalia (1982) qui a été, et est encore, le plus utilisé en didactique pour analyser les opérations cognitives déployées lors de l'écriture de textes. Ce modèle examine le processus par lequel le sujet écrivain récupère les informations dans sa mémoire à long terme pour les transformer et produire un texte. Les auteurs identifient trois opérations qui s'articulent en un processus itératif soit des opérations de planification, de mise en texte et de révision.

Mas (1991) reprend la proposition de Hayes et Flower (1980) pour analyser un inventaire de difficultés rencontrées par les élèves et construire son modèle. L'analyse qu'il a produite lui a ensuite permis de préciser le modèle de Hayes et Flower en définissant les composantes des opérations ainsi que des sous-opérations qui permettent de résoudre un ensemble de problèmes que pose l'écriture. À titre d'exemple, il segmente l'opération de planification en deux composantes, elles-mêmes composées de deux sous-opérations : la première composante vise la gestion de l'interaction d'un point de vue sémantique (contextualiser le projet d'écriture et choisir une stratégie discursive) et la deuxième permet la gestion de l'interaction du point de vue pragmatique (analyser/créer le référent et construire le schéma textuel).

Reuter (1996a) propose quant à lui une conceptualisation en termes d'opérations qu'il voit comme des connaissances procédurales des « savoir comment faire ». Il définit des opérations de planification-maturation, de textualisation, de scription et de révision. Ces actions sont déployées dans un ordre variable, sont récursives et constituent la mise en œuvre des différents savoirs mobilisés par l'écrivain. En ce sens, chaque démarche d'écriture est unique et on ne peut la formaliser en un processus linéaire.

- **Les savoirs mobilisés**

Écrire demande de recourir à différents types de savoirs. Les savoirs qui concernent le texte et ses composantes sont ceux qui ont davantage attiré l'attention des didacticiens mais Reuter (1996a) et Dabène (1991) soulignent qu'écrire demande également de mobiliser des savoirs sémiotiques concernant le langage et son utilisation culturelle ainsi que des savoirs pragmatiques concernant le fonctionnement de l'écrit dans la société. Ces deux derniers types de savoirs permettent principalement, tel que je l'indiquais plus haut, de prendre en compte la spécificité de la situation d'écriture.

À propos des savoirs qui concernent le texte et ses composantes, les chercheurs en didactique ont plus particulièrement pu compter sur les travaux réalisés en linguistique pour éclairer leurs recherches. Ces travaux ont notamment permis de modéliser ce qui fonde la lisibilité d'un texte (voir par exemple Sorin, 1996), de comprendre les règles de fonctionnement de diverses composantes telles que la cohérence textuelle (voir par exemple Vandendorpe, 1996) ou encore

le fonctionnement grammatical ou orthographique de la langue française (voir par exemple Le Goffic, 1993). Ces recherches, provenant de différentes traditions disciplinaires, ont pu être utilisées pour la didactique afin, d'une part, de comprendre les difficultés rencontrées par les élèves au regard de leur apprentissage et, d'autre part, dans une visée plus praxéologique, de formuler des recommandations quant à leur apprentissage. On peut, à cet égard, référer aux travaux *en* didactique de Nadeau et Fisher (2006) concernant l'enseignement et l'apprentissage de l'orthographe qui, tout en retraçant l'évolution des théories grammaticales, abordent la question de leur transposition didactique et de leur enseignement.

1.3.1.3 En conclusion : Où en est la didactique ?

Les travaux conduits en didactique du français ainsi que les emprunts réalisés à d'autres disciplines ont permis de concevoir l'écriture comme une activité complexe de construction de sens impliquant la prise en compte de la spécificité du contexte socioculturel et institutionnel dans lequel elle s'inscrit mais également le déploiement d'opérations cognitives complexes et l'intégration d'un grand nombre de savoirs de différents ordres incluant ceux concernant les sous-systèmes de la langue mais également des savoirs sémiotiques et pragmatiques.

Le travail de conceptualisation de la complexité de l'écriture en didactique est également marqué par une attention portée au statut des savoirs construits dans d'autres disciplines afin que les emprunts réalisés le soient dans une perspective réflexive plutôt que prescriptive, un recours prescriptif aux modèles conceptualisant un aspect de l'écriture risquant, d'une part, de fermer la porte à la prise en compte des spécificités des situations didactiques et, d'autre part, de renforcer la connotation normative souvent associée à l'écriture.

Les travaux en didactique ne se sont cependant pas contentés de conceptualiser l'écriture et sa complexité mais ils ont également formulé un grand nombre de propositions pour son enseignement.

Compte tenu de la diversité des objets d'enseignement (le texte, l'orthographe, la ponctuation, etc.), les propositions formulées par les chercheurs en didactique sont également variées. Toutefois, nombre d'entre elles partagent le souhait de tenir compte de la complexité de la

démarche d'écriture et des objets d'enseignement et s'appuient sur le postulat, emprunté à Freinet (1971), que c'est en écrivant que l'enfant apprend à écrire. Ces propositions ont en commun de considérer l'écriture de textes comme un contexte d'apprentissage à privilégier pour donner sens aux divers savoirs en jeu. Dans une telle perspective, l'écriture de textes est au centre des activités d'apprentissage en contexte scolaire.

Concernant plus spécifiquement l'écriture de textes littéraires qui est au cœur de la problématique de cette thèse doctorale, la didactique littéraire propose à l'enseignant un changement de posture impliquant une modification du regard porté sur les productions des élèves. Elle suggère ainsi d'évoluer vers une lecture des textes en tant que *lecteur* soit une lecture qui vise à apprécier les essais littéraires et à en soutenir le développement et non uniquement une lecture en tant qu'*évaluateur* qui vise à sanctionner les écarts de la production au regard de normes préalablement établies (Colletta et Repellin, 2000 ; Fabé, 1994 ; Sève, 2005 ; Sorin, 2005 ; Tauveron et Sève, 2005). Par ailleurs, l'équipe de Sirois et ses collaborateurs (Sirois, Boisclair et Makdissi, 2008 ; Sirois, Boisclair, Vanlint, Savage et Hébert, 2012 ; Sirois, Vanlint et Boisclair, 2011), s'inspirant de la perspective vygotskienne (Vygotski, 1933), insiste sur la nécessité que l'enseignant adopte également une posture de *guide* afin de soutenir l'élève tout au long de ses apprentissages. Il devrait ainsi intervenir en cours d'écriture de textes afin d'analyser les conduites cognitives de l'élève et lui proposer un soutien ajusté à son niveau de développement.

La place centrale accordée à l'écriture de textes se retrouve également dans diverses propositions qui concernent l'apprentissage de diverses composantes du texte. À titre d'exemple, on compte les contributions majeures de Nadeau et Fisher (2006, 2011) en ce qui concerne l'apprentissage de l'orthographe. Elles proposent d'adopter une démarche inductive qui guide l'élève dans l'observation des régularités et irrégularités de la langue par la lecture et l'écriture d'une variété de textes afin de les guider dans la construction d'une compréhension du système grammatical. En ce même sens, Allal, Béatrix Köhler, Rieben, Rouiller Barbey, Saada-Robert et Wegmuller (2001) intitulent leur ouvrage « Apprendre l'orthographe en écrivant des textes » suggérant l'adoption d'un « curriculum en spirale » fondé sur une alternance d'activités d'écriture de textes et d'activités décontextualisées pour observer et construire les règles orthographiques. C'est en s'appuyant sur les travaux de Allal *et al.* que Marin, Lavoie et Sirois (2015) proposent une approche de soutien au développement orthographique intégré à l'écriture de textes. Les

propositions de ces auteurs envisagent toutes de prendre les représentations des enfants qui s'expriment lors de l'écriture de texte comme point de départ de la construction des savoirs.

Ces propositions suggèrent ainsi de multiplier les occasions d'écrire des textes « pour apprendre » afin que l'élève puisse s'approprier, avec le soutien de l'enseignant, la complexité de la démarche d'écriture et qu'il puisse construire le sens des objets de savoirs de l'écrit, et ce, en développant un rapport réflexif et non dogmatique aux normes afin de laisser place à l'expression de la créativité.

1.3.2 Les activités d'enseignement et les relations chercheurs-enseignants

Malgré que les travaux conduits dans différents champs de recherche aient contribué à conceptualiser la complexité de l'écriture et que plusieurs propositions aient été formulées par des didacticiens à l'égard des questions d'enseignement, les difficultés rencontrées par les élèves lors de l'apprentissage de l'écriture restent nombreuses et elles continuent de préoccuper tant la société francophone que les acteurs de la communauté éducative, en témoigne la récurrence des articles de presse et de revues professionnelles convoqués plus tôt.

Toutefois, si les premiers ouvrages et textes fondateurs de la didactique du français mentionnaient répondre au constat des difficultés rencontrées par les élèves, les auteurs ont rapidement témoigné d'une nouvelle inquiétude soit celle de voir leurs propositions ne trouver que peu d'écho dans les milieux scolaires. Aujourd'hui, les relations qu'entretiennent chercheurs et enseignants concernant l'enseignement de l'écriture semblent empreintes de tensions. L'extrait qui suit, tiré d'un texte que Ségal, journaliste pour un journal québécois régional, écrivait en 2009²⁵ est un exemple éloquent de ces tensions :

Idéalement, un assouplissement de l'orthographe serait bénéfique. Mais, cette démission collective doit s'accompagner d'un grand coup de barre vers plus de rigueur et de logique. Impossible, tant que notre système d'éducation sera à la merci de ces tours d'ivoire où des penseurs déconnectés concoctent des programmes absurdes et usent de nos enfants comme des cobayes de masse pour leurs fumeuses théories.

²⁵ Ségal, M. (16 octobre 2009). L'orthographe dans le broyeur des pédagogues. Chronique publiée dans le journal régional *Le Quotidien*.

Du côté des chercheurs en didactique du français, le constat formulé par Dabène (1991), il y a déjà plus de 25 ans et cité plus haut (voir p. 21) concernant la faible propension des travaux de recherche à contribuer aux changements de pratiques, semble récurrent et toujours d'actualité. Halté (2002) regrettait une décennie plus tard que « les enseignants [...] lisent peu les revues de recherche et consomment plus volontiers des outils ad hoc à rentabilité immédiate » (p. 33). Penloup (2017) a quant à elle rédigé, dans un ouvrage collectif, un chapitre consacré à la question de la diffusion, dans les milieux scolaires, des savoirs produits par les chercheurs. Elle rapporte, d'une part, un consensus ministériel qui établit un manque de transfert des savoirs scientifiques dans les milieux scolaires. D'autre part, elle rend compte d'une préoccupation manifestée à cet égard dans les milieux de recherche en didactique du français citant notamment un extrait de l'appel à communication du dernier congrès de l'Association internationale pour la recherche en didactique du français (AIRDF) tenu à Montréal en août 2016 qui exprimait le souhait suivant :

À l'occasion du 13^e colloque de l'AIRDF, qui se tiendra à Montréal du 25 au 27 août 2016, nous souhaitons interroger les impacts des recherches menées en didactique du français et leur diffusion dans divers lieux : la classe, les différents cadres d'enseignement formels et informels, la formation universitaire, celle des maîtres en particulier, les disciplines contributives et, enfin, le social, le politique et le médiatique. (AIRDF, 2016)

Ainsi, tel qu'en témoigne l'article de la journaliste Ségal (2009) et, plus généralement, la fameuse *tour d'ivoire* dans laquelle sont rhétoriquement enfermés les chercheurs dans les discours populaires, les travaux de recherche sont parfois considérés comme peu sensibles aux problématiques rencontrées dans les milieux scolaires. Par ailleurs, bon nombre de chercheurs en didactique du français regrettent toujours que leurs travaux ne trouvent pas davantage d'écho dans les milieux scolaires. Ces inquiétudes témoignent de la vigueur de la question des relations entre les acteurs de la communauté éducative et des milieux de recherche concernant les difficultés rencontrées par les élèves lors de l'apprentissage de l'écriture. En ce sens, afin de compléter l'état de la question de l'enseignement et de l'apprentissage de l'écriture littéraire en contexte scolaire, les deux prochaines sections présenteront successivement les critiques que les didacticiens formulent envers les pratiques déployées dans les classes puis les efforts déployés ainsi que les recommandations formulées pour améliorer les relations qu'entretiennent chercheurs et enseignants.

1.3.2.1 Critiques de l'enseignement de l'écriture de textes littéraires

Les critiques formulées par les chercheurs envers les pratiques d'enseignement de l'écriture littéraire en contexte scolaire dénoncent régulièrement leur caractère hyper- (ou sur-) normatif et surévaluatif, l'emploi des préfixes visant à souligner le recours dogmatique aux normes et l'excès d'évaluation dont les activités d'écriture de textes font l'objet. En toile de fond de ces critiques, les didacticiens formulent le constat de la persistance d'une conception techniciste de l'écriture qui semble généralement être considérée comme une simple activité d'application de règles orthographiques, syntaxiques ou structurelles.

a) Des pratiques d'enseignement hyper-normatives

La conceptualisation de l'écriture comme une simple addition de règles entrainerait une problématique que relèvent les auteurs s'étant intéressés aux pratiques d'enseignement de l'écriture de textes littéraires. Si le texte littéraire se définit comme un lieu de séduction du lecteur (Crinon, 2006 ; Sève, 2005 ; Sorin, 1996 ; Tauveron, 1996, 2002) qui nécessite le recours à l'imaginaire et à l'expression de la créativité (impliquant parfois une utilisation inhabituelle et irrévérencieuse des normes textuelles) (Reuter, 1996b), écrire un texte littéraire ne peut se réduire à l'application de règles prédéfinies. Ainsi, de nombreux chercheurs en didactique littéraire, s'appuyant sur une analyse des pratiques d'enseignement de l'écriture et des curriculums prescrits, ont dénoncé une approche de l'enseignement de l'écriture qu'ils qualifient d'hyper- (ou sur-) normative (Crinon, 2006 ; Fabre-Cols, 2004 ; Garcia-Debanc et Fayol, 2002 ; Mas et *al.*, 1991 ; Sève, 2005 ; Sorin, 2005 ; Tauveron, 1996). Ils dénoncent une utilisation applicationniste des conceptualisations des objets linguistiques tels que le schéma narratif ou encore des démarches d'écriture et de leur mise en œuvre qui, les érigeant en normes à respecter, aurait pour impact de dénaturer les textes de genres littéraires (Crinon, 2006 ; Sève, 2005 ; Tauveron, 2002) mais également de freiner l'expression de la créativité des élèves (Reuter, 1996b ; Sirois et *al.*, 2012 ; Sorin, 2005 ; Sublet, 1996).

Le principal reproche formulé envers les pratiques pédagogiques empreinte d'une conception normative de l'écriture est que, si le caractère fortement encadrant d'une telle conception peut rassurer les enseignants et faciliter l'évaluation, il diminue la possibilité pour l'élève de faire

preuve de créativité (Bucheton et Chabanne, 2002 ; Colletta et Repellin, 2000 ; Fabé, 1994 ; Fabre-Cols, 2004 ; François, 2000; Gromer, 1996 ; Maurel et Fabre-Cols, 2001 ; Sève, 2005 ; Sirois et Boisclair, 2010 ; Sorin, 2005 ; Sublet, 1996 ; Tauveron, 1996, 2002a ; Tauveron et Sève, 2005). Tauveron (1996) et Sève (2005, 2017) identifient ainsi une marginalisation du fait littéraire se caractérisant par une attention centrée sur les constantes des textes littéraires pris en exemple plutôt que sur les variables qui créent leur aspect singulier. Sève (2005) précise qu'une telle conception de l'écriture est particulièrement peu adaptée à l'écriture de textes littéraires.

[...] dans beaucoup de classes, la valeur d'un texte d'enfant s'estime en termes de conformité à un idéal type, en termes de respect des caractéristiques qui le décrivent, en termes de docilité par rapport aux valeurs établies. La littérature, qui entretient des relations esthétiques à la norme, échappe nécessairement à cette docilité, elle se soumet malaisément à ce mode d'évaluation. (Sève, 2005, p. 30)

Pandraud (2009), s'appuyant sur les travaux de Charlot (1999), met elle aussi en garde face à un recours normatif aux outils littéraires ajoutant qu'il est susceptible de conduire l'élève à développer un rapport aux savoirs littéraires qu'elle qualifie de *dogmatique* plutôt qu'un rapport *réflexif* qui laisserait davantage place au développement de la créativité littéraire.

D'autres auteurs critiquent l'utilisation prescriptive qui est souvent faite du modèle de Hayes et Flower (Flower et Hayes, 1981 ; Hayes et Flower, 1980). Dans les milieux scolaires, il serait fréquemment utilisé comme norme qui structure l'activité d'écriture en une démarche linéaire composée de trois étapes successives de planification, de mise en texte et de révision. Des stratégies spécifiques à chacune des étapes sont alors imposées aux élèves pour guider l'écriture : il leur est demandé de compléter une planification de l'ensemble du récit avant de débiter la mise en texte ou encore, de recourir à un « code de correction²⁶ » une fois la mise en texte achevée. Sorin (2005) écrit qu'une telle conception stratégique de l'écriture conduit à une standardisation des écrits qui éloigne l'élève de la possibilité de développer une créativité propre au genre littéraire. Sirois *et al.* (2010) dénoncent pour leur part le recours aux outils didactiques tels que le plan préétabli qui précède l'écriture du récit ou encore l'exigence d'écrire de courtes phrases. Selon les auteures, un outil tel que celui de la structure narrative imposée peut, d'une

²⁶ Le code de correction est une démarche standardisée qui vise à guider la démarche de révision orthographique d'un texte. La démarche demande, par exemple, de commencer par souligner tous les verbes d'un texte et d'indiquer, par une flèche, le sujet auquel il se rapporte.

part, freiner l'expression de la créativité d'un enfant qui souhaiterait produire un texte plus complexe, et, d'autre part, masquer les difficultés au regard desquelles il aurait besoin de soutien.

Ces critiques formulées envers le caractère parfois trop normatif des pratiques d'enseignement et l'utilisation parfois trop dogmatique des modèles théoriques dont elles témoignent, n'est pas sans rappeler le défi vécu par les chercheurs en didactique concernant l'utilisation à faire des modèles produits par les disciplines contributrices, utilisation qui, si elle doit permettre d'éclairer les spécificités de l'écriture en milieu scolaire, devrait être interactive et autonome plutôt qu'applicationniste et hétéronome.

b) La surévaluation des textes littéraires

La conception techniciste de l'écriture conduit également au déploiement de pratiques d'enseignement qui ne laissent que peu de place à l'apprentissage de l'écriture. Reuter (1996a) souligne en ce sens qu'en contexte scolaire, écrire un texte est souvent considéré comme un moyen d'évaluation de la capacité de l'enfant à appliquer les règles régissant les sous-systèmes de la langue, lesquelles ont été préalablement abordées dans le cadre d'activités décontextualisées.

[...] je soulignerai d'abord que l'écriture n'est pas enseignée en tant que telle. Elle se présente de fait comme une synthèse « magique » des autres enseignements, essentiellement les « sous-systèmes » de la langue : orthographe, syntaxe, vocabulaire, conjugaison... C'est aux élèves à apprendre par *eux-mêmes*, comment les intégrer. (Reuter, 1996a, p. 15)

Ainsi, le travail d'écriture de textes, généralement réalisé dans un contexte d'évaluation, serait toujours envisagé comme devant succéder aux activités de lecture et de grammaire, les enseignants misant sur un certain « pari du transfert » (Rey, 1996), soit sur la conviction que les élèves réinvestiront seuls et sans interventions spécifiques les savoirs construits dans d'autres contextes.

Reuter (1996a, 1996b) et Garcia-Debanc (2001) dénoncent ainsi une problématique de surévaluation de l'écriture à l'école qui ne se limite d'ailleurs pas au genre littéraire, les enfants n'ayant que peu d'occasions d'écrire des textes simplement pour apprendre.

1.3.2.2 Améliorer les relations entre professionnels de l'éducation

L'analyse que font les didacticiens des pratiques d'enseignement actuellement déployées dans les milieux scolaires semble indiquer que les travaux menés en recherche pour conceptualiser la complexité de l'écriture, développer un rapport réflexif aux modèles théoriques et proposer des lignes directrices pour l'enseignement n'ont trouvé que peu d'écho dans les classes. Face à ce constat et afin de s'intéresser à l'avenir des savoirs construits par les chercheurs, la question de la relation qu'entretiennent les acteurs des milieux de recherche avec ceux des milieux scolaires s'impose.

Au cours des dernières années, la question a pris de l'ampleur dans le champ des sciences de l'éducation. Bien que n'étant pas tous spécifiques aux questions d'enseignement de l'écriture, le grand nombre d'ouvrages et d'articles publiés à propos des recherches dites « participatives » témoignent de l'essor qu'a pris ce type de recherches en éducation. Nombreux sont les chercheurs qui réalisent des choix méthodologiques visant, entre autres, à contribuer au remblaiement des fossés qui ont pu se creuser entre les milieux scolaires et les milieux de recherche ainsi qu'à créer des espaces de négociation de savoirs propices à la collaboration autour de problèmes partagés.

À titre d'exemple spécifique aux questions d'enseignement et d'apprentissage de l'écriture en contexte québécois, le MEELS en partenariat avec le Fond de recherche du Québec – Société et Culture (FRQSC), ont mis en place en 2008 un programme de subventions « Actions concertées » visant à soutenir des projets de recherche s'intéressant au développement de l'écriture (programme étendu à la lecture en 2013). L'appel de projets pour l'année 2016-2017 décrivait encore l'apprentissage de la lecture et de l'écriture comme « un enjeu incontournable du Québec d'aujourd'hui », la maîtrise de l'écrit étant considérée comme une condition essentielle à la réussite scolaire. Les projets subventionnés dans le cadre de ce programme doivent être conduits en partenariat avec les milieux scolaires afin de rassembler divers acteurs des milieux éducatifs (enseignants, conseillers pédagogiques, etc.) et des chercheurs autour de questions partagées. Ainsi, au cours des dernières années, près d'une soixantaine de projets de recherche portant sur l'apprentissage de la lecture et de l'écriture ont été subventionnés.

1.3.2.3 En conclusion : Quel avenir pour les recherches ?

Face au constat de la persistance de la conception techniciste de l'écriture en contexte scolaire, plusieurs chercheurs ont formulé des recommandations quant aux directions à donner aux futures recherches en didactique du français : 1) proposer des conceptualisations théoriques des faits littéraires afin d'élaborer des savoirs qui soutiendraient le développement de pratiques pédagogiques qui les encouragent (Gromer, 1996 ; Plane, 2001 ; Sève, 2005 ; Tauveron, 1996, 2002) et 2) penser l'accompagnement des enseignants dans le développement de leurs pratiques pédagogiques en écriture et assurer la formation des futurs enseignants (Sorin, 2005 ; Tauveron, 1996).

Bien que n'étant pas mutuellement exclusives, ces deux propositions prennent appui sur des hypothèses différentes pour expliquer le faible écho dont les propositions de la recherche bénéficient dans les classes. La première soulève que, si peu de place est accordée à la créativité littéraire en contexte scolaire, c'est parce qu'elle n'a pas été suffisamment conceptualisée. Les enseignants manqueraient alors d'outils leur permettant d'en soutenir le développement. La seconde émet plutôt l'hypothèse que les enseignants ont besoin du soutien des chercheurs pour s'appropriier les propositions de la recherche.

Toutefois, ces deux orientations témoignent d'une volonté commune soit celle d'intégrer au projet disciplinaire une prise en compte des activités d'enseignement. Si la didactique du français a émergé d'une volonté de répondre aux difficultés rencontrées par les élèves en construisant des conceptualisations didactiques de l'écriture qui prennent en compte les spécificités du contexte scolaire, elle ne peut aujourd'hui se passer d'un examen des pratiques d'enseignement. Ainsi, il s'agit non seulement de répondre aux difficultés que les enfants rencontrent mais également aux besoins des enseignants qui interviennent auprès d'eux.

1.4 En conclusion

Depuis des siècles, les difficultés rencontrées lors de l'apprentissage de l'écriture par les enfants de l'école primaire inquiètent tant la société francophone que la communauté éducative. Au cours des dernières décennies, les travaux conduits en didactique ont contribué, à partir

d'emprunts multidisciplinaires, à conceptualiser la complexité de l'écriture en tant qu'objet d'apprentissage. Ce travail de conceptualisation, au-delà de permettre une meilleure compréhension des difficultés rencontrées par les enfants, a permis aux chercheurs de formuler des recommandations concernant les interventions à déployer pour les soutenir lors de leur apprentissage de l'écriture de textes littéraires. Toutefois, nombreux sont les chercheurs qui déplorent aujourd'hui que leurs travaux ne trouvent que peu d'écho dans les milieux scolaires où les activités témoignent d'une conception de l'écriture restée très techniciste.

Malgré les tentatives de plus en plus nombreuses de faire des recherches concernant les questions d'enseignement et d'apprentissage de l'écriture un lieu de réflexion commune entre chercheurs et acteurs des milieux scolaires, les difficultés rencontrées par les enfants persistent, les critiques envers les pratiques enseignantes se perpétuent et la question des relations chercheurs et enseignants n'est pas exempte de tensions, tel qu'en témoignaient les quelques réflexions citées plus haut (voir p. 29). Ainsi, il paraît aujourd'hui essentiel que les travaux de recherche placent au cœur de leurs préoccupations les besoins de formation des enseignants.

C'est en ce sens que deux recommandations ont été formulés pour les recherches conduites à propos de l'enseignement-apprentissage de l'écriture littéraire suggérant, d'une part, de poursuivre le travail de conceptualisation de la créativité et, d'autre part, de soutenir le développement professionnel des enseignants. Bien que je reconnaisse la nécessité de la première orientation proposée, la créativité littéraire et particulièrement son développement en contexte scolaire ayant été très peu conceptualisés, elle ne me semble pas prendre en compte l'ensemble de la problématique de l'enseignement de l'écriture. En effet, si peu de place est accordée à la créativité, plusieurs auteurs ont également mis en évidence que l'écriture était conceptualisée dans une perspective techniciste qui ne permettait pas de prendre en compte toute sa complexité. Cette complexité a pourtant fait l'objet de plusieurs tentatives de conceptualisation. En ce sens, l'absence d'outils théoriques ne peut à mon sens expliquer à elle seule la difficulté que les travaux de recherche rencontrent à contribuer au développement des pratiques d'enseignement.

Par ailleurs, la proposition de conceptualisation m'apparaît risquée sans un travail conjoint visant la formation et l'accompagnement des enseignants. Sans ce travail, le risque serait grand de voir les conceptualisations de la créativité littéraire développées dans le cadre de telles recherches

devenir des grilles normatives régissant l'écriture littéraire tel que ce fut le cas avec les grilles des projets visant à outiller l'évaluation (EVA [INRP], 1991) et la révision (EVA [INRP], 1996)²⁷ de textes ou encore avec les nombreux travaux concernant la structure narrative²⁸.

Comme Bronckart (2005) l'identifie lorsqu'il analyse les perspectives de développement de la didactique du français, « considérer que la question de l'enseignement des langues se pose d'abord à partir de l'examen des propriétés des objets à maîtriser, et que les questions d'adaptation aux situations scolaires sont dès lors secondes [...] ne permet jamais de se dégager complètement de la logique applicationniste » (p. 372). En ce sens, la relation entre acteurs des milieux de recherche et des milieux scolaires ne peut pas, elle non plus, être de nature applicationniste. En tant que chercheurs, on ne peut se permettre de se réfugier dans une « pensée magique » imaginant une relation chercheurs-enseignants où les premiers élaborent des solutions aux problèmes des seconds qui se les approprieront illico sans les dénaturer. Adopter un tel point de vue a toutefois deux incidences importantes pour les recherches futures.

D'une part, cela nécessite de revoir le lien entre milieux de recherche et milieux scolaires en pensant l'accompagnement (la formation) des enseignants au cœur de la recherche plutôt que de le considérer comme étant une étape ultérieure. Une telle considération n'est d'ailleurs pas étrangère à l'ampleur qu'ont prise, au cours des dernières années, les recherches de type participatives qui incluent des enjeux de formation des enseignants.

D'autre part, afin d'outiller les chercheurs dans leur accompagnement des enseignants, il me semble primordial de s'intéresser au processus de développement professionnel que l'adoption

²⁷ Ces grilles avaient été élaborées par un groupe de chercheurs en didactique dans le but d'outiller les enseignants dans leur lecture des textes d'élèves afin, notamment, de les amener à prendre en compte l'ensemble des aspects de l'écriture soit tant l'orthographe que la syntaxe, la cohérence textuelle, etc. Cependant, ces grilles ont davantage été utilisées comme des grilles d'évaluation des textes des élèves et donc érigées en normes à atteindre plutôt qu'en outils didactiques (Bucheton et Chabanne, 2002 ; Garcia-Debanc, 1999 ; Gromer, 1996 ; Mas, 1991 ; Sève, 2005 ; Sublet, 1996 ; Tauveron, 1996).

²⁸ Les nombreuses conceptualisations du schéma narratif ayant été réalisées pour décrire la structure type d'un texte narratif littéraire ont été largement utilisées dans le domaine scolaire comme un cadre préétabli devant régir l'écriture des textes d'élèves (Sirois et al., 2012 ; Sorin, 2005). Ces conceptualisations doivent pourtant être vues comme des modèles qui font abstraction de la diversité des structures pour définir ce que les textes narratifs ont de commun (Garcia-Debanc et Fayol, 2002). Une utilisation applicationniste de ces modèles propose ainsi une conception réductrice de la diversité des structures littéraires possibles, cette diversité contribuant pourtant à nourrir l'aspect créatif et original de chaque texte.

des propositions scientifiques demande aux enseignants. Il s'agit alors d'ajuster la réflexion aux spécificités de l'objet d'apprentissage concerné.

À ma connaissance, aucune recherche ne s'est jusqu'à présent intéressée au processus de développement professionnel qu'exige l'adoption, par un enseignant, des propositions de démarche d'enseignement de l'écriture littéraire qui visent à prendre en compte toute sa complexité tout en laissant place à l'expression de la créativité. Shulman (2007), dans un article s'intéressant au développement des connaissances relatives à l'enseignement en formation initiale identifie d'ailleurs « un paradigme manquant [parmi l'ensemble des] paradigmes de recherche sur l'étude de l'enseignement » (p. 100) soit celui de la discipline, des contenus disciplinaires et du développement des savoirs par les enseignants. Il regrette ainsi que la plupart des recherches conduites sur le développement professionnel l'aient été dans une perspective plus générale s'intéressant aux questions de gestion de classe, d'organisation et de planification des activités ou encore de relations enseignant-élèves sans se préoccuper de la spécificité de chaque discipline et de la question de la compréhension qu'ont les enseignants des savoirs en jeux.

Compte tenu du fait que les recherches de type participatives occupent une place centrale sur la scène didactique et que les pratiques d'enseignement de l'écriture ne semblent pas se défaire pour autant des problématiques d'hyper-normativité et de surévaluation dont je rendais compte précédemment, la pertinence de réaliser une analyse du processus de développement professionnel exigé par l'adoption des propositions de la recherche au regard de l'enseignement de l'écriture littéraire me semble prendre d'autant plus d'importance. Ma thèse de doctorat abordera ainsi la question de l'enseignement de l'écriture littéraire en plaçant la problématique du développement professionnel des enseignants au cœur de la réflexion et l'explorera, d'une part, en questionnant les relations entre chercheurs et enseignants et, d'autre part, en tenant compte des spécificités de l'objet d'enseignement soit l'écriture de textes littéraires.

CHAPITRE 2 : CADRE THÉORIQUE

Je souhaite introduire ce chapitre en citant Bruner. En 1991, il introduit son ouvrage ...*car la culture donne forme à l'esprit*²⁹ comme suit :

Les livres sont comme ces îlots rocheux qui jaillissent de l'océan : on pourrait croire qu'il s'agit de petites terres indépendantes. Il n'en est rien : ce sont les manifestations d'une géographie sous-jacente, à la fois locale et partie composante d'un motif universel. Tout en reflétant inévitablement un lieu et une époque, les livres font partie d'une géographie intellectuelle générale. (Bruner, 1991, p. 11)

Le présent chapitre a pour ambition de situer la démarche de recherche réalisée en la positionnant au regard de différentes propositions théoriques offertes par le panorama des recherches en sciences dites humaines³⁰. Mon intention est que le lecteur ne perçoive pas cette thèse comme un *îlot rocheux* isolé au milieu d'un océan, mais qu'il ait au contraire une vision claire de la géographie sous-marine qui a conduit à sa construction.

La problématique du présent travail de recherche impliquait la construction d'un double cadre théorique. D'une part, il s'agissait de construire un cadre permettant d'analyser les relations qu'entretiennent chercheurs et enseignants au regard du développement de connaissances concernant l'enseignement de l'écriture littéraire. D'autre part, il était nécessaire d'élaborer un cadre spécifique aux situations d'enseignement et d'apprentissage de l'écriture littéraire à l'école puisqu'il s'agissait de l'objet d'apprentissage placé au cœur de la relation chercheurs-enseignants.

²⁹ Il s'agit de la traduction française de l'ouvrage « Acts of Meaning » publié en 1990 par Harvard University Press.

³⁰ Si l'ouvrage de Bruner (1991) s'inscrit plus particulièrement dans le champ de la psychologie, l'auteur prend le soin de l'inscrire dans le contexte plus vaste des travaux en sciences humaines. Il évoque les sciences humaines en les regroupant autour d'un projet commun qu'est celui de comprendre l'Homme. En préface à l'ouvrage, il prend la peine de remercier ses collègues qui l'ont « [convaincu] (à cette époque quelque peu contre [sa] volonté) que les frontières séparant des domaines comme ceux de la psychologie, de l'anthropologie, de la linguistique et de la philosophie relevaient davantage de commodités administratives que de divisions intellectuelles réelles » (Bruner, 1991, p. 8). Comme Bruner, je référerai aux sciences humaines pour regrouper l'ensemble des disciplines qui analysent l'humain et ses interactions, ses actions et ses apprentissages. Une telle inscription me permettra d'éviter de perdre de vue le contexte historicoculturel duquel on ne peut isoler les problèmes de l'école.

Afin de m'assurer de la cohérence de la réflexion théorique, le parfois sinueux sentier de réflexion parcouru a débuté par l'adoption d'un cadre épistémologique constructiviste et, plus particulièrement, de la proposition *constructiviste radicale* de Glasersfeld. Le *constructivisme radical* de Glasersfeld propose une conceptualisation du processus de développement des connaissances³¹. Il permettait ainsi de bâtir les fondations des deux aspects de la problématique à aborder soit tant le développement, par les enseignants, des propositions de la recherche que celui, par les enfants, de l'écriture littéraire. Toutefois, ce choix épistémologique ne permettait pas de vider la question. En effet, la proposition de Glasersfeld n'est en aucun cas une méthode ou un modèle d'enseignement. Tel que le soulignent entre autres Larochelle et Bednarz (1994) à son propos, ce choix est plutôt une invitation à penser les relations éducatives et à envisager les questions qu'elles posent.

Toutefois, à l'opposé de certaines écoles de pensée, cette thèse ne prétend pas en finir une fois pour toutes avec l'explication : le constructivisme, n'en déplaie aux assoiffés et aux assoiffées de vérité et d'absolu, n'est pas une ontologie ! De manière métaphorique, c'est plutôt une invitation en bonne et due forme à examiner les fondements et les effets de nos théories et de nos pratiques éducatives de façon à accroître notre contrôle réflexif sur celles-ci et à rendre traitables les questions et les problèmes éventuellement soulevés, et ce, sans en appeler à une instance occulte. (p.16)

L'adoption de la proposition constructiviste radicale sert ainsi à la fois de fondation à l'ensemble de l'édifice conceptuel construit mais également, par les questions éducatives qu'elle pose, de tremplin qui a orienté ma réflexion. Ainsi, pour envisager la question des relations éducatives entre chercheurs et enseignants concernant l'enseignement et l'apprentissage de l'écriture littéraire en milieu scolaire, la suite du chapitre sera structurée en trois parties.

Dans la première partie, beaucoup plus brève que les deux autres, je commencerai par présenter la proposition constructiviste radicale de Glasersfeld comme fondation de l'édifice conceptuel de la thèse. Il s'agit de la proposition qui, telle une pierre angulaire, assurera la solidité et la cohérence des cadres théoriques construits pour outiller, d'une part, l'examen des relations entre chercheurs et enseignants et, d'autre part, celui du contexte dans le cadre duquel elles sont envisagées soit les questions d'enseignement-apprentissage de l'écriture en contexte scolaire.

³¹ Larochelle et Bednarz (1994) écrivent qu'il est « un modèle « rationnel » de l'activité cognitive, tant individuelle que collective, limitant ainsi son champ d'investigation au domaine de l'expérience et aux abstractions (concepts, relations, théories et modèles) que l'on construit pour donner relief et sens à nos actions aussi bien conceptuelles que matérielles » (p.8).

La deuxième partie présentera le cadre théorique élaboré pour examiner les relations entre chercheurs et enseignants. J'introduirai cette partie en présentant les principales questions que le choix d'un paradigme constructiviste inspiré des travaux de Glasersfeld pose concernant cette relation entre les acteurs et j'inscrirai ma recherche dans le contexte d'un tournant actionnel qui, opéré en sciences humaines, a permis de placer l'analyse de l'action au premier plan des préoccupations. Par la suite, je présenterai la proposition interactionniste symbolique qui place la construction de sens et les interactions au cœur de son analyse des actions humaines. Un tel emprunt me permettra enfin de présenter un concept en émergence soit celui de l'action conjointe en didactique, notion qui me permettra d'aborder la relation didactique entre enseignant et chercheur comme une relation didactique en contexte de formation continue.

La troisième partie de ce chapitre sera consacrée à la question placée au cœur de la relation didactique enseignants-chercheurs soit celle de l'enseignement-apprentissage de l'écriture littéraire à l'école. J'introduirai à nouveau cette partie en présentant quelques questions que l'inscription dans un paradigme constructiviste radical pose. Par la suite, je présenterai les choix théoriques que j'ai réalisés, d'une part, pour conceptualiser l'écriture de textes littéraires en contexte scolaire et, d'autre part, pour aborder les questions liées à son enseignement et son apprentissage.

2.1 Un paradigme constructiviste comme pierre angulaire de l'édifice conceptuel

On ne peut présenter un paradigme constructiviste sans aborder l'importance des travaux de Piaget et de Bruner. Les deux auteurs ont largement contribué à la révolution menée dans le champ de la psychologie cognitive afin de ramener la pensée et les significations dans le giron des préoccupations de la psychologie, alors dominée par le courant behavioriste qui privilégiait l'observation des comportements observables.

Que signifiait pour nous³² cette révolution dans les années cinquante ? C'était un effort acharné pour mettre la signification au centre de la psychologie. [...] Il doit être bien clair que nous n'entendions pas réformer le behaviorisme : nous voulions le remplacer. (Bruner, 1991, p. 19)

³² Bruner ne précise pas explicitement qui se cache derrière ce « nous », Brassac (2003) y voit Piaget.

Toutefois, bien qu'ils aient manifesté l'intérêt de développer une épistémologie constructiviste qui réfléchisse à la construction des connaissances des individus en interaction, leurs travaux se sont plus particulièrement centrés sur les premiers développements de l'enfant³³. En ce sens, Glasersfeld est souvent considéré comme un poursuiveur de Piaget (Le Moigne, 2011).

Prenant appui sur la proposition de ce dernier, il suggère une conception du constructivisme qu'il qualifie de *radicale* et qui, pour reprendre les mots de Pépin (1994), constitue « un point de vue global sur le sens de l'aventure humaine » (p. 64). Si Glasersfeld (1994) qualifie sa proposition de *radicale*, c'est, entre autres, dans le but de situer la question épistémologique au fondement de ses réflexions éducatives. Dans un article publié en 1994, il explique l'utilisation de l'adjectif radical en critiquant une utilisation fréquente du « constructivisme » en éducation qui fait parfois l'économie de la réflexion épistémologique.

Encore aujourd'hui, des auteurs que je qualifierais de naïfs sont convaincus d'être constructivistes sans avoir jamais remis en question les épistémologies traditionnelles. C'est à eux que je dois cette impulsion qui m'a conduit vers une façon entièrement radicale de penser le constructivisme. (Glasersfeld, 1994, pp. 21-22)

En ce sens, c'est également ce caractère *radical* qui m'a invité à débiter ce chapitre par la réflexion épistémologique et à lui attribuer le rôle de « pierre angulaire ».

2.1.1 Définition de la connaissance comme pouvoir d'action

Glasersfeld ancre sa conception de l'*aventure* par laquelle l'être humain construit son expérience du monde dans la relation qu'il entrevoit entre la connaissance et la réalité et qui s'oppose à celle d'épistémologies qu'il qualifie de « plus traditionnelles » (épistémologies réalistes). Il considère que la connaissance ne peut être le reflet exact d'une réalité supposée exister avant même que l'individu ne s'y intéresse, mais qu'elle est plutôt une « adaptation au sens fonctionnel » (Glasersfeld, 1988, p. 24). Il recourt à la métaphore du cambrioleur pour indiquer que la connaissance serait la clé qui convient à toutes les serrures plutôt qu'une image précise et fidèle

³³ Pour Bruner, il faut préciser que c'est l'orientation qu'il a prise dans ses premiers travaux. De près de 30 ans le cadet de Piaget, il a continué à écrire bien après la mort de ce dernier (en 1980) et a publié, en 1991, un ouvrage dans lequel il regrette que le projet initial d'accorder une place centrale aux significations ait graduellement perdu de vue l'environnement culturel de l'Humain et dans lequel il propose un projet de psychologie culturelle qui permettrait d'analyser la construction sociale des significations.

de la serrure. La connaissance vise alors à permettre à l'individu de construire le sens de ses expériences pour survivre dans son environnement et atteindre les buts qu'il se fixe. Glasersfeld définit ainsi la connaissance comme la « recherche de manières de se comporter et de penser qui conviennent » (Glasersfeld, 1988, p. 41) et la considère ainsi comme un processus et non un résultat (Le Moigne, 2011).

Une telle définition de la connaissance invite également l'auteur à repenser les critères d'évaluation de sa validité. Glasersfeld propose à ce sujet de substituer au critère de *vérité* un critère de *viabilité* qui permet d'évaluer la convenance de la connaissance plutôt que son exactitude supposément objective³⁴. Il définit ainsi la *viabilité* en précisant « qu'on jugera 'viable' une action, une opération, une structure conceptuelle ou même une théorie tant et aussi longtemps qu'elles servent à l'accomplissement d'une tâche ou encore à l'atteinte du but que l'on a choisi » (Glasersfeld, 1994, p. 22).

2.1.2 Développement des connaissances

Prenant appui sur la proposition de Piaget (1971), Glasersfeld (1994) attribue un caractère assimilatoire à la connaissance en précisant que l'individu, dans son aventure d'organisation du monde pour lui-même, cherche à comparer toutes ses expériences aux structures de pensée qu'il a préalablement construites. Ainsi, il précise que tant que l'expérience vécue peut effectivement être jugée équivalente³⁵ à une ou plusieurs autres expériences, les connaissances construites resteront *viabiles* en ce sens qu'elles permettront à l'individu de survivre face à la situation soit à penser et agir d'une façon convenable qui lui permette d'atteindre le but qu'il s'est fixé³⁶.

³⁴ C'est également par cet abandon de la croyance qu'une connaissance peut être le reflet d'une réalité « objective » que Glasersfeld justifie l'aspect *radical* du constructivisme qu'il propose. Il écrit ainsi que « le constructivisme radical est [...] *radical* parce qu'il rompt avec la convention et développe une théorie de la connaissance dans laquelle la connaissance ne reflète pas une réalité ontologique 'objective', mais concerne exclusivement la mise en ordre et l'organisation d'un monde constitué par notre expérience » (Glasersfeld, 1988, p. 27).

³⁵ Dans une perspective constructiviste, l'*équivalence* ne peut être considérée comme préalable au jugement de l'individu ou encore « objective », mais, au contraire, elle ne le sera qu'au regard de critères définis par l'individu.

³⁶ Glasersfeld (1988) insiste sur le fait que ces *buts* « ne désignent naturellement pas un objectif situé dans une réalité extérieure » (p. 35), mais qu'ils sont fixés par un individu qui, suite à ses expériences antérieures, cherche à les répéter ou les éviter.

Dans une telle perspective, l'apprentissage ne peut que résulter de situations de déséquilibre soit de situations où les connaissances construites ne permettent plus à l'individu d'avoir le sentiment qu'il maîtrise l'expérience qu'il vit (Pépin, 1994). Ces situations seraient, selon Glasersfeld, les seules où le réel se manifeste pour indiquer qu'il ne peut être interprété comme il l'est, que cette compréhension n'est pas *viable*. Glasersfeld indique que l'individu aura tendance à attribuer ces obstacles à une réalité extérieure à lui plutôt qu'à la limite de ses connaissances tandis que Pépin (1994) décrit ces situations de déséquilibre comme « une catastrophe que nous tentons d'éviter à tout prix » (p. 67) tant elles sont des expériences désagréables qui, au-delà d'indiquer les limites des connaissances préalablement construites, exigent de l'individu qu'il se lance dans un processus d'adaptation.

Les situations de déséquilibre conduiront ainsi l'individu à réaliser un processus d'accommodation³⁷ soit de déconstruction et de reconstruction de la connaissance pour adopter une proposition qui *convient* mieux (Fourez, 2002 ; Pépin, 1994). Ce processus ne pourra cependant se réaliser qu'à partir de ce que l'individu a déjà vécu, car, comme le souligne Pépin (1994), « si aucune construction préalable du phénomène à connaître n'était présente, il n'y aurait rien à « déconstruire » ou à construire de façon plus viable » (p. 67). Ainsi, le processus d'accommodation ne peut être perçu comme le résultat d'un apport extérieur, car il se réalise dans une logique de continuité qui prend appui sur les constructions préalables et l'identification de leurs limites pour construire de nouvelles connaissances qui jouiront d'une meilleure convenance dans une logique de continuité (Glasersfeld, 1988). Ainsi, les connaissances sont construites au fil des expériences de l'individu, « dans l'action » (pour reprendre les mots de Le Moigne, 2011), ce qui amène Pépin (1994) à les qualifier de *pratiques et expérientielles*³⁸ et Le Moigne (2011) à souligner le rôle central des interactions de l'individu avec son environnement.

Une telle conception du développement accorde par ailleurs un rôle actif et central à l'individu dans le processus de construction de ses connaissances. En ce sens, Glasersfeld (1988) écrit que « l'être humain – et l'être humain seulement – est responsable de sa pensée, de sa connaissance, et donc de ce qu'il fait » (p. 20). Cette conception, pierre angulaire de la thèse, servira de point

³⁷ Glasersfeld emprunte ici également le concept à Piaget (1971).

³⁸ Il les oppose ainsi aux savoirs scolaires qui ont fait l'objet d'une standardisation et sont définis à la fois par les savoirs disciplinaires, les programmes de formation et les méthodes d'évaluation des apprentissages (Pépin, 1994).

de départ aux deux prochaines parties de ce cadre théorique qui viseront, pour l'une à questionner le développement professionnel des enseignants en collaboration avec des chercheurs et pour l'autre le développement de l'écriture littéraire par les élèves.

2.2 À propos de la relation entre chercheurs et enseignants

L'adoption de la proposition constructiviste radicale de Glaserfeld comme pierre angulaire de l'édifice conceptuel m'amène, dans ce cadre théorique, à placer la question du sens des propositions de la recherche au cœur du questionnement concernant les collaborations entre chercheurs et enseignants. Ce choix épistémologique permet d'orienter la réflexion, mais, puisqu'il n'est en aucun cas une méthode ou un modèle d'enseignement, il ne suffit pas, à lui seul, à épuiser la question en jeu en ce qui concerne la relation à construire entre chercheurs et enseignants pour penser l'avenir de l'enseignement de l'écriture littéraire à l'école.

C'est en ce sens que cette deuxième partie du cadre théorique propose de construire, sur la fondation constructiviste, un cadre d'analyse de la question des relations éducatives entre chercheurs et enseignants. En prenant appui plus spécifiquement sur la proposition de l'interactionnisme symbolique, ma recherche s'enrichira également par la théorie de l'action conjointe (Sensevy, 2011) qui permet d'apprécier le rôle des interactions dans les processus de construction des significations dans les situations didactiques.

2.2.1 Construire sur des fondements constructivistes

Si le constructivisme radical de Glaserfeld ne constitue pas une méthode d'enseignement, il dresse la table à deux questionnements fondamentaux que soulèvent autant Larochelle et Bednarz (1994) que Pépin (1994). Tous trois ont rédigé des articles qui invitent à déconstruire certains allant-de-soi de l'éducation qui, selon eux, perdent de leur pertinence sitôt qu'on les analyse à partir de postulats constructivistes. Parmi ceux-ci, les auteurs relèvent la croyance en une possible transmission des connaissances et la conception d'une finalité de l'enseignement comme une réduction de l'écart entre les connaissances de l'individu et un savoir véritable et

unique³⁹, instaurant alors une relation hiérarchique entre savoirs dits pratiques de l'apprenant et les savoirs dits théoriques de l'enseignant. Si les auteurs s'intéressent plus largement aux contextes scolaires (enseignants-élèves), ces deux tendances de l'éducation me semblent également imprégner les conceptions du développement professionnel⁴⁰.

Dans le contexte qui me préoccupe, soit celui de l'enseignement de l'écriture littéraire à l'école primaire, le détournement de la recherche en didactique du français pour les questions d'accompagnement des enseignants dans l'appropriation des propositions de la recherche risque de contribuer à renforcer une relation hiérarchique entre milieux scolaires et milieux de recherche, les deuxièmes étant chargés d'élaborer un « savoir » qu'ils transmettront ensuite aux enseignants. Dans les sections qui suivent, je mobiliserai divers cadres théoriques qui me permettront d'engager cette réflexion à laquelle Laroche et Bednarz (1994) et Pépin (1994) invitent, soit celui de penser la relation entre chercheurs et enseignants et son rôle dans les processus de construction de sens.

Dans un premier temps, je mènerai une réflexion quant au statut des savoirs qui débutera par une remise en question de la traditionnelle opposition entre savoirs dits « de pratique » et « théoriques ». Cette réflexion me permettra ensuite de définir la pratique enseignante dans une perspective qui exclut toute dépendance hiérarchique aux milieux de recherche.

Dans un second temps, j'introduirai l'idée d'un « tournant actionnel » (Schubauer-Leoni, Leutenegger, Ligozat et Fluckiger, 2007) opéré en sciences humaines par le retour des préoccupations pour l'analyse des actions. C'est dans le contexte de ce tournant actionnel que je situerai ma recherche qui accordera une attention particulière aux processus de construction des significations en interaction.

³⁹ La croyance en l'existence d'un savoir unique et véritable ne peut que s'inscrire dans une épistémologie réaliste considérant que la connaissance doit être une image de la réalité vue comme ayant une existence préalable. Ainsi, tout savoir ne peut être qu'unique (Fourrez, Englebert-Lecomte et Mathy, 1997).

⁴⁰ Laroche et Bednarz (1994) clôturent d'ailleurs leur chapitre en soulignant que la réflexion quant aux questions concernant l'enseignement-apprentissage en contexte scolaire implique également de mener ce questionnement en contexte de formation à l'enseignement, formation qui est elle aussi imprégnée d'*allant-de-soi* dont la pertinence gagnerait à être questionnée à partir de fondements constructivistes.

2.2.1.1 À propos du statut des savoirs

Au cœur des questions de *transmission* des connaissances et de hiérarchie entre milieux scolaires et scientifiques, une réflexion doit être menée quant au statut des savoirs. En contexte de formation professionnelle, ils sont souvent qualifiés de « théoriques » ou « pratiques »⁴¹, les premiers étant l'apanage des chercheurs et les seconds des enseignants. Au cours des dernières décennies, les milieux de recherche ont manifesté un intérêt pour ces « savoirs pratiques » et déployé des méthodologies⁴² qui visent, d'une part, à en faire des objets de recherche et, d'autre part, à rapprocher savoirs « pratiques » et « théoriques ». Si cette mouvance peut certainement s'inscrire dans un projet de rapprochement des milieux et d'effacement de la relation hiérarchique, il convient toutefois de questionner l'appellation, d'ouvrir ces « boîtes noires » à l'origine de l'opposition que l'on souhaite déconstruire. Une telle réflexion devrait permettre de préciser la nature des savoirs développés dans les milieux scolaires et dans les milieux de recherche et constituer ce qui me semble être un fondement primordial à la réflexion concernant leurs relations.

L'ouvrage dirigé par Barbier (1996) concernant cette distinction entre savoirs théoriques et savoirs d'action apporte un éclairage intéressant. Il a été publié à la suite d'une table ronde portant sur la problématique de l'articulation entre « savoirs théoriques et savoirs d'action » qui réunissaient divers théoriciens de disciplines variées tels que Latour (sociologue, anthropologue et philosophe) et Schön (pédagogue). Leurs contributions à l'ouvrage collectif me paraissent particulièrement pertinentes à emprunter dans le contexte de cette thèse. Je débiterai par la présentation de la proposition peu conventionnelle proposée par Latour à propos de la traditionnelle opposition entre savoirs dits de pratique et théoriques. Par la suite, je reprendrai la proposition de Schön pour définir une conception de l'enseignant praticien qui cherche à se détacher de toute relation hiérarchique avec les milieux de recherche⁴³.

⁴¹ La même opposition existe lorsqu'on parle d'enseignement en contexte scolaire entre savoirs dits « pratiques » soit ceux des élèves et savoirs dits « scolaires » soit ceux que l'enseignant est chargé de leur « transmettre ». La réflexion que je m'appête à mener peut certainement être transposée dans un tel contexte éducatif.

⁴² Je réfère ici aux méthodologies de recherche dites participatives.

⁴³ Ces propos ne se voudront pas exhaustifs. Je ne prétendrai pas, dans les lignes qui suivent, épuiser la question de l'articulation entre savoirs construits dans les milieux scolaires et savoirs dits scientifiques. Mon intention est plutôt de proposer une conception située du statut des savoirs qui rend compte des diverses tensions qui entourent leur définition et qui constitue la toile de fond de l'édifice conceptuel présenté dans ce chapitre.

a) À propos de la traditionnelle opposition entre savoirs pratiques et théoriques

Latour (1996) avance des idées quelque peu provocatrices tant par son titre (« Sur la pratique des théoriciens ») que par l'essentiel de la proposition, soit celle de remettre en question l'existence même d'une opposition entre savoirs pratiques et théoriques dans l'ouvrage précité qui vise à réfléchir à leur articulation.

Sans la distinction entre savoir théorique et savoir pratique, il semble que quelque chose d'essentiel à la vie publique soit perdu. Pour certains, semblables à leurs ancêtres les Gaulois, il semble que, sans ce solide pilier, le ciel menacerait de leur tomber sur la tête. Ce ne serait d'ailleurs pas l'opposition qu'il faudrait considérer, mais les efforts gigantesques, obstinés, vraiment admirables pour « dépasser » cette opposition, en « réhabilitant » les savoirs pratiques. Malheureusement, vouloir dépasser une contradiction suppose son existence et même la renforce, c'est là tout le danger de la pensée dialectique. Tous les efforts pour repenser une opposition artificielle ne laveront pas cet artéfact de son péché originel : ne pas exister. (Latour, 1996, pp. 131-132)

Latour (1996) conceptualise le travail des chercheurs (des « théoriciens ») comme une *pratique*. La pratique du chercheur n'est alors pas plus différente de la pratique de l'enseignant que cette dernière ne l'est de celle du menuisier. Il propose de qualifier les pratiques suivant leur produit soit la pièce du bois du menuisier, le verdict du juge ou la théorie du chercheur. En ce sens, c'est le produit de la pratique du chercheur qui est théorique et non son *savoir*.

On ne produit pas plus une théorie de façon théorique, qu'on ne produit une pièce d'acier de façon « acièrè », un réflexe conditionné de façon pavlovienne, un meeting politique de façon militante ou une inculpation de façon « inculpante ». (Latour, 1996, p. 133)

Il recommande ainsi de cesser de vouloir opposer la *pratique* à tout autre concept, cette dernière désignant toutes les activités humaines et dont on ne peut exclure celles du théoricien chercheur : « La pratique est donc un terme sans contraire qui désigne la totalité des activités humaines » (p. 133).

Après avoir déconstruit l'opposition entre *pratique* et *théorique*, Latour s'attaque à la notion de *savoir* adoptant une conception qui s'inscrit dans une perspective cohérente avec celle du savoir comme « pouvoir d'agir » puisqu'il suggère de concevoir les savoirs comme étant toujours des *savoir-faire* et des *faire-savoir*. Il attire ainsi l'attention sur la confusion que l'on réalise souvent entre la théorie (les signes sur le papier) et les savoirs soit les processus de construction des

théories, soit la pratique du théoricien⁴⁴. Il illustre sa réflexion d'un exemple particulièrement éclairant soit celui des mathématiciens de Cambridge qui, malgré qu'ils aient eu en leur possession la théorie de la relativité d'Einstein (soit les mots sur le papier), ont eu besoin d'aller se former auprès de lui pour apprendre à l'utiliser (*savoir-faire* et *faire-savoir*). Les savoirs ne résident pas dans la théorie, mais bien dans la pratique de sa construction. Dewey a d'ailleurs écrit en ce même sens « [qu'il] n'y a rien de plus pratique qu'une bonne théorie » (Dewey cité par Vergnaud, 2011, p. 239).

Dans une telle perspective, le théoricien, soit celui qui s'adonne à une pratique de théorisation, est tant celui qui construit la théorie et qu'on désignera comme son auteur que celui qui la reconstruit en vue de se l'approprier et de pouvoir l'utiliser : les mathématiciens en formation auprès d'Einstein déploient eux aussi une pratique de théorisation. On comprendra donc que, selon ce point de vue, toute possibilité d'un *savoir transmissible* doit être abandonnée.

À chaque fois que l'on parle de science, de savoir certain, on parle d'une inscription et c'est sur elle, et sur elle seule, oublieux du reste, que se penche le penseur qui devient théoricien par le fait même qu'il se penche sur ces formes étranges d'écriture. (Latour, 1996, p. 139)

Ce détour par la déconstruction de l'opposition entre savoirs pratiques et théoriques ainsi que de la notion de *savoir* elle-même permet à Latour (1996) d'aborder une question qui me paraît particulièrement pertinente au regard de la problématique au cœur de mon projet soit celle de savoir ce qu'il faut « rajouter aux théories pour qu'elles mordent sur quelque chose » (Latour, 1996, p. 142), soit pour qu'elles puissent trouver une utilité dans d'autres pratiques. Cette idée, placée dans le contexte de la didactique du français, revient à se demander ce qu'il faut rajouter aux théories des didacticiens pour qu'elles puissent servir la pratique des enseignants.

L'auteur propose alors de réhabiliter le « fatras » qui entoure la théorie. Il suggère de reconnaître les théories comme le produit d'une pratique de théorisation et de permettre à ce « fatras » de voyager des chercheurs vers d'autres praticiens qui pourraient y voir une utilité.

⁴⁴ Il propose ainsi de se passer du concept de *savoir*, ce dernier n'apportant alors rien de plus que celui de *pratique* et entretenant le mythe d'une entité cachée dans la tête du théoricien. Pour ma part, j'ai choisi de conserver le terme tout en précisant au lecteur qu'il devait être compris comme un *pouvoir d'agir*.

En théorie tout le fatras qui l'accompagne [la théorie] ne sert à rien, en pratique, c'est ce qui lui permet d'exister et surtout de s'appliquer à quelque chose, de mordre sur un tissu industriel, militaire, informatique qui prolifère en tous sens. (Latour, 1996, p. 143)

Par ailleurs, la volonté de réhabilitation du « fatras » invite également à faire un travail d'analyse du processus de construction des théories par les chercheurs. Latour (1987) appelle cela ouvrir les « boîtes noires » des théoriciens pour accéder et comprendre leur démarche de construction.

C'est afin d'accorder une place centrale au voyage, depuis les milieux de recherche vers les milieux scolaires, du « fatras » entourant les propositions concernant l'enseignement-apprentissage de l'écriture, qu'après avoir présenté la proposition de Schön (1996), j'inscrirai mon projet dans le contexte d'un « tournant actionnel » qui permet de placer les significations des actions humaines au cœur des projets scientifiques. Par ailleurs, la convocation des cadres théoriques de l'interactionnisme symbolique et de la théorie de l'action conjointe permettra d'éclairer le rôle des interactions à cet égard.

b) Conceptualisation de la pratique enseignante : la proposition de Schön

Latour (1996) le soulève, tout individu qui souhaite faire usage d'une théorie doit mener une pratique de théorisation tout comme les mathématiciens de Cambridge ont dû apprendre auprès d'Einstein comment faire usage de sa théorie de la relativité. La proposition de Schön (1996) s'intéresse plus particulièrement à ce travail d'appropriation par les professionnels⁴⁵ de théories des chercheurs.

C'est en réaction à un modèle de « la rationalité technique » que Schön identifie comme étant largement répandu dans les milieux de recherche que l'auteur inscrit son travail. Ce modèle de la « rationalité technique » considère que la pratique professionnelle consiste à puiser, dans les ressources mises à disposition par la recherche, la solution à mettre en œuvre pour résoudre une situation problématique. D'une part, une telle conception des relations entre milieux de recherche et milieux professionnels renie le nécessaire travail d'appropriation des savoirs que

⁴⁵ Schön (1996) parle des « praticiens ». Toutefois, par souci de cohérence avec les propos de la section précédente, j'éviterai de recourir au terme praticien puisqu'il ne permettrait pas de différencier les chercheurs des autres professionnels qui peuvent faire usage de leurs théories. J'ai alors choisi d'adopter le terme de professionnel et d'inclure sous ce même vocable l'ensemble des praticiens, excluant les chercheurs, qui font usage des théories.

Latour (1996) mettait en évidence en référant aux travaux d'Einstein, les considérant plutôt comme des recettes qu'il suffirait de mettre en pratique. D'autre part, ce modèle ne permet pas d'expliquer tous les phénomènes des professions puisqu'il ne peut comprendre les cas où la situation rencontrée par le professionnel ne correspond à aucune situation définie par la recherche et pour laquelle il n'existe donc pas de solution préétablie. Face à de telles situations, le praticien déploiera tout de même certaines actions que le modèle de la « rationalité technique » ne permettra pas d'expliquer⁴⁶.

Schön (1996) propose alors une autre conceptualisation de la pratique professionnelle qu'il nomme de « l'agir professionnel » et qui vise à reconnaître que toute pratique témoigne d'un ensemble de savoirs à propos de la profession, « d'une certaine sorte de savoir [...] inhérente à un agir intelligent » (1996, p. 205), pour reprendre ses mots. Schön précise cependant que ces savoirs sont souvent tacites, car, comme lorsqu'on marche, on ne réfléchit pas préalablement à quel pied nous avancerons en premier. L'agir professionnel, tant qu'il ne rencontre pas de situation problématique, n'est souvent pas précédé d'une réflexion sur l'action. Les savoirs restent alors dans l'ombre.

Dans une telle perspective, les situations problématiques entraînent une réflexion plus consciente sur l'action. En effet, si face à une situation, les actions « instinctives » du praticien ne fournissent pas les résultats attendus, ce dernier sera porté à réfléchir sur la situation, sur son action ainsi que sur l'élaboration d'une autre façon d'agir adaptée au contexte.

Une bonne partie de la réflexion en cours d'action et sur l'action tourne autour de l'effet de surprise. Lorsque des gestes intuitifs et spontanés ne produisent que les résultats escomptés, on a tendance à ne plus y penser. Mais si une exécution intuitive provoque des surprises, qu'elles soient agréables, prometteuses ou mauvaises, on pourra réfléchir en cours d'action [...] Au cours de tels processus, la réflexion tend à se concentrer de façon interactive sur les résultats de l'action, sur l'action elle-même et sur le savoir intuitif implicite de l'action. (Schön, 1996, p. 208)

Pour reformuler cette proposition avec les termes constructivistes proposés par Glasersfeld (1988), l'action du professionnel est définie comme la manifestation des *connaissances* relatives à

⁴⁶ Dans le cas qui m'intéresse, l'apparente imperméabilité des milieux de pratique aux propositions de la didactique concernant l'enseignement apprentissage de l'écriture constituerait également une limite à ce modèle puisque, si la pratique consiste simplement à appliquer les recommandations de la recherche, cela ne permet pas d'expliquer pourquoi de nombreuses propositions de la recherche ne trouvent que peu d'écho dans les milieux scolaires.

l'enseignement qu'il s'est construites au fil des diverses expériences qu'il a vécues et qui l'ont conduit à développer *des manières de se comporter et de penser* qui lui permettent d'atteindre les buts d'enseignement qu'il s'est fixés, mais également ceux qui lui sont fixés par le programme de formation⁴⁷. Tout comme le proposait Glasersfeld, Schön (1996) précise que tant que ces constructions apparaissent *viabiles* soit qu'elles permettent l'atteinte des buts, elles ne seront pas amenées à être modifiées. C'est donc le déséquilibre qui provoquera l'accommodation, cette dernière nécessitant, tel que Schön le propose, une réflexivité tant sur l'action que sur les résultats de l'action et les *savoirs tacites* sous-jacents.

Dans une telle perspective, le professionnel doit donc être vu comme un être réflexif dont le développement résultera d'un processus de construction de sens duquel il devra être le principal acteur et qui sera réalisé dans une logique de continuité et de complexification à partir de ses propres représentations. En ce sens, les chercheurs ne peuvent se contenter de formuler des propositions. Ils devraient également penser l'accompagnement des enseignants dans le processus de construction du sens de leurs propositions. Autrement dit, pour reprendre les mots de Latour, ils devraient se soucier de ce qu'il faut ajouter à leurs théories pour qu'elles mordent dans les milieux scolaires.

2.2.1.2 Tournant actionnel

Au cours des dernières décennies – en témoigne la quantité d'ouvrages et d'articles publiés à ce sujet – la relation entre milieux scolaires et de recherche a retenu l'attention de nombreux chercheurs. Au cœur des préoccupations se trouve la relation hiérarchique qui semble s'être instaurée entre les deux milieux⁴⁸. Dans un chapitre paru dans un ouvrage dirigé par Baudouin et Friedrich (2001) qui analyse la pertinence des théories de l'action élaborées dans divers champs des sciences humaines pour investir celui de l'éducation, Bronckart (2001) analyse l'origine et le

⁴⁷ Pépin (1994) écrit à ce sujet que certains enseignants, ne réussissant pas à développer des savoirs pratiques viables, abandonneront le monde de l'éducation sur une initiative personnelle ou sur invitation sous-entendant ici que, dans le contexte de la pratique professionnelle, certains objectifs sont fixés par les décideurs de l'éducation et imposés aux enseignants.

⁴⁸ La question se pose tant au plan conceptuel où l'enjeu me semble être de théoriser les savoirs en jeu dans chacun des milieux (par exemple Barbier, 1996 ; Baudouin et Friedrich, 2001) qu'au plan méthodologique où la réflexion quant à la relation chercheurs-enseignants a conduit à diverses propositions fondées sur une relation plus collaborative (Couture, Bednarz et Barry, 2007 ; Desgagné, 1997).

développement de cette hiérarchie en sciences sociales/humaines⁴⁹. Il retrace l'évolution de l'intérêt porté aux *questions éducatives* par les chercheurs et suggère que si les fondateurs des sciences sociales/humaines considéraient que la question éducative devait être au cœur de leurs travaux, les diverses disciplines les constituant se sont rapidement détournées d'une telle préoccupation, leur volonté d'institutionnalisation scientifique et de valorisation sociale ayant entraîné une crainte à travailler à partir de données issues des pratiques professionnelles, données qui étaient considérées comme difficiles à contrôler et donc porteuses d'un trop faible potentiel de validation générale.

La plupart des pionniers des sciences sociales/humaines ont dès lors considéré que la question éducative était centrale pour leurs disciplines, et que, plus généralement, ces dernières devaient être articulées à l'intervention sur l'humain, de la même manière que les recherches des sciences naturelles se prolongeaient en interventions sur le monde physique. (Bronckart, 2001, p. 134)⁵⁰

Bronckart (2001) et Brassac (2007) attribuent à ce refoulement des préoccupations pratiques la responsabilité de l'instauration d'une relation hiérarchique entre milieux de recherche et milieux pratiques. Ils constatent qu'un clivage s'est installé entre « recherche pure ou fondamentale et

⁴⁹ J'adopterai la proposition d'analyse de l'évolution des thèmes de recherches des sciences sociales/humaines proposée, entre autres, par Bronckart, pour justifier les choix théoriques que j'ai réalisés dans le cadre de la présente thèse. Bien sûr, il s'agit d'une analyse parmi d'autres, d'un choix parmi une multitude d'autres, car, comme l'écrit si bien Bruner (1995) : « le Passé (avec une majuscule) est une construction : la manière dont on le construit dépend du point de vue que l'on adopte par rapport au passé tout autant que de la nature du futur que l'on tente de rendre légitime » (p.73). L'intention qui a guidé la rédaction qui suit n'est ainsi pas de réaliser une présentation de l'évolution historique des sciences sociales/humaines, mais bien, tel que je l'écrivais déjà en introduction à ce chapitre, d'inscrire mon travail dans le panorama des recherches en éducation en le situant également au regard de diverses tensions qui forgent l'évolution de ces recherches.

⁵⁰ Dans ce même article, Bronckart (2001) abonde :

Il est apparu en effet que la démarche proprement scientifique impliquait nécessairement la sélection de domaines d'investigation restreints, l'extraction de données tendant à la validité générale, et l'organisation de ces données dans le cadre de *mondes formels du savoir* soumis au régime d'une logique décontextualisée, alors que les interventions pratiques relevaient d'une démarche nettement disjointe : celle d'une praxis qui ne peut être organisée conformément aux règles logiques d'élaboration des savoirs, mais qui se déploie de manière plutôt aléatoire (ou hasardeuse) au travers des déterminismes multiples et hétérogènes du monde réel. (p.134)

démarche d'intervention pratique »⁵¹ (p. 135). Dans le contexte des sciences de l'éducation, Bronckart (2001) considère la mouvance cognitiviste conduite, entre autres, par Piaget et Bruner, comme responsable de ce détournement. Bruner, lui-même, a écrit en 1991 ses regrets⁵² que le projet originel de la psychologie cognitive, soit celui de placer les *significations* au cœur du projet de la psychologie, ait évolué dans un sens qui omit de prendre en compte les *situations* soit le rôle des interactions de l'individu avec son environnement (incluant autrui) dans la construction de ces significations.

La révolution cognitive [avait] l'ambition de ramener l'esprit dans le giron des sciences humaines, d'où l'avait chassé le long hiver glacé de l'objectivisme. Mais je n'entonnerai pas l'air du progrès en marche, car, à mes yeux du moins, cette révolution s'est maintenant fourvoyée dans des chemins de traverse, loin de l'élan qui lui a donné le jour. (Bruner, 1991, p. 17)

Il déplore que « petit à petit, l'accent s'est déplacé de la *signification* à l'*information*, et de la *construction de la signification* au *traitement de l'information* » (Bruner, 1991, p. 18), blâmant, comme l'a fait Bronckart, l'aversion des chercheurs en psychologie à élever « la subjectivité au rang de concept explicatif » (Bruner, 1991, p. 30).

Désormais, les questions éducatives occupent le devant de la scène des préoccupations scientifiques des diverses disciplines constituant le champ des sciences sociales/humaines (Baudouin et Friedrich, 2001 ; Bronckart, 2001 ; Schubauer-Leoni et *al.*, 2007). Schubauer-Leoni et *al.* (2007) qualifient leur retour de « tournant actionnel », traduisant ainsi la place aujourd'hui accordée à l'action dans les recherches qui s'intéressent aux questions éducatives. Ce tournant aurait d'abord été amorcé dans les années 1960-1970 en sociologie, notamment avec les travaux

⁵¹ Si Bronckart (2001) n'aborde pas le projet initial de la psychologie cognitive auquel fait référence Bruner, il analyse le détournement des questions de la pratique sous un angle similaire soit en soulignant que la conception des démarches « proprement scientifiques » impliquerait de travailler à partir de données « objectivables » permettant une « validité générale ». Les pratiques paraissaient alors trop « aléatoires ». En ce même sens, Bruner explique que la méfiance développée en psychologie cognitive au regard de la *culture* repose sur une crainte de la « subjectivité » : « En proposant un rôle médiateur à la signification et à la culture enracinées dans la psychologie populaire, je suis conscient de commettre un « péché » : j'élève la subjectivité au rang de concept explicatif. En tant que psychologues, nous avons été éduqués dans le positivisme » (Bruner, 1991, p. 30). C'est pourtant déjà cette volonté de se distancier du béhaviorisme pour s'intéresser aux processus par lesquels les individus donnaient du sens au monde dans lequel ils vivaient qui était à l'origine du projet qu'avaient mené, entre autres, Bruner et Piaget, et qui aurait conduit à l'émergence de la psychologie cognitive.

⁵² Prévost (1994) qualifie d'ailleurs l'ouvrage « ...car la culture donne forme à l'esprit » de Bruner (1991) d'un des plus « courageux « hara-kiri » de l'histoire de la science » (p. 72), en ce sens que l'auteur réalise une critique des travaux menés en psychologie, et plus particulièrement en psychologie cognitive, sans oublier de s'inclure.

s'inscrivant dans une perspective interactionniste symbolique (Brassac, 2007) et en philosophie dans la mouvance des travaux de Wittgenstein⁵³ (Bronckart, 2001). Ces travaux continuent aujourd'hui d'alimenter les réflexions sans épargner le champ des sciences de l'éducation⁵⁴. Pour ce dernier, c'est la (re)découverte des travaux de Vygotski qui, beaucoup plus tardivement, a contribué à amorcer ce virage (Brassac, 2007 ; Bronckart, 2003). Bronckart (2001) attribue à Bruner le mérite d'avoir donné l'impulsion par la publication en 1991 de son ouvrage *...car la culture donne forme à l'esprit*⁵⁵ par lequel il invite les psychologues à s'orienter vers une psychologie qu'il qualifie de *culturelle* et qui s'intéresserait aux processus de « fabrication des significations » comme phénomènes culturellement ancrés⁵⁶.

Bien que rassemblés sous l'égide du tournant actionnel, les chercheurs des différents champs (sociologie, psychologie, etc.) qui ont contribué à opérer ce tournant ont, bien entendu, pris des directions diverses. Mon intention n'étant pas de dresser un portrait de ce tournant actionnel mais bien d'y ancrer mon travail, je me contenterai de présenter les travaux convoqués dans le cadre de la présente thèse. Plus spécifiquement, j'inscrirai mon travail dans la lignée de la proposition de Bruner en m'intéressant aux processus de fabrication des significations, et, plus particulièrement, au rôle joué par les interactions sociales. À cette fin, j'ai pris appui sur la proposition de l'interactionnisme symbolique pour ensuite inscrire mon travail dans la théorie de l'action conjointe.

⁵³ Wittgenstein a proposé une démarche de compréhension de la *grammaticalité* des actions, soit de compréhension des règles par lesquelles elles sont régies.

⁵⁴ Ces deux courants théoriques constituent d'ailleurs les fondements de la théorie de l'action conjointe que propose Sensevy (2011) et dont il sera question dans les sections suivantes.

⁵⁵ Brassac (2007), qui renvoie à ce même texte de Bronckart, ne manque pas de souligner que Bronckart et Schneuwly ont également activement contribué à la réflexion par la publication de divers ouvrages proposant des traductions, des relectures et des commentaires des travaux de Vygotski (voir par exemple Schneuwly et Bronckart, 1985).

⁵⁶ Bien que Bruner ait initialement publié cet ouvrage en 1990 (1991 pour la version française), la proposition qu'il y fait imprégnait ses travaux depuis de très nombreuses années. Il mentionne d'ailleurs que cet ouvrage, bien que ça n'en soit pas l'intention, pourrait avoir des airs d'autobiographie. C'est cependant dans cet ouvrage qu'il formule plus explicitement le projet de la psychologie culturelle. Il devient alors une source d'inspiration pour de nombreux auteurs tant en psychologie (par exemple Brassac, 2001, 2003) qu'en psychopédagogie (Barth, 1995) et en didactique (par exemple Bronckart, 2001 ; Schubauer-Leoni *et al.*, 2007).

2.2.2 La proposition de l'interactionnisme symbolique

Le cadre théorique constructiviste inspiré de la proposition de Glasersfeld (1988, 1994) ainsi que de la conceptualisation du praticien et du développement professionnel de Schön (1994) m'ont permis d'analyser les relations entre chercheurs et enseignants au regard des questions d'enseignement et d'apprentissage de l'écriture sous l'angle de la construction de sens. Cependant, si le cadre théorique constructiviste accorde une place importante à l'interaction dans le développement de connaissances, l'étude du rôle de l'interaction n'y est pas centrale. C'est la raison pour laquelle je me suis tournée vers la proposition de l'interactionnisme symbolique qui m'a permis de soutenir le travail analytique du rôle des interactions dans les processus de construction de sens, en cohérence avec la proposition constructiviste adoptée comme pierre angulaire de cette thèse.

La perspective interactionniste symbolique est née des travaux de sociologues de l'Université de Chicago. Deux générations de chercheurs ont, par leurs travaux, contribué à développer une tradition de recherche sociologique originale qui a été définie rétroactivement comme la perspective interactionniste symbolique⁵⁷.

Au début des années 20, dans un contexte de forte croissance démographique résultant d'une hausse de l'immigration, la ville de Chicago faisait face à d'importantes tensions sociales. Alors que la sociologie était largement dominée par les méthodes de recherches quantitatives s'appuyant sur des conceptions béhavioristes et instinctivistes des conduites humaines (Lacaze, 2013), plusieurs sociologues parmi lesquels Thomas et Znaniecki ont déployé des travaux s'appuyant sur des méthodologies qualitatives (Bernard, 2014). Ils se sont intéressés au point de vue de l'acteur afin de porter un regard compréhensif sur ces problèmes sociaux. Parallèlement, Mead proposa, dans ses enseignements et ses travaux, les fondements d'une sociologie

⁵⁷ Le courant interactionniste symbolique est souvent associé à l'école de Chicago. Cependant, comme le souligne Chapoulie (2011), l'utilisation du terme "école" doit être empreinte de prudence. En effet, il pourrait laisser sous-entendre une certaine homogénéité dans les travaux des chercheurs qui y ont été réunis rétrospectivement. Or, c'est plutôt des travaux diversifiés partageant quelques préoccupations méthodologiques ainsi qu'une conception de la société et des conduites humaines qui ont conduit à l'émergence et la théorisation par Blumer de la perspective interactionniste. Plusieurs sociologues tels que Goffman ou Freidson ont ainsi contesté l'homogénéité sous-entendue, entre autres, par le terme *École* de Chicago (Chapoulie, 2011). Ainsi, afin d'éviter toute confusion, je préférerai référer à la *tradition* de Chicago.

compréhensive accordant une place centrale à l'univers de significations auxquels se réfère l'individu en action⁵⁸ (Bernard, 2014 ; Morrissette, 2009). Ces sociologues, dont les travaux se sont distingués des traditions de recherches dominantes du début du XXe siècle, sont aujourd'hui considérés comme étant la première génération de cette « tradition de Chicago ».

Malgré une préoccupation commune pour la prise en compte du point de vue de l'acteur en situation, les travaux des chercheurs de la première génération sont diversifiés et les fondements théoriques et méthodologiques qu'ils partagent n'ont jusqu'alors pas été conceptualisés. Blumer, élève de Mead et considéré comme chercheur de la deuxième génération, regrette l'absence de conceptualisation de ces fondements et publie, en 1969, un ouvrage qui formule des postulats (*premises*), des fondements (*root images*)⁵⁹ ainsi que des orientations méthodologiques⁶⁰ de l'interactionnisme symbolique⁶¹.

The scholars who have used the approach or contributed to its intellectual foundation are many [...]. Despite significant differences in the thought of such scholars, there is a great similarity in the general way in which they viewed and studied human group life. The concept of symbolic interactionism is built around this strand of general similarity. There has been no clear formulation of the position of symbolic interactionism, and above all, a reasoned statement of the methodological position of this approach is lacking. (Blumer, 1969, p. 1)

⁵⁸ Blumer (1969) écrit au sujet de Mead : « He reversed the traditional assumptions underlying philosophical, psychological, and sociological thought to the effect that human beings possess minds and consciousness as original « givens », that they live in worlds pre-existing and self-constituted objects, that their behavior consists of responses to such objects, and that group life consists of the association of such reacting human organisms. » (p. 535)

⁵⁹ Dans son ouvrage, Blumer emploie le terme *premises* pour désigner les trois principes sur lesquels les travaux des chercheurs reposent. Dans le cadre de la présente thèse, j'ai choisi de recourir au terme postulat pour traduire cette idée. L'auteur inscrit ensuite ces postulats (*premises*) dans le cadre plus large d'une conception de la société et des conduites humaines qu'il définit en six points qu'il nomme des *root images*. Je reprendrai la traduction littérale utilisée par Lacaze (2013) : *métaphores racines*. Blumer (1969), soulignant que ces métaphores sont sa propre interprétation des travaux de Mead, écrit que ce dernier avait laissé « the foundations of the symbolic interactionism » (p. 1). J'y référerai également en employant le terme *fondements* afin de souligner leur caractère fondateur.

⁶⁰ Dans le cadre de la présente étude, la perspective interactionniste a été utilisée comme cadre soutenant la démarche analytique. Le recours à la *tradition de Chicago* ne visait pas à déployer une méthodologie d'investigation du terrain de type *interactionnisme symbolique*, mais bien de construire un cadre d'analyse. En ce sens, mon travail ne prétend pas se définir comme une *recherche interactionniste symbolique*, mais il prend appui sur la conception des conduites humaines définie par Blumer. Les prochaines sections n'aborderont ainsi pas les aspects méthodologiques de l'interactionnisme symbolique, mais plutôt les postulats et les fondements qui constituent la conception blumérienne que Chapoulié (2006) qualifie de *perspective d'analyse*.

⁶¹ C'est également Blumer qui, dans un chapitre publié en 1937, a proposé pour la première fois l'étiquette *interactionnisme symbolique* qu'il a lui-même qualifiée de néologisme barbare (*barbaric neologism*).

Par la formulation des postulats sur lesquels les travaux des chercheurs de la première génération de la tradition de Chicago prennent appui, Blumer cherche à positionner la perspective interactionniste en en identifiant les spécificités ainsi qu'en la distinguant d'autres courants de recherche sociologiques et psychologiques dominant la sociologie de l'époque. Blumer formule ainsi des postulats qui pourraient être résumés comme suit : l'être humain agit en fonction du sens qu'il attribue aux objets et aux situations auxquelles il fait face ; ce sens se développe par un processus interprétatif réalisé par l'individu à partir de ses interactions avec ses semblables. Si, comme Blumer le souligne, la perspective interactionniste n'est pas la seule à s'appuyer sur une conception qui prend en compte le sens attribué aux objets par les individus, le rôle accordé à l'interaction dans l'émergence des significations en fait sa singularité.

La perspective interactionniste symbolique définie par Blumer⁶², par la place centrale qu'elle accorde à l'interaction dans le processus de construction de sens, a orienté le travail de construction du cadre théorique de la thèse. C'est plus particulièrement les concepts proposés dans la formulation des métaphores racines proposées par Blumer qui ont guidé ce travail. C'est de ces concepts dont il sera question dans les prochaines sections.

2.2.2.1 Spécificités de la perspective interactionniste

C'est principalement à partir de travaux de Mead que Blumer formule six métaphores racines⁶³ qui composent une conception de la société et des conduites humaines, toile de fond de la perspective interactionniste symbolique.

⁶² Si Blumer a proposé un label ainsi qu'une définition des fondements qu'il considérait comme communs aux différents sociologues ayant contribué à l'émergence de la *tradition de Chicago*, l'homogénéité sous-entendue par cette démarche de conceptualisation a souvent été critiquée. Comme le souligne Chapoulié (2011), la seule définition de l'interactionnisme symbolique proposée par Blumer ne permet pas d'apprécier la richesse et les subtilités propres aux œuvres des différents sociologues s'inscrivant dans cette *tradition de Chicago*.

⁶³ Blumer précise que cette formulation traduit son interprétation des travaux de Mead et ses collègues, ces derniers n'ayant pas abordé explicitement plusieurs questions qui lui semblent centrales. Il écrit ainsi : « [...] I have been compelled to my own version, dealing explicitly with many crucial matters that were only implicit in the thought of Mead and others, and covering critical topics with which they were not concerned » (Blumer, 1969, p. 1-2). Blumer (1969) formule ainsi six métaphores : 1) *Nature of society*, 2) *Nature of social interaction*, 3) *Nature of objects*, 4) *The human being as an action organism*, 5) *Nature of human action* et 6) *Interlinkage of action*.

Rappelons que Blumer cherche à distinguer l'interactionnisme symbolique des perspectives psychologique et sociologique qui dominaient à cette époque. Ainsi, plutôt que de s'appuyer sur une définition de la société comme structure organisant les conduites humaines, il propose une conception où ce sont les processus d'actions dans lesquels les individus s'engagent qui constituent la société et les groupes humains : « Human groups are seen as consisting of human beings who are engaged in action » (Blumer, 1969, p. 6). Dans une telle perspective et contrairement aux tendances dominant les travaux sociologiques et psychologiques de l'époque, les conduites humaines ne peuvent être analysées comme étant les conséquences de facteurs externes tels que la culture (valeurs, normes, etc.) ou l'ordre social (statut social, prestige, etc.)⁶⁴. Cette conception fondamentale de la société et des regroupements humains conduit Blumer à analyser le processus d'émergence des conduites humaines sous un angle novateur qui caractérise le courant interactionniste symbolique soit sous l'angle du *sens* et des *interactions*.

a) La question du sens

Plutôt que de concevoir l'acteur comme répondant aux contraintes dictées par son environnement, la perspective interactionniste symbolique telle que définie par Blumer propose d'envisager l'individu comme évoluant dans un monde fait de situations face auxquelles il devra agir. « It means that the human individual confronts a world that he must interpret in order to act instead of an environment to which he responds because of his organization. He has to cope with the situations in which he is called on to act [...] » (Blumer, 1969, p. 15).

En définissant l'existence de l'être humain par le flux de situations (*flow of situations*) face auxquelles il devra agir, Blumer prend principalement appui sur les travaux de Thomas. C'est en effet Thomas qui, en 1923, a posé les jalons de *l'analyse situationnelle* proposant que préalablement à toute action, l'individu réalise une analyse de la situation à laquelle il fait face : « Preliminary to

⁶⁴ Sur ce point, l'interactionnisme symbolique rejoint le constructivisme radical tel que proposé par Glasersfeld (1988) qui s'appuie sur le postulat que la connaissance est le résultat d'un processus de construction de sens conduit par l'individu, processus qui permettra de « faire exister » les objets.

Il s'agit d'abord de comprendre que la connaissance, c'est-à-dire ce qui est « connu », ne peut être le résultat d'une réception passive, mais constitue au contraire le produit de l'activité d'un sujet. Par cette activité, il ne s'agit pas bien sûr de manipuler des « choses en soi », autrement dit des objets dont on pourrait penser qu'ils possèdent, indépendamment de toute expérience, les propriétés et la structure que le sujet connaissant leur attribue. (Glasersfeld, 1988, p. 34)

any self-determined act of behavior there is always a stage of examination and deliberation which we may call *the definition of the situation* » (Thomas, 1923, p. 42). Blumer précise que cette analyse orientera les conduites de l'individu en ce sens qu'elle inclut une analyse de l'objet, des souhaits de l'individu, des réactions anticipées des autres acteurs, etc. et conduit à la définition d'un but qu'il se propose d'atteindre. En ce sens, les conduites résultent d'un processus complexe de construction de sens que Blumer appelle *defining process*.

Dans une telle perspective, le travail d'analyse compréhensive des conduites humaines doit s'intéresser au point de vue de l'individu sur la situation afin de comprendre le processus de construction du sens qui l'a amené à agir tel qu'il l'a fait. « The initiating factor does not embrace or explain how it and other matters are taken into account in the situation that calls for action. One has to get inside of the defining process of the actor in order to understand his action. » (Blumer, 1969, p. 16).

b) La question de l'interaction

Si la seule question du sens ne permet pas de définir la spécificité de la perspective interactionniste symbolique, Blumer attribue sa singularité au rôle central accordé à l'interaction dans le processus de construction de sens (*defining process*). Il distingue ainsi la conception interactionniste de deux façons *traditionnelle* et *bien connue*⁶⁵ d'envisager l'émergence du sens soit comme étant inhérente à l'objet ou résultant d'un processus psychique individuel.

L'interaction comme moteur du processus de construction de sens (*defining process*) est envisagée sous deux angles soit l'interaction de l'individu avec lui-même par l'intermédiaire du soi (*self*)⁶⁶ ainsi que son interaction avec les autres.

⁶⁵ Blumer (1969) écrit : « There are two well-known traditional ways of accounting for the origin of meaning » (p. 3).

⁶⁶ Blumer reprend le concept de *self* proposé par Mead pour référer au processus par lequel l'être humain peut interagir avec lui-même. Cette notion permet à Blumer de conceptualiser le processus réflexif mené par l'individu en action. Si certains auteurs francophones comme Lacaze (2013) ont choisi de conserver le terme anglais *self*, j'ai quant à moi fait le choix de recourir à la traduction à laquelle recourt Le Breton (2004) et de parler du *soi*.

- **L'interaction avec soi-même**

Le soi est, dans la perspective interactionniste, l'instance qui permet à l'individu d'entreprendre le processus de construction de sens soit d'analyser les situations, de conduire une activité réflexive, de planifier l'action, etc. Ce processus sera teinté des expériences précédentes dont il est porteur et qui enrichira à son tour cette instance. Le Breton (2004), en synthèse des différentes définitions interactionnistes du soi, écrit qu'il est le « résultat toujours provisoire de l'expérience acquise » (p. 63). Thomas (1923) écrivait quant à lui que chaque analyse de situation, au-delà de déterminer l'action à venir, contribuait à la construction de la personnalité de l'individu.

Blumer propose que c'est par un double processus *d'indication* à lui-même des éléments de la situation qu'il choisit de prendre en compte et de leur *interprétation* que l'individu déploiera ses actions lui permettant d'atteindre le but qu'il se fixe. Thomas (1923) souligne cependant que la nature sociale de l'être humain l'amène à conduire ce processus de construction de sens dans un contexte de rivalité constante entre son analyse spontanée et celle que son groupe social lui propose, entre ses désirs et ceux de la collectivité. En ce même sens, Blumer précise que l'analyse de la situation que l'individu réalise inclut tant la définition de ses désirs et objectifs qu'une analyse des conduites et attentes anticipées des autres acteurs impliqués dans la situation⁶⁷. Cette nuance permet d'apprécier la place centrale qu'accorde l'interactionnisme symbolique aux interactions sociales de l'individu dans le processus de construction du sens.

- **L'interaction avec les autres**

Le processus de construction de sens ne peut être considéré comme exclusivement préalable au déploiement de l'action. Au contraire, il prend forme au cœur de l'action, lors des interactions de l'individu avec les autres acteurs impliqués plus ou moins directement dans la situation.

⁶⁷ Dans la proposition de Blumer, les *autres* sont omniprésents au cours du processus d'analyse de la situation conduit par l'individu, même s'ils sont physiquement absents au moment de la réflexion. Par ailleurs, Becker, qui fut étudiant de Blumer et qui est considéré comme un des héritiers de la « tradition de Chicago » (2012) précise, dans un texte présentant la conception de l'interaction de Blumer, que ces *autres* incluent tant les acteurs impliqués directement dans la situation que ceux qui le sont indirectement.

Blumer écrit ainsi que les interactions sont des processus au cours desquels l'individu forge ses actions.

Tel qu'indiqué précédemment, dans la perspective interactionniste, l'individu inclut dans la planification de ses conduites une anticipation des actions et réactions des autres acteurs. La confrontation aux autres consistera alors en un double processus *d'indication* l'un à l'autre (et non uniquement à soi-même) et *d'interprétation* de ces indications, processus qui permettra une négociation graduelle du sens de la situation. Dans un document publié sur son site internet personnel, Becker (2012) l'exprime ainsi :

La conduite humaine n'est jamais automatique, mais implique toujours la possibilité d'une pause, pendant laquelle l'acteur peut réfléchir sur l'action en cours et penser à d'autres possibilités de réagir à ce qui est en train de se passer, à ce que les autres sont en train de faire. Pendant de telles pauses, l'acteur pense à la manière dont les autres vont réagir à ce qu'il est en train d'envisager, et il adapte ce qu'il était en train de faire pour tenir compte de cette réponse qu'il anticipe.

Par ailleurs, le processus de construction de sens est imprégné d'interactions plus ou moins concrètes impliquant un ensemble d'individus engagés indirectement dans la situation dont principalement les individus des groupes auxquels l'acteur s'estime appartenir (famille, collègues, etc.). Thomas (1923) le mettait en évidence en soulignant la rivalité constante entre désirs individuels et attentes des groupes sociaux d'appartenance dont était imprégné le processus de construction de sens. Becker (2012) l'illustre bien lorsqu'il recourt à la métaphore du joueur d'échecs pour expliquer la conception blumérienne de l'interaction, et qu'il mentionne que le joueur, lorsqu'il planifie ses coups, prend en compte un ensemble de personnes impliquées dans la situation et non uniquement son adversaire direct.

Mais, à l'évidence, il n'y a jamais seulement deux personnes impliquées. L'acteur ne pense jamais seulement à une personne assise de l'autre côté de l'échiquier. Au lieu de cela, l'acteur tient compte de tous les gens impliqués dans l'action entreprise. Même dans une partie d'échecs, il y a des spectateurs, d'autres joueurs qui sont des adversaires potentiels pour d'autres jours, des officiels des organisations d'échecs, des membres de la famille, etc. Dans l'élaboration de sa stratégie, l'acteur tient compte de façon plus ou moins simultanée des réponses potentielles de tous ces gens. (Becker, 2012)

2.2.2.2 L'analyse des conduites humaines : de l'action individuelle à l'action collective

Dans une perspective interactionniste telle que proposée par Blumer, l'individu en situation construira, au fil de ses interactions (avec lui-même et autrui) une *ligne d'actions* soit une *stratégie*⁶⁸ à déployer en situation. L'analyse qu'il réalisera de la situation et de son objet l'amènera à se fixer un but ainsi que des critères lui permettant d'analyser si ce dernier est atteint ou non. Ce but sera considéré comme cohérent au regard de sa compréhension de la situation⁶⁹. En ce sens, chaque action de l'individu peut être analysée en fonction de l'intention qui l'a guidée soit de ce but que l'individu s'est proposé d'atteindre et de la stratégie à laquelle elle contribue.

Fundamentally, action on the part of a human being consists of taking into account of various things that he notes and forging a line of conduct on the basis of how he interprets them. The things taken into account cover such matters as his wishes and wants, his objectives, the available means for their achievement, the actions and anticipated actions of others, his image of himself, and the likely results of a given line of action. (Blumer, 1969, p. 15)

Cependant, tel qu'évoqué précédemment, la spécificité de l'interactionnisme symbolique réside principalement dans la proposition de considérer les interactions de l'individu comme moteur du processus d'analyse de la situation par l'individu et d'élaboration de ses *lignes d'actions*. Becker (2012) soutient en ce sens que :

Parce que l'interaction par définition n'est pas une activité solitaire, une idée de la conduite humaine centrée sur cette idée ne se focalise pas sur des actes isolés d'individus, mais sur le développement de l'action collective, sur la façon dont les gens agissent ensemble pour créer une activité qui devient quelque chose à quoi ils ont tous contribué.

La perspective interactionniste propose ainsi un regard particulièrement intéressant sur l'émergence des actions collectives soit sur le maillage des lignes d'actions des différents acteurs d'une situation. On parlera de maillages des stratégies et non de leur addition, car si chaque acteur réalise son propre processus d'indication et d'interprétation de la situation et de l'objet l'amenant à la définition d'un but reflétant sa compréhension de la situation, l'action collective ne peut résulter d'une simple addition des stratégies individuelles, ces dernières n'étant probablement

⁶⁸ Lorsque Becker (2012) présente, en français, les travaux de Blumer, il utilise le terme *stratégie* pour référer au concept de *lignes d'actions* (*line of action/ conduct*).

⁶⁹ Il me semble ici intéressant de dresser un parallèle entre la proposition de Blumer et celle de Glasersfeld qui définit la connaissance comme étant une « recherche de manières de se comporter et de penser qui conviennent » (Glasersfeld, 1988, p. 41).

pas orientées par des buts identiques. Le processus de construction de sens conduit par les acteurs en situation leur permettra de partager leurs analyses de la situation ainsi que leurs intentions afin d'entamer un processus de négociation de sens conduisant, idéalement, à la définition d'un but partagé qui permettra alors le déploiement d'une action dite *collective*. Blumer souligne cependant que ce processus ne peut être instantané, ce qui rendrait les lignes d'actions individuelles indissociables. Au contraire, il s'agit d'une négociation graduelle dont l'analyse permettra d'observer le maillage progressif des stratégies soit l'évolution des conceptions de l'objet, de la situation et des intentions de chaque acteur⁷⁰.

2.2.3 La théorie de l'action conjointe en didactique

La perspective interactionniste symbolique propose une conception des actions humaines qui accorde une place centrale à l'interaction. Cette proposition, telle que je l'ai présentée, constitue une abstraction de principes fondateurs ayant guidé un ensemble de travaux sociologiques réalisés par différents chercheurs rassemblés sous l'enseigne de « la tradition de Chicago ». Cette conception, de type sociologique, envisage l'action humaine de façon très générale ou plutôt elle abstrait les traits communs d'un vaste ensemble de situations telles que celles des immigrés polonais aux États-Unis (Thomas et Znaniecki, 1920) ou des comportements collectifs des diverses microsociétés qui composent les milieux urbains (Park, Burgess et McKenzie, 1925). La problématique au cœur de la présente thèse s'intéresse particulièrement aux actions déployées par les enseignants et, plus particulièrement, aux interactions chercheurs-enseignants concernant les questions d'enseignement et d'apprentissage de l'écriture. Ainsi, j'ai fait le choix d'adopter la théorie de l'action conjointe en didactique (dorénavant abrégée TACD) qui, en cohérence avec les fondements de la perspective interactionniste symbolique, me permettra de prendre en compte les spécificités des interactions chercheurs-enseignants et de spécifier le cadre théorique

⁷⁰ Lorsqu'une activité collective est routinière, le maillage peut paraître plus *instantané*. L'action n'est cependant que le résultat d'un maillage graduel résultant d'un processus de construction de sens ayant été réalisé précédemment. Le mariage des stratégies des individus impliqués pourra alors être instantané tant que le sens qu'ils ont négocié convient aux situations qu'ils rencontrent. Ce sens ne pourra cependant jamais être considéré comme définitif : une situation atypique peut survenir, l'un des acteurs peut, par exemple, vivre d'autres situations qui l'amèneront à remettre en question le sens construit.

à mon objet de recherche. Formulée par Sensevy⁷¹ et s'appuyant entre autres sur la perspective interactionniste symbolique de Mead et Blumer, la TACD propose « une conception générique de l'action humaine qu'[il] spécifie à l'action didactique proprement dite » (Sensevy, 2008, p. 39).

Les sections qui suivent permettront dans un premier temps de présenter la TACD en explicitant sa conception des actions humaines et, plus particulièrement des actions dites *conjointes*. Par la suite, je présenterai la modélisation des interactions didactiques « *comme un jeu* » proposée par Sensevy.

2.2.3.1 Émergence de la théorie de l'action conjointe

Le contexte du tournant actionnel graduellement amorcé dans les diverses disciplines qui composent les sciences humaines a été propice à l'émergence, au cours des dernières années, d'un intérêt croissant pour l'analyse des actions conjointes. Peu d'auteurs se sont pour le moment attelés à la tâche de dresser un état interdisciplinaire des conceptions partagées à ce sujet. Knoblich, Bekkering et Sebanz (2011)⁷² ont rédigé un article qui fait état des diverses directions empruntées par les chercheurs en philosophie et en psychologie cognitive et proposent une

⁷¹ À partir de 2001, Sensevy a publié plusieurs textes au travers desquels il a graduellement construit sa proposition de la TACD, acronyme de Théorie de l'action conjointe en didactique. Il a ensuite publié un imposant ouvrage en 2011 qui reprend, structure et prolonge les réflexions amorcées dans les textes précédents. Dans la suite du texte, je référerai majoritairement à l'ouvrage clé de 2011. Il importe cependant d'avoir en tête que les travaux de Sensevy ont inspiré d'autres chercheurs dès 2001, soit lors de la publication de l'article que Schubauer-Leoni qualifie « d'inaugural ». Ainsi, certains auteurs peuvent prendre appui sur la proposition de Sensevy dans le cadre de travaux publiés avant 2011 soit avant la parution de l'ouvrage clé. Pour alléger le texte, j'ai choisi de ne pas répéter l'année à chaque mention de l'ouvrage clé de l'auteur. Il faut donc comprendre toutes les références à Sensevy qui ne mentionnent pas de date comme des références à son livre paru en 2011.

Notons également que c'est Sensevy qui a traduit en français le texte de Shulman (publié en français en 2007 et en anglais en 1986) concernant le développement des connaissances relatives à l'enseignement en formation initiale auquel je référerai dans le chapitre précédent. Dans le texte, l'auteur regrette que la spécificité de chaque discipline et de la question de la compréhension qu'ont les enseignants des savoirs en jeux ait souvent été écartée des travaux portant sur le développement professionnel.

⁷² Knoblich, Sebanz et leurs collaborateurs (Knoblich et al., 2011 ; Sebanz et al., 2006) s'intéressent particulièrement aux actions conjointes non langagières. Ils inscrivent leurs travaux en psychologie cognitive et en neurosciences et s'intéressent plus particulièrement à l'activité neuronale analysée par l'intermédiaire de l'imagerie cérébrale. S'ils proposent une définition de l'action conjointe qui fait consensus avec celle proposée en didactique par Sensevy (ce dernier réfère d'ailleurs à une de leurs publications), le cadre théorique qu'ils proposent pour l'analyse de cette action conjointe ne sera pas emprunté dans le présent projet. En effet, ces auteurs analysent l'action conjointe en identifiant les réactions cérébrales ainsi que les mouvements opérés en réponse à certains stimuli. L'action conjointe y est ainsi analysée comme une réponse à des stimuli plutôt que dans une démarche compréhensive visant à comprendre les interactions.

définition de l'action conjointe (*joint action*) comme étant coordonnée. Par ailleurs, Sensevy et ses collègues (Sensevy, Mercier et Schubauer-Leoni, 2000), constatant l'émergence du concept dans la littérature anglophone, semblent être les premiers à proposer une telle réflexion en français⁷³ : ils proposent ainsi divers consensus qui émergent des différentes disciplines (principalement la sociologie, la philosophie et la psychologie cognitive) et constituent des voies de réflexion pour la constitution de la théorie.

À partir des propositions interdisciplinaires de l'équipe de Knoblich et Sebanz (Knoblich *et al.*, 2011 ; Sebanz, Bekkering et Knoblich, 2006) et de celle de Sensevy (2011), mais également de deux contributions majeures dans le champ de la philosophie soit celle de Tuomela (2007) et de Vernant (1997), je proposerai une définition de l'action conjointe qui supportera le travail de recherche de cette thèse. Considérant l'analyse d'actions conjointes comme un concept émergent, je puiserai également à d'autres propositions théoriques abordées précédemment (constructivisme radical, psychologie culturelle et interactionnisme symbolique) pour préciser certains aspects de la définition.

Au fondement de la réflexion quant à l'action conjointe, se trouve le concept d'attention conjointe (*joint attention*) largement documenté dans le contexte de l'analyse des premiers apprentissages langagiers de l'enfant en interaction avec l'adulte (voir notamment les travaux de Scaife et Bruner, 1975 ; Tomasello, 1988). L'action conjointe peut être comprise comme un prolongement inclusif du concept d'attention conjointe en le développant dans l'action. Sebanz *et al.* (2006) considèrent ainsi l'attention conjointe comme la toile de fond (*common ground*) de l'action conjointe tandis que Sensevy (2011) soutient que « l'action conjointe constitue une sorte de développement de l'attention conjointe, d'abord première dans le développement humain, l'attention conjointe demeurant organiquement liée à toute forme d'action conjointe » (Sensevy, 2011, p. 54).

⁷³ Le projet de Sensevy étant de spécifier le cadre théorique de l'action conjointe aux situations didactiques, il s'est davantage centré sur ce travail de spécification que sur celui de conceptualisation d'une théorie interdisciplinaire. Ses travaux ont cependant eu un impact important sur la recherche en didactique puisque plusieurs auteurs ont adopté la proposition de la TACD (pour quelques exemples : Cross, 2010 ; Go, 2009 ; Morales Ibarra, 2014 ; Venturini, 2012) contribuant ainsi au développement, dans la littérature francophone, de cet intérêt pour l'analyse de l'action conjointe qui avait émergé dans la littérature anglophone.

Les prochaines sections me permettront de préciser la notion d'action conjointe. Dans un premier temps, elle sera définie comme constituée d'actions coordonnées et coopératives. Par la suite, je la présenterai comme rendue possible par le partage entre les participants d'une *toile de fond*⁷⁴. Enfin, je m'attarderai à la notion d'intention, centrale lorsqu'on s'attaque à l'analyse du déroulement des actions conjointes.

a) Des actions individuelles aux actions collectives

L'action conjointe est définie comme étant coordonnée et coopérative (Knoblich et *al.*, 2011 ; Sebanz et *al.*, 2006 ; Sensevy, 2011 ; Tuomela, 2007). Sensevy (2011) illustre ces caractéristiques par l'exemple de la cliente d'un magasin de chaussures qui avance son pied pour essayer le soulier que le vendeur lui tend : leurs gestes s'ajustent l'un à l'autre (coordination) et permettent de mener à bien l'activité d'essayage (coopération).

La coordination relève d'un processus d'ajustement constant fondé sur une anticipation des réactions de l'autre. L'individu s'appuiera sur ce qu'il pense que l'autre va faire et veut faire pour ajuster ses propres actions. Ce processus d'ajustement se réalise ainsi tout au long du déroulement de l'action conjointe. Sensevy, qui emploie les termes *ajustements mutuels*, soulève à quel point le terme anglais *fitting together* employé par Blumer permet de mieux traduire l'aspect actif de l'ajustement.

La coopération amène à considérer les acteurs de l'action conjointe comme coacteurs unis par la poursuite d'un but partagé. Vernant (1997) apporte cependant une nuance intéressante mentionnant que l'action conjointe peut être compétitive afin de refléter la possibilité que les acteurs soient des antagonistes. Pour éclairer sa distinction, il compare les danseurs de tango engagés dans une action conjointe coopérative au toréro et au taureau qui, lors des corridas, sont impliqués dans une action conjointe compétitive. Il souligne ainsi que « la coopération n'exclut pas l'antagonisme » (p. 160) et propose de retenir que la coopération peut avoir une forme

⁷⁴ La toile de fond n'est pas sans rappeler les *frames* proposés par Goffman (1974, 1991) dans une perspective interactionniste symbolique. Son livre « *Frame analysis An essay of the organization of experience* » a été traduit comme « Les cadres de l'expérience ». Il y emprunte le champ lexical du cinéma, pour proposer la notion de « cadrage » des « scènes » de la vie qui permet aux acteurs d'accorder un sens, habituellement partagé, aux différents aspects des situations dans les cadres desquelles ils interagissent.

négative lorsque les acteurs s'opposent quant à la définition du but commun. Cela permet de comprendre des situations parmi lesquelles celles de compétition ou de conflit.

Latour (1994), alors qu'il s'intéresse à l'interaction dans une visée coopérative et non explicitement au concept d'action conjointe, donne une définition éclairante au regard de l'aspect coopératif⁷⁵. Il mentionne que l'interaction devrait conduire à « l'émergence d'un comportement imprévu qui ne soit pas simplement la somme des compétences engagées par les acteurs avant cette interaction » (p. 588). En ce même sens, Sensevy s'appuie sur les travaux de Taylor (1995) pour apporter à la théorie de l'action conjointe l'idée de dépassement de la simple addition d'actions. Il attribue ainsi aux actions individuelles composant l'action conjointe un caractère dialogique (par opposition à monologique) qui amène à concevoir cette dernière comme relevant d'un agent intégré non individuel. Il propose l'exemple de deux danseurs en couple pour illustrer le fait que l'addition des mouvements de chacun d'eux ne permettra jamais de créer l'effet visuel de la danse : il faut qu'ils partagent un rythme commun. C'est cette mise en rythme qui donne naissance à l'agent intégré dont découlera l'action conjointe.

Sensevy prend appui sur la proposition de Clark (1996) et définit les actions de chaque individu comme étant participatives et non individuelles puisqu'elles sont orientées par un projet commun. Ainsi, chaque action trouvera son sens en tant que contribution à l'atteinte d'un but commun soit celui de l'action conjointe. Les actions de chaque personne pourront être de même nature comme lorsque deux pianistes jouent une pièce à quatre mains ou de natures différentes comme dans la situation de l'essayage de chaussures⁷⁶. Enfin, les acteurs de l'action conjointe peuvent tout autant avoir des rôles symétriques (tels les deux pianistes) ou dissymétriques tels que c'est le cas lors des situations d'apprentissage⁷⁷. À partir de la proposition de Sensevy, Venturini subsume ces caractéristiques de l'action conjointe et écrit à propos des situations

⁷⁵ Bien qu'il ne réfère pas explicitement au concept d'action conjointe, sa définition de l'interaction semble cohérente avec les premiers fondements d'une théorie de l'action conjointe dont il est question dans la présente section.

⁷⁶ Vernant (1997) distingue quant à lui deux types d'actions collectives soit les *actions communes* et les *actions conjointes*. Les premières sont composées d'actions individuelles similaires, réalisées simultanément tandis que les secondes sont composées d'actions différentes qui nécessitent une coordination (mise en rythme) plus complexe.

⁷⁷ Sensevy (2011) propose également l'exemple de l'interaction entre un agent de police et un citoyen ou encore un avocat et son témoin.

didactiques : « Professeur et élève sont considérés comme coacteurs dans une situation qu'ils partagent [...], même s'ils ont des rôles différents » (Venturini, 2012, p. 127).

Si certains auteurs définissent l'action conjointe par opposition à l'action individuelle (Knoblich et *al.*, 2011 ; Sebanz et *al.*, 2006 ; Tuomela, 2007 ; Vernant, 1997), Sensevy, puisant au cadre conceptuel interactionniste de Mead et Blumer, choisit au contraire de considérer l'action humaine comme étant organiquement conjointe. Dans une telle perspective, toute action se déroulant dans un contexte spécifique se trouve plus ou moins orientée par une forme d'anticipation de la réaction qu'elle suscitera chez autrui. L'écrivain qui rédige un nouveau roman est, au cours de la rédaction, seul face à son ordinateur. Cependant, son activité d'écriture se trouve certainement orientée par une anticipation des réactions du lecteur ou encore des exigences du potentiel éditeur (coordination). Par ailleurs, les actions que l'éditeur et les lecteurs déploieront par la suite contribueront à leur tour à mener à bien le projet qu'il partage avec l'auteur soit celui de donner naissance à un livre (coopération). Que serait ce livre s'il n'avait pas de lecteurs ?

À partir de la définition de ces caractéristiques de l'action conjointe, Sensevy conçoit le travail analytique de l'action conjointe comme devant se centrer sur l'analyse des processus d'ajustement. « Dès lors, comprendre l'action, c'est, dans une telle perspective, comprendre l'ajustement mutuel et la coordination inhérents à l'action conjointe » (Sensevy, 2011, p. 53). Un tel travail de compréhension nécessite de s'interroger quant aux significations que les acteurs partagent et qui constituent la toile de fond qui leur permettra de « s'entendre » dans l'action.

b) L'émergence de l'action conjointe : l'importance de la toile de fond

La présence d'une toile de fond (*background / common ground*) partagée est identifiée comme condition nécessaire au bon déroulement de l'action conjointe (Knoblich et *al.*, 2011 ; Sebanz et *al.*, 2006 ; Sensevy, 2011 ; Tuomela, 2007). C'est elle qui permettra la production d'inférences conjointes, nécessaires à ce bon déroulement de l'action conjointe. La particularité de l'utilisation du concept de toile de fond comme contributoire à une théorie de l'action conjointe tient à ce que cette toile de fond se doit d'être partagée entre les acteurs de l'action.

Sensevy s'appuie sur les travaux de Wittgenstein⁷⁸ concernant la grammaticalité de l'action pour définir la toile de fond comme étant la compréhension de la situation que les acteurs partagent et qui leur permet de « s'entendre » dans l'action. Si l'on reprend l'exemple de l'essayage de chaussure cité précédemment, ce n'est que parce que le vendeur et la cliente partagent une compréhension commune de la situation soit de son but (essayer des souliers), des rôles de chacun, etc., qu'ils peuvent coordonner leurs actions soit celle du vendeur qui tendra la chaussure à la cliente qui, elle, avance son pied.

Glaserfeld (1994), dans une perspective constructiviste radicale, souligne que toute expérience est subjective en ce sens que chaque individu en construira le sens à partir de son répertoire d'expériences passées. Chaque individu réalisera ainsi une analyse singulière d'une situation. Toutefois, l'auteur souligne qu'une telle conception du caractère subjectif de l'expérience ne ferme pas la porte à un possible partage, entre individus, d'une partie des significations donnant ainsi naissance à une « intersubjectivité » de l'action.

L'expérience est donc toujours et entièrement « subjective ». Pourtant, il faut tout de suite souligner que cette subjectivité élémentaire n'empêche aucunement le développement d'une « intersubjectivité » au cours des interactions qu'on appellera « sociales ». (Glaserfeld, 1994, p. 23)

Le concept d'intersubjectivité ainsi défini par Glaserfeld comme le partage de significations d'une situation n'est pas sans point commun avec la définition de la toile de fond de l'action conjointe. Ce concept d'intersubjectivité est largement mobilisé en psychologie notamment par ceux qui se sont appuyés sur les travaux de Vygotski et qui accordent une place centrale à l'interaction dans les processus de développement/apprentissage. Tout comme la toile de fond est définie comme condition indispensable au déploiement de l'action conjointe, l'intersubjectivité entre l'adulte et l'enfant est considérée comme nécessaire au soutien à l'apprentissage.

Bruner (1991, 1995, 1996) définit l'intersubjectivité comme la capacité de l'individu à identifier les désirs et intention de l'autrui avec lequel il interagit. Alors qu'il s'est particulièrement attaché à analyser le développement de l'intersubjectivité entre individus, l'auteur a proposé à la

⁷⁸ Bronckart (2001) considère Wittgenstein comme l'initiateur du tournant actionnel dans le champ de la philosophie.

psychologie culturelle d'accorder une place à la « psychologie populaire » soit aux croyances qui se construisent dans les sociétés et qui donnent forme à l'esprit individuel. Il écrit que « [les] cultures excellent à élaborer des conventions » (Bruner, 1996, p. 134) et émet ainsi l'hypothèse que les capacités intersubjectives de l'individu se construisent au fur et à mesure de son contact avec les croyances construites et partagées par l'ensemble des individus qui constituent les sociétés au sein desquelles il interagit. En ce même sens, Vernant (1997), dans le champ de la philosophie, qualifie toute action conjointe de *située* soit répondant à un certain nombre de règles définies au sein d'une société et qui constituent le *cadre* de l'action.

De telles conceptions de l'intersubjectivité à laquelle donne forme la culture populaire (Bruner, 1991, 1996) ou encore de l'action conjointe qualifiée de *située* (Vernant, 1997) me paraissent particulièrement fécondes pour analyser l'interaction enseignant-chercheur. On peut penser que tous deux évoluent dans des sociétés scolaires différentes : l'enseignant en milieu scolaire et le chercheur en milieu universitaire. Ces différences de milieux devront nécessairement être prises en compte lors de l'analyse de leur action conjointe : si tous deux ont vécu un parcours scolaire en tant qu'élèves, leur profession et le milieu (scolaire ou universitaire) dans lequel ils évoluent désormais les amènent à agir dans des *cadres* (au sens de Vernant) ou suivant des *cultures populaires* (au sens de Bruner) différents, cadres ou cultures qui peuvent impliquer un rapport différent aux expériences passées d'élève. Bauersfeld (rapporté par Laroche et Bednarz, 1994) et Schneuwly (2002), mobilisant le concept d'*habitus* de Bourdieu, recommandent, en contexte de formation continue, de considérer les enseignants comme « dépositaires de l'histoire » (Schneuwly, 2002, p. 320) soit comme des professionnels dont les pratiques sont imprégnées de l'ensemble des expériences scolaires vécues tant comme élève que comme enseignant. Si l'on veut analyser l'interaction collaborative entre enseignant et chercheur, la notion d'*habitus* devrait à mon sens être étendue au chercheur en éducation, et ce, afin de placer les actions de chacun des acteurs, enseignant et chercheur, dans le contexte de *cadre* ou *culture populaire* différents qui pourront avoir une importance lorsque sera venu le temps de construire une toile de fond partagée pour le déploiement d'une action conjointe.

c) À propos de la notion d'intentionnalité

Vernant (1997) analyse une situation particulièrement éclairante pour saisir l'importance de considérer le concept d'intention. Alors qu'il se promène sur une route de campagne, un individu A croise, sur le bord du chemin, un automobiliste (individu B) en panne. Après avoir tenté, sans succès, de l'aider à faire démarrer sa voiture en la poussant, A propose à B de se rendre au village pour demander l'aide du garagiste. Alors que B attend dans sa voiture, A reprend sa marche vers le village tel qu'il l'aurait fait s'il n'avait pas rencontré l'automobiliste malchanceux. Cependant, si l'action de la marche vers le village est apparemment identique à celle que A aurait réalisée s'il n'avait pas rencontré B, elle revêt alors un tout autre sens.

Sensevy et Vernant s'accordent ainsi pour dire que les actions de chaque individu, constitutives de l'action conjointe, doivent être comprises comme orientées par un but que les acteurs se fixent pour mener à bien le projet commun. Toute action conjointe impliquerait ainsi une forme de planification plus ou moins explicitée qui vise à définir un ensemble de buts et sous-buts que les acteurs se devront de poursuivre pour mener à bien le projet commun.

Cette planification, toujours ouverte et partielle, permet une hiérarchisation de l'objectif conjoint en buts et sous-buts conduisant à une stratégie qui stipule l'articulation des différentes actions particulières. Dès lors, l'action propre à chacun s'inscrit dans cette stratégie et résulte d'une intention individuelle subordonnée à l'intention conjointe directrice. (Vernant, 1997, p. 161)

L'aspect coordonné et coopératif de l'action conjointe impliquera, comme le soulignent Schubauer-Leoni *et al.* (2007), de concevoir les différents buts et sous-buts définis par chacun des participants comme interdépendants en ce sens que « (...) chacun ne peut atteindre son but que si l'autre atteint le sien » (Bange, 2002 cité par Schubauer-Leoni *et al.*, 2007, p. 7).

Sensevy souligne par ailleurs que le processus de définition du but doit être envisagé comme découlant d'un processus d'analyse de la situation et de définition du problème auquel l'action conjointe souhaite répondre. Un tel processus pourra nécessiter une négociation plus ou moins longue qui permettra aux acteurs de s'entendre sur la définition d'un but commun et donc d'une intention conjointe (Vernant, 1997) auxquels seront subordonnés l'ensemble des sous-buts et intentions individuelles. Comprendre l'action conjointe et les actions individuelles qui la composent implique ainsi d'en construire le sens en identifiant l'analyse de la situation réalisée

par les individus, le problème qu'ils définissent et les buts et sous-buts par lesquels les actions sont orientées soit les intentions qui guident les individus.

2.2.3.2 L'interaction didactique modélisée comme un jeu

Je le disais en introduction à cette section, le projet de Sensevy est de spécifier la théorie de l'action conjointe aux actions didactiques. Pour ce faire, il propose de les modéliser comme un *jeu*. Comme il le fait au début de son ouvrage clé (2011), soulignons d'emblée que choisir de voir des situations comme des jeux ne revient pas à dire qu'elles *sont* des jeux. Au contraire, « c'est précisément affirmer qu'elles ne *sont pas* des jeux, mais qu'on va les *modéliser* de cette manière pour, ainsi qu'avec toute modélisation, en fournir des descriptions dont certaines propriétés, espère-t-on, permettront de produire des connaissances à leur propos » (Sensevy, 2011, p. 44). La modélisation proposée par Sensevy a ainsi pour vocation de soutenir l'analyse de situations didactiques en vue d'en produire une compréhension de type théorique.

La métaphore du jeu à laquelle recourt Sensevy offre un cadre d'analyse du déroulement de l'interaction didactique comme action conjointe. Sa proposition permet de comprendre les enjeux ainsi que les rôles et contributions des joueurs. Sensevy écrit ainsi que : « Un jeu a un enjeu, qui fait en particulier que l'on *se prend au jeu* ; on y gagne ou on y perd ; on ne peut y jouer sans en connaître les règles, et au-delà de la connaissance des règles du jeu, il faut, pour gagner, produire des stratégies gagnantes, et donc avoir *le sens du jeu* » (Sensevy, 2008, p. 40).

a) Relation entre deux joueurs : une instance Professeur et une instance Élève

Sensevy définit ce *jeu didactique* comme étant un jeu qui se joue entre une instance Professeur et une instance Élève. Il donne à sa proposition la vocation de soutenir l'analyse d'un ensemble varié de situations didactiques. Ainsi, plutôt que de parler de l'enseignant et de l'élève, il définit les participants du jeu comme des instances génériques en référant au rôle qu'ils jouent dans le jeu didactique. Cette spécificité s'avère particulièrement importante dans le contexte qui m'intéresse soit celui de l'interaction entre chercheurs et enseignants en contexte de formation continue. En effet, dans de telles relations didactiques, il arrivera que les enseignants jouent alors le rôle de l'instance Élève tandis que les chercheurs adopteront celui de l'instance Professeur.

Tout comme le fait Sensevy et afin d'alléger le texte tout en évitant les malentendus, j'aurai recours à la majuscule pour référer aux instances Professeur et Élève⁷⁹.

b) Un jeu coopératif orienté par un but commun

Le jeu est d'abord coopératif parce qu'il nécessite l'engagement des deux joueurs : l'un ne peut jouer sans l'autre. Sensevy donne ainsi l'exemple des parents qui apprennent à marcher à leur jeune enfant. Si ce dernier décide de s'asseoir pour feuilleter un livre ou faire une autre activité plutôt que de continuer à s'entraîner à marcher, la situation didactique s'interrompt. Inversement, au début de son apprentissage, l'enfant aura besoin du soutien de l'adulte pour faire ses premiers pas et celui-ci devra ainsi s'engager à aider l'enfant pour que le jeu didactique puisse s'amorcer.

Par ailleurs, recourir à la métaphore du jeu ne peut se faire sans accorder une place au résultat attendu, tout jeu étant généralement orienté vers une volonté de le remporter⁸⁰. Sensevy (2011) souligne que le caractère coopératif du jeu se manifeste également à cet égard puisque le jeu didactique a comme particularité de considérer le gain du Professeur comme conditionnel à celui de l'enfant. Le Professeur ne peut gagner que si l'Élève gagne et la réussite du jeu dépendra du succès de l'apprentissage de l'élève. En ce sens, les deux joueurs chercheront à atteindre un même but soit celui de l'apprentissage réalisé par l'Élève.

Toutefois, la notion même de « but du jeu », convoqué dans un contexte d'enseignement et d'apprentissage me semble nécessiter quelques précautions qui permettront d'assurer la cohérence avec les fondements épistémologiques constructivistes de cette thèse.

Commençons par rappeler l'un des allant-de-soi de l'éducation que Pépin (1994) propose de déconstruire en prenant appui sur la proposition de Glasersfeld (1988, 1994). Si dans une

⁷⁹ C'est également pour éviter les malentendus que lorsque je présenterai les résultats de ma recherche, je référerai aux élèves de la classe dans le cadre de laquelle s'est déroulé le projet ou, plus largement, des élèves des classes du primaire en utilisant le terme « enfant ».

⁸⁰ L'importance accordée à la victoire peut varier d'un jeu à l'autre : certains seront qualifiés d'amateurs alors que d'autres impliquent de grosses sommes d'argent et un enjeu de reconnaissance nationale, voire internationale. Quel que soit le poids apporté à la quête d'une victoire, les actions des joueurs seront toujours orientées par le gain et c'est en ce sens que je souhaite souligner la place à accorder au résultat attendu du jeu.

perspective constructiviste les connaissances sont analysées à partir d'un critère de viabilité plutôt que de véracité, Pépin attirait l'attention sur le fait que les relations éducatives ne pouvaient être orientées par un projet de réduction d'un écart entre ce que l'apprenant sait (ou ne sait pas) et ce que l'on voudrait qu'il sache. Dans une telle perspective, le but du jeu didactique ne peut être envisagé comme la description *a priori* de comportements que l'on souhaite voir l'Élève déployer *proprio motu*. En cohérence avec une conception de l'apprentissage comme un processus de construction de sens, les buts qui orientent les activités d'apprentissage devraient être des balises permettant de préciser les objets de savoir autour desquels un processus de négociation de sens doit être réalisé afin de permettre à l'Élève de développer, en situation, des « manières de se comporter et de penser qui conviennent » (Glaserfeld, 1988, p. 41). Tels des enjeux, soit des objets de savoir mis en jeu, ces balises permettent de définir un espace de négociation de significations et de substituer au critère de véracité, un critère de viabilité offrant un cadre pour analyser la pertinence des significations construites.

Par ailleurs, rappelons un autre allant-de-soi dénoncé par Pépin (1994) soit celui de croire en la possibilité de transmettre un savoir. Un tel allant-de-soi revient à recourir à la fameuse métaphore du vase vide qu'il s'agit de remplir. Dans un contexte de développement professionnel, l'enseignant, jouant le rôle de l'Élève, a derrière lui plusieurs années d'expérience d'enseignement et on ne peut alors considérer qu'il n'a aucune connaissance et que le chercheur, jouant le rôle du Professeur, n'a qu'à lui transmettre les savoirs qu'il souhaiterait le voir appliquer. En ce sens, dans le cadre d'un processus de définition du but du jeu didactique, le choix des buts (ou des enjeux) ne peut être indépendant d'une analyse des représentations de l'Élève mais également de ses attentes lorsque ce dernier s'engage dans un jeu didactique soit un projet de développement professionnel.

Cette précaution m'amène à proposer qu'un processus de définition du but du jeu didactique nécessite de prendre en compte, tels deux « points de vue », les spécificités de l'objet de savoir que le Professeur met en jeu et les représentations ainsi que les attentes de l'Élève. L'aspect coopératif du jeu pourrait ainsi également être vu comme caractérisant le processus même de définition du but du jeu.

c) Un enjeu : le savoir comme pouvoir d'agir

Adoptant une épistémologie constructiviste telle que développée depuis le début de ce chapitre, Sensevy définit le savoir au cœur de la relation didactique comme un *pouvoir d'agir* dont le développement devient l'enjeu principal de la relation. Il conditionne ainsi le gain de l'Élève (et donc du Professeur) à la possibilité qu'il aura d'utiliser le savoir en jeu de façon autonome, dans une nouvelle situation. Il relève ainsi que si les parents peuvent apporter du soutien à leur enfant dans l'apprentissage de la marche, il faudra qu'ils finissent par le lâcher pour le laisser marcher de ses propres pas. Ou encore, pour reprendre l'exemple de Latour cité précédemment, le jeu n'est gagné que si les mathématiciens, de retour à Cambridge, sont capables d'user de la théorie de la relativité que leur a enseignée Einstein lors de leur voyage en Allemagne.

d) Des règles à respecter : La clause *proprio motu*

Le savoir étant défini comme un pouvoir d'agir, le jeu comporte comme clause que l'Élève soit capable d'user du savoir *proprio motu* soit « de son propre mouvement ». Cette clause entraîne des règles de jeu qui se définissent différemment selon le rôle joué soit celui de Professeur ou d'Élève. Pour le Professeur, il s'agit de respecter une certaine *réticence didactique* tandis que l'Élève doit faire preuve de *dévolution*.

Les savoirs ayant un caractère non transmissible, ils ne peuvent être simplement communiqués/dits par le Professeur à l'Élève. Le premier devra alors imaginer des situations dans lesquelles le second pourra faire l'expérience du savoir afin de se l'approprier. Dans le cadre de ces situations, il ne devra pas dévoiler tout ce qu'il sait des stratégies gagnantes : il devra faire de la *réticence* d'informations. Sans cela, le risque est grand que l'Élève ne les mémorise sans en comprendre la rationalité et qu'il ne soit, *in fine*, pas capable de faire usage du savoir *proprio motu* dans d'autres situations. Latour propose de considérer le *savoir* comme la pratique de théorisation et non comme inclus dans la théorie elle-même. En ce sens, il insiste sur la nécessité de mettre au cœur du voyage des théories depuis les chercheurs vers les autres praticiens le « fatras » qui a conduit à leur élaboration, ce « fatras », soit la *pratique* devant également être vécue/comprise par celui qui cherchera à faire usage de la théorie. À partir de la modélisation du jeu didactique, il s'agit en quelque sorte que le Professeur offre à l'Élève le contexte pour mener une pratique de

théorisation. L'accompagnement de la démarche ne devra cependant pas révéler, dès le départ, la solution au risque de compromettre le jeu. Dévoiler d'emblée la stratégie gagnante reviendrait à communiquer à l'élève la théorie seulement. L'exemple des mathématiciens de Cambridge illustre bien que la théorie ne permet pas d'emblée son usage par celui qui la détient.

Quant à l'Élève, il devra respecter une règle de *dévolution*⁸¹, soit accepter que le Professeur lui laisse une partie des responsabilités du jeu. Il devra accepter de prendre des risques soit d'essayer d'agir de lui-même (*proprio motu*) en situation sans connaître d'avance les stratégies gagnantes.

La clause *proprio motu*, par les règles du jeu qu'elle implique, reflète le caractère conjoint (coordonné et coopératif) de l'action didactique puisque ce n'est que si le Professeur accepte de jouer la règle de la *réticence* que l'Élève pourra accepter la *dévolution* et inversement, la règle de la *réticence* ne trouvera sa pertinence que dans le cas où l'Élève accepte les responsabilités offertes par la *dévolution*.

e) L'arbitre et le processus d'institutionnalisation

Dans le jeu didactique tel que proposé comme métaphore par Sensevy, le Professeur est à la fois un joueur et l'arbitre qui pourra juger du gain de la partie. Dans un contexte de formation continue qui est celui de cette thèse, cet aspect de la métaphore me semble devoir être nuancé afin de partager la responsabilité du rôle d'arbitre entre les joueurs. Si le Professeur (chercheur) pourra bel et bien juger de l'appropriation par l'Élève (enseignant) du savoir qu'il a mis en jeu, ce dernier aura également un pouvoir arbitraire. En effet, il sera responsable de juger de la pertinence de la proposition compte tenu des spécificités de son milieu et aura également la liberté du choix d'en faire, ou non, usage à l'avenir.

La définition de l'arbitre amène Sensevy à définir un processus d'institutionnalisation, qu'il emprunte à nouveau à Brousseau (1998), qui se déroule par le processus d'arbitrage et qui me semble en revanche très intéressant à mobiliser dans le contexte d'interactions chercheurs-enseignants. Le processus d'institutionnalisation est celui qui permet de décider de l'avenir des

⁸¹ Sensevy emprunte le concept à Brousseau (1998).

significations construites au cours des situations d'apprentissage. Dans le contexte de formation continue, il ne sera pas l'apanage du Professeur : il s'agira de négocier au sujet de l'institutionnalisation d'un ensemble de significations, la porte étant ouverte au partage de savoirs (et donc à l'inversion ponctuelle des rôles de Professeur et d'Élève). L'importance de ce processus réside en ce qu'il permettra de graduellement construire un tissu de significations partagées qui alimenteront la toile de fond de l'action conjointe et deviendront le matériel qui rendra possible les inférences conjointes. Sensevy cite Merleau-Ponty en soulignant que l'institué est : « entre les autres et moi, entre moi et moi-même, comme une charnière, la conséquence et la garantie de notre appartenance à un même monde » (Merleau-Ponty, 2002 cité par Sensevy, 2011, p. 76). Le processus d'institutionnalisation me semble ainsi être un processus de collaboration en construction constante puisqu'il est fondé sur la négociation d'une zone d'intersubjectivité toujours plus étendue.

Par ailleurs, compte tenu de la nuance apportée quant au rôle d'arbitre, le processus d'institutionnalisation devrait également être celui qui permet à l'Élève (enseignant) de refuser certaines propositions du Professeur (chercheur) qui ne lui conviennent pas. Ce refus ne sera alors pas anodin puisqu'il portera atteinte à la toile de fond de l'action conjointe. Dans de tels cas, le processus d'institutionnalisation devra prendre la forme d'une négociation qui permettra de déterminer si la zone d'intersubjectivité est suffisamment solide et étendue pour permettre à l'action conjointe de se poursuivre ou non.

2.3 À propos de l'enseignement et de l'apprentissage de l'écriture littéraire

Rappelons que le présent chapitre vise à rendre compte au lecteur du travail de construction de l'édifice conceptuel qui soutiendra l'analyse des relations entre acteurs des milieux de recherche et des milieux scolaires concernant les questions d'enseignement et d'apprentissage de l'écriture littéraire à l'école. Comme pierre angulaire de cet édifice, j'avais adopté la proposition constructiviste de Glasersfeld (1988) (section 2.1) qui, complétée par les fondements de l'interactionnisme symbolique, m'a permis de construire un cadre d'analyse de la relation entre chercheurs et enseignants comme une relation didactique (section 2.2). J'avais clôturé cette seconde partie en soulignant l'importance qu'un travail d'analyse du développement

professionnel des enseignants en interaction avec des chercheurs prennent en compte les spécificités des objets qui sont placés au cœur de la relation.

Rappelons également que ma réflexion concernant les relations entre enseignants et chercheurs a pris sa source dans le constat sans cesse renouvelé des difficultés rencontrées par les élèves lors de l'apprentissage de l'écriture. C'est plus particulièrement les questions d'enseignement et d'apprentissage de l'écriture littéraire qui m'ont conduite à explorer cette relation. J'avais ainsi introduit ma réflexion par une question rhétorique qui, en préambule de la thèse, permettait de questionner les raisons pour lesquels deux auteurs de textes témoignant d'un usage inhabituel de la ponctuation pouvaient respectivement se mériter un prix Nobel de littérature ou une mauvaise note au bulletin.

Dans le cadre de cette troisième et dernière partie du chapitre théorique, il s'agira de replacer cette question rhétorique au centre de la table soit de construire, sur les fondations constructivistes, un cadre théorique qui permettra d'aborder les questions liées à l'enseignement de l'écriture littéraire à l'école.

Pour ce faire, je commencerai par camper le travail de construction sur quelques implications héritées de l'adoption du constructivisme radical de Glasersfeld comme pierre angulaire. Rappelons que si Glasersfeld qualifie sa proposition de *radicale*, c'est pour souligner l'importance que la réflexion entourant l'enseignement et de l'apprentissage soit ancrée dans une réflexion concernant le statut épistémologique des savoirs qui en font l'objet. Pépin (1994) ainsi que Larochelle et Bednarz (1994), dont j'ai convoqué les textes précédemment, soulignaient que les questions épistémologiques que pose Glasersfeld constituaient une invitation à amorcer une réflexion concernant les questions éducatives et certains allants-de-soi de l'éducation. C'est en ce sens que je commencerai par questionner la définition à donner à l'écriture dans une perspective constructiviste pour ensuite dégager les questions éducatives qu'un tel choix épistémologique impose d'aborder.

L'éclairage de la perspective constructiviste me permettra ensuite de revenir sur une conceptualisation de l'écriture littéraire comme connaissance à développer. C'est à partir de cette conceptualisation que je construirai ensuite, dans la dernière section, un cadre d'analyse des

questions d'enseignement et d'apprentissage. Cette section me permettra de poser l'éclairage de la perspective constructiviste sur les propositions de la recherche dont j'avais fait mention dans le cadre de la problématique et au regard desquelles des regrets qu'elle ne trouve que peu d'écho dans les milieux scolaires sont fréquemment formulés. Rappelons que ces propositions consistaient principalement à placer le texte au cœur des activités scolaires et à suggérer à l'enseignant de délaisser, pour un temps, son rôle d'évaluateur afin d'endosser celui de lecteur et de guide. L'éclairage de la perspective constructiviste devrait me permettre d'en expliciter la pertinence et, à certains égards, de les préciser.

2.3.1 Construire sur des fondements constructivistes

Commençons par rappeler qu'au cœur de la proposition constructiviste de Glasersfeld (1988) se trouve une conception des connaissances comme pouvoir d'action, soit comme manières d'agir qui conviennent aux situations que vit l'individu. C'est ainsi que dans l'un de ses textes Glasersfeld (1985) souligne la richesse du français qui permet de distinguer la *connaissance* comme « activité de connaître » de son résultat, le *savoir* qui pourra quant à lui être négocié et partagé entre plusieurs individus. L'adoption d'un tel postulat épistémologique invite ainsi à préciser la définition à donner à l'écriture en tant que *connaissance* au sens de « pouvoir d'action » de l'individu ainsi que comme *savoir* au sens où son utilisation est partagée et régie au sein d'une communauté. Une telle réflexion permettra ensuite de préciser les questions qu'il importe de se poser pour envisager son enseignement en contexte scolaire dans une perspective constructiviste cohérente.

2.3.1.1 À propos du statut épistémologique de l'écriture

Vygotski (1933) et, plus récemment, Olson (1998), bien que présentant des projets théoriques différant à plusieurs égards, proposent des conceptualisations de l'écriture qui présentent plusieurs points communs qu'il me paraît intéressant de souligner pour construire une définition de l'écriture ancrée dans une perspective constructiviste telle que proposée par Glasersfeld (1988).

Olson (1998) donne pour point de départ à sa réflexion concernant le développement de l'écrit et de la pensée chez l'enfant une reconstruction de l'histoire de l'écriture⁸², depuis les premiers idéogrammes jusqu'au système alphabétique. L'écriture a souvent été présentée comme une succession de tentatives échouées de traduire par des signes le langage écrit. Un tel regard sur son histoire présente alors le système alphabétique comme le produit final, l'aboutissement de siècles d'essais et d'erreurs. Olson propose quant à lui de jeter un autre regard sur l'évolution de l'écriture en l'abordant comme une construction graduelle qui reflète l'évolution des fonctions de l'écrit et de son utilisation par des civilisations utilisant diverses langues. Dans une telle perspective, l'écriture se serait développée pour répondre à de nouvelles fonctions que l'oral ne permettait pas d'assurer tel que des devoirs de mémoire et de communication à un interlocuteur absent. Les diverses formes d'écriture que l'on retrouve à différents moments de l'histoire devraient alors être vues comme des formes langagières qui convenaient au contexte (fonction et langue) pour lequel elles ont été construites plutôt que comme des tentatives échouées ou des réussites partielles. La perspective que propose Olson permet ainsi de souligner les caractères heuristique et provisoire de l'écriture comme savoir. L'auteur l'envisage comme étant provisoire au sens où elle ne pourra être maintenue dans sa forme actuelle qu'aussi longtemps qu'elle « conviendra » soit qu'elle ne fera pas vivre de déséquilibre (au sens constructiviste) aux individus qui y recourent. Mais elle est également heuristique au sens où elle est empreinte (et ne peut en être isolée) d'un projet, celui de ses auteurs, des tensions et des enjeux qu'ils ont rencontrés, de leurs interactions et de leurs choix. C'est en ce sens qu'on peut interpréter les variations *culturelles* d'écriture que ce soit celles d'un pays, d'un groupe d'âge ou encore d'un groupe professionnel à l'autre.

Vygotski (1933), dont l'ouvrage « Pensée et langage » concerne les interactions entre le développement du langage et de la pensée chez l'enfant, s'intéresse au langage écrit en analysant sa genèse et la dynamique de son développement par l'individu en apprentissage⁸³. Il définit le langage écrit comme « un ensemble de fonctions verbales variées » (Vygotski, 1933, p. 468) qui se développent et se différencient pour répondre à de nouvelles fonctions et pour convenir à de

⁸² Si l'on reprend la distinction proposée par Glaserfeld (1985), il s'intéresse ici à l'écriture entendue comme *savoir* partagé entre différents individus d'une communauté, construit et transformé au fil de l'histoire des sociétés.

⁸³ Avec les termes de Glaserfeld (1985), c'est donc l'écriture comme *connaissance* de l'individu qui est au cœur de la proposition de Vygotski (1933).

nouveaux contextes d'utilisation. Il conceptualise ainsi le langage écrit comme une fonction langagière dont la structure s'est différenciée de celle du langage oral et du langage intérieur pour répondre à un objectif particulier soit de communiquer avec un interlocuteur absent.

Vygotski (1933) et Olson (1998) envisagent tous deux l'écriture et son développement (par l'enfant ou dans l'histoire des civilisations) comme la recherche de façons de communiquer qui conviennent à de nouvelles situations face auxquelles les autres pratiques langagières habituellement utilisées ne permettent plus de répondre. Leurs conceptualisations semblent ainsi fertiles pour guider une réflexion quant au statut épistémologique de l'écriture. Rappelons que, comme le suggère Glasersfeld (1988), l'implication principale de l'adoption d'un postulat constructiviste consiste à apprécier les connaissances à partir d'un critère de viabilité et non de véracité. En d'autres mots, lorsqu'il s'agit d'écriture, il s'agit d'identifier si elle permet à l'individu de mener à bien la communication.

L'adoption d'un critère de viabilité me semble avoir deux implications majeures lorsqu'il s'agit de questionner le statut épistémologique de l'écriture. D'une part, il s'agit d'interroger le rôle du lecteur à qui s'adresse le message produit, et ce, particulièrement au regard de la tâche d'appréciation de sa viabilité. D'autre part, puisque le lecteur d'un texte ne peut toujours être identifié précisément, certains textes s'adressant à un auditoire large et peu défini, il importe d'envisager l'écriture comme une activité sociale culturellement ancrée soit potentiellement adressée à tout individu membre d'une communauté. J'aborderai successivement ces deux implications dans les prochaines sections.

a) À propos du rôle du lecteur

Vygotski (1933) et Olson (1998), en envisageant l'écriture comme étant destinée à être lue et comprise par un lecteur, accordent à ce dernier une place centrale. Bien qu'il ne soit pas physiquement présent au moment de la production du message, l'individu à qui s'adresse l'écrit prend alors un rôle important dans les situations d'écriture puisqu'il s'agira pour lui d'évaluer la viabilité du message produit en fonction de la possibilité qu'il aura de le comprendre.

Olson (1998), lorsqu'il propose sa lecture de l'évolution de l'écriture, s'intéresse ainsi aux choix de signes soulignant qu'ils témoignent d'une adaptation à la fonction donnée à l'écrit et à la société dans laquelle il était utilisé, et cela, de façon à assurer que le message pourra être compris par le lecteur. La préoccupation pour la construction du sens du lecteur est ainsi omniprésente dans la compréhension qu'il propose de l'évolution des écritures et plus particulièrement des choix réalisés et des règles adoptées pour organiser l'écrit.

Le lecteur occupe également une place centrale dans les travaux de Vygotski (1933) dont la perspective a inspiré plusieurs auteurs en didactique du français, dont David (1988) et Simard (1992), et qui souligne que l'absence du lecteur potentiel au moment de l'écriture impose à l'auteur de le construire par la pensée afin d'anticiper ses attentes. Ainsi, David (1988) et Simard (1992) soulignent qu'écrire exige une décentration de la part de l'auteur qui doit prendre du recul face à son texte pour adopter le point de vue de son lecteur et s'assurer que ce dernier pourra en construire le sens. Ainsi, si c'est l'expérience du lecteur qui devrait permettre d'évaluer la viabilité du message écrit et donc de l'écriture comme pouvoir d'action de l'auteur, cette responsabilité d'appréciation est partagée par l'écrivain lui-même qui, tout au long de son activité, sera amené à adopter le point de vue de son lecteur potentiel afin d'ajuster, au besoin, son activité de production textuelle.

Ainsi, définir l'écriture dans une perspective constructiviste implique de l'envisager comme une activité sociale et non solitaire. Les situations d'écriture impliquent la participation de plusieurs acteurs soit particulièrement d'un auteur et de ses lecteurs potentiels dont l'expérience de lecture permettra d'évaluer la viabilité du message écrit. Le lecteur potentiel d'un texte n'est cependant pas toujours identifié précisément. C'est d'ailleurs le cas lorsqu'il s'agit d'écriture narrative qui s'adresse potentiellement à un grand nombre de lecteurs que l'auteur ne connaît pas personnellement au moment de produire son texte. En ce sens, il convient d'envisager l'écriture comme une activité sociale culturellement ancrée soit comme étant adressée aux individus d'une communauté.

b) À propos de l'ancrage culturel de l'écriture

Le caractère culturel de l'écriture est envisagé par Vygotski (1933) sous deux angles.

D'une part, il soulève qu'elle est un objet qui s'est construit graduellement au cours de l'histoire culturelle des sociétés conduisant à l'élaboration de normes, d'attentes, de codes partagés qui permettent de soutenir la construction de sens : c'est parce que l'auteur et les lecteurs partagent un code qu'ils peuvent communiquer et se comprendre en utilisant l'écrit. Ce point de vue est également partagé par Olson (1998) lorsqu'il retrace l'histoire de l'écriture. Dans une telle perspective, l'activité d'écriture, en tant qu'activité sociale, implique de prendre en compte les attentes d'un lecteur potentiel mais également un ensemble d'attentes définies par la société ou le groupe social auquel l'auteur et les lecteurs estiment appartenir⁸⁴.

D'autre part, Vygotski (1933) soulève que l'apprentissage de l'écrit se réalise au travers des interactions de l'apprenant avec les membres d'une communauté qui utilisent et maîtrisent l'écrit. Si cet aspect devra particulièrement éclairer la prochaine section qui se consacre aux questions éducatives que l'adoption d'un paradigme épistémologique constructiviste impose de se poser, elle permet également d'envisager l'écriture comme un objet culturel en constante évolution.

Si l'enfant pourra s'approprier l'écrit en collaborant avec les membres de sa communauté qui y recourent, on comprend également qu'il sera invité à y contribuer soit à prendre part à son évolution. Rappelons qu'Olson (1998) proposait de voir le langage écrit comme un objet en constante évolution permettant de répondre à diverses fonctions et attentes des communautés qui l'utilisent. La voir comme une activité sociale où l'apprentissage se réalise dans les interactions implique donc également de voir les interactions comme le lieu où l'écriture évolue pour répondre aux spécificités de chaque situation. Une telle conception permet par exemple de comprendre l'évolution que l'arrivée des messageries numériques et de la téléphonie cellulaire a imposée au langage écrit qui a vu apparaître de nouvelles formes de communication qui s'appuient sur un langage plus abrégé qui tient compte des fonctionnalités des appareils utilisés.

⁸⁴ Une telle définition de l'écriture comme activité sociale n'est pas sans rappeler la proposition interactionniste symbolique que j'ai convoquée dans la partie précédente et qui propose d'envisager toute action humaine comme étant fondamentalement sociale. En prenant appui sur les travaux de Thomas (1931) et sur l'utilisation qu'en a faite Blumer (1969), j'avais ainsi indiqué que la perspective interactionniste symbolique proposait d'envisager les actions humaines non pas comme la réponse à des contraintes imposées par l'environnement, mais plutôt comme résultant d'un processus de construction de sens appuyé sur une analyse de la situation qui inclut l'anticipation et un ajustement constant aux réactions des autres individus impliqués ainsi qu'aux attentes des groupes sociaux auxquels l'acteur estime appartenir.

En somme, envisager l'écriture dans une perspective constructiviste implique de la considérer comme la recherche d'une façon qui convient de communiquer un message à un lecteur absent au moment de la communication. Le message devra alors être évalué en fonction de sa viabilité soit de la possibilité qu'aura le lecteur de la comprendre. En ce sens, l'écriture peut être vue comme une activité sociale où un auteur est amené à interagir, anticiper et prendre en compte les attentes de ses lecteurs potentiels, acteurs d'une communauté qui partagent un ensemble de codes écrits. Enfin, chaque auteur, enfant ou adulte, sera également amené à contribuer à l'évolution de l'écriture comme savoir partagé.

Une telle conception de l'écriture me paraît être plus *viaible* pour analyser la situation proposée en préambule de cette thèse. Le texte du prix Nobel de littérature, Saramago, et celui de l'élève de 4^e année, Noémie, ne peuvent, dans une perspective constructiviste, être évalués en prenant pour seul critère le respect de normes de ponctuation (critère de *véracité*). Il s'agirait plutôt d'adopter un critère de viabilité en prenant en compte les attentes du lecteur qui, s'il peut s'avérer satisfait à la lecture du texte de Saramago, risque de moins apprécier celui de Noémie.

J'ai, ci-dessus, abordé le rôle du lecteur sous l'angle de la construction de sens. Or, la lecture du texte de Noémie permet bel et bien d'en saisir le sens. Le malaise que le lecteur peut ressentir à sa lecture ne peut être simplement associé à une difficulté de compréhension. Un tel constat m'amène à rappeler, tel que je l'avais fait dans le cadre du chapitre de problématique, que l'on peut analyser l'écriture sous l'angle de ses invariants ou sous l'angle de la diversité de ses pratiques. Si la présente thèse s'intéresse plus particulièrement à l'écriture littéraire, il convient de préciser la définition de l'écriture en identifiant ce qui caractérise le littéraire et permet de le différencier d'autres pratiques scripturales. C'est à cet exercice que je m'attarderai après avoir évoqué, dans la section suivante, les questions éducatives que l'adoption d'une perspective constructiviste de l'écriture soulève.

2.3.1.2 À propos des questions éducatives

Le détour que je viens de réaliser pour interroger le statut épistémologique de l'écriture visait à amorcer une réflexion concernant son enseignement et son apprentissage soit à identifier les questions que l'adoption d'un postulat épistémologique constructiviste implique de se poser.

Pour ce faire, je propose de prendre pour point de départ les trois allants-de-soi de l'éducation que Pépin (1994) suggère de déconstruire en adoptant la proposition de Glasersfeld (1988, 1994). Ces trois allants-de-soi concernent respectivement la possibilité de transmettre un savoir soit ici, l'écriture, la pertinence d'accumuler des savoirs de façon préventive et enfin, la pertinence d'envisager l'éducation comme destinée à combler un écart entre ce que l'apprenant ne sait pas et ce qu'il doit savoir.

Si apprendre à écrire c'est rechercher une façon de communiquer qui convient, on ne peut envisager un enseignement qui délivrerait magistralement les clés permettant d'écrire un texte. En d'autres termes, on ne peut réduire l'enseignement de l'écriture et son apprentissage comme la transmission par l'enseignant d'un ensemble de codes que l'élève mémoriserait. Au contraire, Pépin (1994) souligne que lorsqu'on adopte un point de vue constructiviste, la construction de connaissances ne peut se réaliser qu'au travers des expériences que vit l'individu. C'est la confrontation à des situations problématiques qui initiera la recherche de façons de faire et de se comporter qui conviendront à la situation. Au regard de l'écriture, cela amène à questionner la place à accorder aux situations d'écriture de textes. Ne sont-elles pas le contexte dans lequel l'apprenant pourra vivre des expériences d'écriture et construire le sens d'utiliser une telle forme langagière ?

Le second allant-de-soit interrogé par Pépin (1994) remet en question la pertinence d'emmagasiner des connaissances de façon préventive soit en repoussant les occasions de les utiliser à un temps ultérieur. Dans une perspective constructiviste, la construction de connaissances ne trouve son sens que face aux situations de déséquilibre vécues par l'individu. C'est dans ces situations où ses connaissances ne conviennent plus qu'il s'engagera dans un projet d'accommodation et de construction de connaissances. Au regard de l'écriture, cela questionne la pertinence d'envisager l'enseignement et l'apprentissage des normes qui régissent les sous-systèmes de la langue en prévision de leur application ultérieure en situation d'écriture de textes. L'apprenant peut-il saisir le sens de telles normes s'il n'a pas encore eu l'occasion d'expérimenter le besoin d'y recourir en situation ?

Le dernier allant-de-soi évoqué par Pépin (1994) concerne une conception de l'éducation qui vise à combler un écart entre ce que l'élève sait ou ne sait pas et ce qu'il devrait savoir en organisant l'enseignement en fonction du point d'arrivée souhaité.

D'une part, les connaissances de l'apprenant, une fois analysées sous l'angle de leur viabilité, ne peuvent être définies comme hiérarchiquement inférieures aux savoirs prescrits par l'institution scolaire en ce sens qu'il s'agit de connaissances viables au regard des situations que l'enfant a vécues jusqu'à ce jour. Au regard de l'écriture, cela invite à emprunter un parcours réflexif semblable à celui qu'Olson (1998) a réalisé lors de son analyse de l'émergence de l'écriture dans l'histoire des civilisations, soit en envisageant les textes des élèves comme des façons de communiquer qui conviennent aux diverses situations qu'ils ont vécues plutôt que comme des tentatives plus ou moins fructueuses d'utiliser le système d'écriture auquel la communauté a choisi de recourir. L'enseignement viserait plutôt à soutenir l'élève dans un processus d'accommodation de ses habiletés à écrire qui lui permettra d'y recourir dans un ensemble toujours plus nombreux et varié de situations. Ainsi, ce qui guidera les pratiques d'enseignement ne sera plus un savoir scolaire érigé en but ultime mais les connaissances de l'enfant.

D'autre part, si la connaissance est définie en fonction de sa viabilité et qu'on lui reconnaît des caractères heuristique et provisoire, un savoir défini par l'institution scolaire ne peut être le but ultime qui orientera l'apprentissage. Sa simple promotion au rang de savoir recommandé par l'institution ne pourra suffire à permettre à l'apprenant d'en saisir le sens, ce dernier étant plutôt issu d'un processus d'accommodation vécu en situation. De plus, ériger un savoir en but ultime d'apprentissage revient à lui conférer un caractère figé et éternel. Or, tel que j'ai déjà eu l'occasion d'en discuter, une conception constructiviste invite plutôt à considérer des connaissances et des savoirs diversifiés et en constante évolution tant au fil de l'histoire individuelle que de celle des sociétés. En contexte d'enseignement, la prise en compte des caractères heuristique et provisoire de l'écriture invite d'une part à laisser de l'espace pour l'expression de la créativité littéraire qui nécessitera parfois de jouer avec les normes⁸⁵ mais également de proposer aux élèves une variété de situations littéraires leur permettant d'apprécier l'écrit pour ses diversités.

⁸⁵ Sans une prise en compte de ce caractère heuristique et provisoire, il serait temps de ramener Saramago sur les bancs d'école, car le roman dont j'ai présenté un extrait présente un grand écart avec les normes de ponctuation habituellement présentées par l'institution scolaire.

Ces trois premiers allants-de-soi posent la question soulevée par plusieurs didacticiens s'intéressant à l'écriture (Crinon, 2006 ; Fabre-Cols, 2004 ; Garcia-Debanc, 2001 ; Garcia-Debanc et Fayol, 2002 ; Mas et *al.*, 1991 ; Reuter, 1996 ; Sève, 2005 ; Sorin, 2005 ; Tauveron, 1996) et déjà relayée dans le cadre de la problématique concernant les pratiques d'enseignement hyper-normatives et la surévaluation de l'écriture qui tendent à la concevoir comme une simple application de normes qu'il s'agirait de maîtriser avant de pouvoir les appliquer en situation d'écriture de textes. Si la proposition de placer l'écriture de textes au cœur des activités d'enseignement a été formulée à plusieurs reprises dans le champ de la didactique du français, elle semble également s'imposer lorsqu'on aborde la question à partir de la réflexion épistémologique concernant le statut de l'écriture. La troisième et dernière partie de ce chapitre me permettra de m'intéresser plus longuement à cette proposition.

2.3.2 Écrire des textes littéraires

Si définir l'écriture comme une activité de production de sens fait l'objet d'un large consensus interdisciplinaire, la définition se doit d'être précisée pour refléter les spécificités du texte littéraire. Pour introduire cette définition, je propose de partir d'une nouvelle question rhétorique qui complètera celle proposée dans le préambule de la thèse et qui n'est pas spécifique aux milieux scolaires (bien au contraire). Imaginons un lecteur qui décide d'abandonner la lecture d'un roman après en avoir lu quelques pages ou quelques chapitres, car le livre ne lui plaît pas. Peut-on dire que ce lecteur a rencontré des difficultés à comprendre le texte ? C'est possible, mais il se peut également que, bien qu'il en ait compris le sens, il n'apprécie pas le texte et décide d'interrompre sa lecture. Pennac (1992), dans un roman parfois qualifié d'essai, définit d'ailleurs comme l'un des droits fondamentaux du lecteur celui de ne pas lire un livre jusqu'à la fin.

Si le lecteur du texte de Noémie proposé en préambule pourrait interrompre sa lecture tant l'absence de ponctuation nuirait à son expérience, le lecteur d'un roman ne présentant aucun dysfonctionnement apparent pourrait prendre une telle décision simplement parce qu'il n'apprécie pas le livre. Une telle situation permet de comprendre que pour l'écrivain d'un texte littéraire, écrire, ce n'est pas uniquement produire du sens, c'est également plaire au lecteur potentiel. Les prochaines sections viseront à spécifier l'intention à laquelle l'écriture d'un texte

littéraire vise à répondre soit une intention de séduction du lecteur mais également d'expression créative.

2.3.2.1 L'écriture littéraire comme lieu de séduction du lecteur

La plupart des auteurs en didactique qui ont proposé une définition de l'écriture littéraire semblent s'entendre sur le fait que ce genre textuel est avant tout un lieu de séduction du lecteur, l'attente première du lecteur étant généralement la quête de plaisir⁸⁶ (Crinon, 2006 ; Sève, 2005 ; Sorin, 1996 ; Tauveron, 1996, 2002). Si certains types de textes tels que les textes informatifs cherchent à proposer un itinéraire de construction de sens ne présentant pas trop d'embûches pour le lecteur, l'aménagement de zones d'ombres et une compréhension parfois moins immédiate pourra contribuer à créer du suspens ou simplement une originalité qui sera source de plaisir pour le lecteur d'un texte littéraire. C'est en ce sens que Tauveron (2002) écrit que l'écriture littéraire est « une activité de conception délibérée de problèmes de compréhension pour le lecteur » (p. 204).

À partir d'une telle définition, on comprend que de nombreux didacticiens du français (Crinon, 2006 ; Sève, 2005 ; Tauveron, 2002 et bien d'autres) soulignent que les pratiques d'enseignement qualifiées d'hyper-normatives tendent à dénaturer le texte littéraire. La qualité d'un roman ne peut en effet se définir par la rigueur avec laquelle les normes qui régissent les sous-systèmes de la langue sont respectées. On comprendra d'ailleurs aisément que le principal critère d'un lecteur qui, dans une librairie, recherche un roman à s'offrir ne soit pas la qualité du respect des normes orthographiques. Si tel était le cas, le roman de Saramago, dont j'ai présenté un extrait en préambule du chapitre de problématique, n'aurait pas obtenu de prix Nobel de littérature puisque l'auteur avait fait le choix de ne pas respecter certaines normes de ponctuation. Toutefois, ce choix visait, comme j'ai eu l'occasion de l'expliquer précédemment, à enrichir l'expérience littéraire de ses lecteurs et témoignait ainsi d'une intention artistique. Il importe ainsi, pour compléter cette conceptualisation de l'écriture littéraire, de l'envisager comme lieu de l'expression d'une intention créative.

⁸⁶ Cette qualité n'est pas exclusive au texte littéraire, elle peut également être appréciée dans une chronique journalistique, dans certains textes argumentatifs, etc. Cependant, il ne s'agit pas d'une qualité partagée par l'ensemble des textes et, en ce sens, elle m'apparaît caractériser le genre littéraire.

2.3.2.2 L'écriture littéraire comme lieu d'expression d'une intention créative

Pour qualifier un texte littéraire que l'on apprécie, il est fréquent de recourir à des termes tels que ceux de créativité ou d'imagination. Ainsi, il importe de s'intéresser à ces concepts pour mieux comprendre l'écriture comme lieu d'expression d'une intention artistique. La précision de ces concepts m'amènera, par la suite, à envisager l'activité d'écriture d'un texte littéraire comme nécessitant la recherche constante d'un équilibre entre conventionalité et originalité appuyée sur le développement d'un rapport réflexif aux normes.

a) Créativité et imagination

Le texte littéraire devrait témoigner de la créativité et de l'imagination de son auteur pour séduire ou surprendre son lecteur (Sève, 2005). Cependant, comme le soulève Reuter (1996b), la créativité et l'imagination ont été peu théorisées *en* didactique, de tels travaux s'exposant aux critiques de « rester du côté des anciens » et de freiner l'évolution de la discipline en raison de l'absence de rigueur et scientificité d'une vision de l'écriture comme processus créatif⁸⁷. Ainsi, les définitions de la créativité proposées par les travaux des didacticiens sont rares. Souvent, le concept est convoqué sans en proposer de définition ou en référant, tel que le fait Sorin (2005), à celle de Reuter (1996a). Ce dernier s'appuie essentiellement sur les travaux menés en philosophie, notamment par Bachelard, et définit la créativité ainsi :

[La] *créativité* [désigne] des mécanismes de pensée, des opérations intellectuelles de production (génération/transformation) de contenu qui se caractérisent, entre autres dimensions, en ce qu'ils permettent de construire des problèmes nouveaux, de trouver des solutions multiples et non

⁸⁷ Plane (2001) souligne, quant à elle, que l'aspect créativité littéraire, relevant davantage du non observable, avait été considéré, dans les programmes français de l'enseignement de niveau secondaire, comme ne devant pas faire l'objet d'évaluation, conduisant alors à une dévalorisation de l'écriture littéraire, car, dans la tradition scolaire, ce qui ne s'évalue pas risque rapidement d'être considéré comme n'ayant que peu ou pas d'importance dans la formation.

conventionnelles, de modifier des points de vue, de transformer et de recombinaison ce qui apparaissait comme figé. (Reuter, 1996b)⁸⁸

La définition de la créativité, vue comme un processus de transformation de « ce qui apparaissait comme figé » qui conduit à la génération de contenus non conventionnels, introduit la possibilité d'envisager un rapport non dogmatique aux normes dans le cadre de l'écriture littéraire. Sorin (2005) souligne ainsi que la part d'originalité d'un texte tient au mécanisme de créativité mis en œuvre par l'écrivain et implique un « jeu de l'implicite, un traitement « irrévéréncieux » de la langue, [une] audace polysémique de certaines figures de style, etc. » (p. 70) tandis que Sève souligne que pour séduire son lecteur, l'écrivain pourra « jouer avec les normes ». Si l'on reconnaît l'écriture littéraire comme un espace de liberté qui laisse place à l'expression de la créativité, les normes qui régissent l'écriture et qui paraissent souvent figées peuvent alors constituer un matériau pouvant être utilisé pour surprendre le lecteur (Crinon, 2006 ; Gromer, 1996 ; Sève, 2005 ; Sorin, 1996, 2005). Sorin (1996) écrit ainsi que le littéraire « tient plus de l'écart que de la norme » (p. 80).

Jouer avec les normes pour faire preuve de créativité ne fait cependant pas de l'écriture littéraire un espace non normé. J'avais ainsi opposé au texte de Saramago celui écrit par Noémie, élève de 4^e année, et dans lequel les erreurs de ponctuation nuisaient au texte plus qu'elles ne l'enrichissaient. Dans un texte de 1996, Tauveron formule une critique à l'endroit des pédagogies qu'elle qualifie de « spontanéistes » et auxquelles elle reproche une idéologie du « laisser aller ». De telles pratiques d'enseignement viseraient à ne pas entraver l'expression de la créativité chez l'enfant en acceptant toutes ces propositions et en leur attribuant le statut de « création littéraire ». Une telle perspective de l'enseignement s'appuie alors sur une définition de l'écriture littéraire et, plus particulièrement de la créativité, qui tourne définitivement le dos aux normes

⁸⁸ Les travaux de Reuter (1996b) concernant la créativité sont généralement cités lorsqu'il s'agit de traiter l'écriture littéraire. Cependant, la définition qu'il propose dépasse le seul cas de l'écriture littéraire et les propositions d'utilisation qu'il fait pour la didactique sont orientées vers l'écriture de l'ensemble des textes et peuvent même dépasser le cadre de l'enseignement de l'écrit. En proposant une définition de la créativité qui consiste à *produire* du neuf à partir d'une utilisation *non conventionnelle* d'un matériel pouvant apparaître comme *figé*, Reuter propose de modifier le regard sur les réponses jugées erronées, car ne correspondant pas aux attentes scolaires afin d'analyser s'il ne s'agit pas d'une réponse qui fait preuve de créativité, qui surprend, mais consiste néanmoins en une réponse pertinente. Pour ce qui est de l'écriture, la créativité me paraît être une dimension importante de l'écriture en général en ce sens qu'elle peut se manifester au regard d'un ensemble de composantes de la production, qu'il s'agisse d'un texte littéraire ou non : on peut faire preuve de créativité dans l'articulation d'une argumentation, dans l'utilisation du lexique et des expressions imagées, etc.

et, par le fait même, au lecteur à qui l'on ne peut plus garantir la possibilité de comprendre et d'apprécier le texte.

La définition que Reuter (1996b) propose de la notion d'imagination me semble permettre d'éviter ce piège. Il la définit comme étant l'habileté des individus à « mettre en jeu l'imaginaire⁸⁹ et les mécanismes de la créativité » (p. 26) et comme le jugement que le lecteur peut poser sur une production. En introduisant l'idée que le lecteur peut poser un jugement sur une production et qu'on peut définir (et donc, apprécier) une habileté à mettre en œuvre l'imaginaire et la créativité, Reuter renforce l'idée que l'écriture littéraire est une pratique sociale de communication qui, pour fonctionner, doit recourir à un ensemble d'objets dont la signification est culturellement partagée. Tauveron (1996) propose, quant à elle, une conception de l'écriture littéraire « outillée et critériée » qui vise à fournir aux élèves des outils littéraires au service du développement de leur imagination. L'imaginaire avec ses thèmes et ses structures tout comme les règles orthographiques constituent alors des outils avec lesquels l'écrivain, pour faire preuve d'imagination, pourra jouer mais en ne perdant pas de vue le projet de plaire à son lecteur et donc d'assurer à la fois plaisir et possibilité de construction du sens.

b) Trouver un équilibre entre originalité et conventionalité

Si écrire un texte littéraire vise à séduire le lecteur, cela implique de trouver un juste équilibre entre originalité et conventionalité fondée sur un respect des codes que partagent l'ensemble des individus d'une communauté soit, principalement, les règles qui régissent les sous-systèmes de la langue.

Si plusieurs chercheurs en linguistique ont contribué à une tâche de théorisation des éléments qui permettent d'assurer la lisibilité d'un texte, Sorin (1996), après avoir proposé un tour

⁸⁹ Reuter (1996b) définit l'imaginaire comme une construction sociale qui fournit un ensemble de thèmes, de structures, etc. aux productions littéraires :

L'imaginaire est donc construit ici comme un matériau culturel, pourvu de formes d'organisation structurelles et thématiques [...], mis en scène de façon archétypale dans certaines catégories de discours ou de textes (mythes, légendes, contes...), structurant souterrainement ou non, consciemment ou non, productions collectives et individuelles et que chacun actualise de manière spécifique. (Reuter, 1996b)

d'horizon des modèles existants, identifie les limites des formules linguistiques centrées exclusivement sur les mécanismes (syntaxe, orthographe, etc.) et suggère d'évoluer vers une définition sémiotique de la lisibilité afin de reconnaître l'action du lecteur dans la construction du sens du texte. Elle définit ainsi la lisibilité sémiotique comme « un processus interactif, qui prend en considération à la fois le texte et ses mécanismes de fonctionnement, et le rôle du lecteur tel qu'inscrit dans le texte » (Sorin, 1996, p. 63). Une telle définition lui permet de mettre en évidence que si, pour être compréhensible, le texte doit respecter un ensemble de normes linguistiques, l'écrivain peut également déjouer ces normes pour créer volontairement un certain degré de difficulté pour son lecteur. Ces difficultés pourraient être une source de plaisir pour celui qui lira le texte mais il reflètera également la créativité littéraire de l'écrivain. L'auteure propose ainsi, tout comme le faisait Vygotski (1933), que l'écrivain d'un texte, lorsqu'il écrit, construit l'image d'un lecteur modèle afin d'adapter le degré de lisibilité de son texte aux attentes de celui-ci. Il doit alors évaluer ses possibilités d'élaborer des inférences en fonction du niveau de compétence de ce lecteur modèle, mais également de l'étendue des références qu'il partage avec lui⁹⁰.

L'auteur empirique, lors de l'acte d'énonciation, doit postuler un lecteur modèle et le réaliser par une suite d'opérations textuelles. Il le construit en sélectionnant les degrés de difficultés linguistiques, inférentielles, référentielles, et autres, tout en déterminant le type d'opérations interprétatives qu'il est susceptible d'effectuer. (Sorin, 1996, p. 83)

Dans un autre texte, Sorin (2005) souligne que l'écriture littéraire exige la gestion d'une tension constante entre « écriture participative » et « écriture distanciée ». Elle définit l'aspect participatif de l'écriture littéraire comme étant celui du passionnel. L'écriture littéraire serait en ce sens un lieu d'expression, par l'écrivain, de son imaginaire, de sa vision du monde avec une intention esthétique. L'aspect distancié réfère quant à lui à son aspect plus rationnel qui vise à planifier l'itinéraire de lecture du lecteur potentiel en adoptant son point de vue afin de déterminer si le texte sera compris et apprécié. En ce sens, écrire un texte littéraire nécessite sans cesse la

⁹⁰ La plupart des auteurs auxquels je réfère pour leur définition du langage écrit soulignent l'importance de tenir compte du lecteur potentiel lors de l'écriture d'un texte. Toutefois, cet aspect de l'écriture reste généralement peu conceptualisé et s'en tient généralement à identifier que le registre langagier doit être adapté au lecteur visé. C'est pourquoi, dans le cadre de cette section, j'ai choisi de référer aux travaux de Sorin (1996). Ces derniers ont été réalisés dans le domaine de la linguistique afin de nourrir la réflexion quant à l'analyse du niveau de difficulté des textes proposés aux élèves en contexte scolaire. Cependant, Sorin (1996) établit, tout au long du texte, des liens avec l'apprentissage de l'écriture soulignant ce que cette nécessaire prise en compte du lecteur implique pour l'écrivain et l'apprenti écrivain et me paraissait donc apporter un éclairage intéressant sur la définition du langage écrit.

recherche d'un équilibre entre intention artistique et possibilité pour le lecteur de construire du sens et plaisir de lire.

c) Développer un rapport réflexif aux normes

Aborder l'écriture littéraire comme une activité marquée par la recherche d'un équilibre entre originalité et conventionalité implique de questionner le rapport aux normes qui régissent l'écriture telles que celles qui concernent l'orthographe, la syntaxe ou encore la structure narrative. Avant toute chose, en cohérence avec le postulat constructiviste adopté, ces normes doivent être envisagées comme des savoirs culturellement partagés dont le processus d'appropriation par chaque auteur consiste en le déploiement d'un pouvoir d'action qui sera apprécié à partir d'un critère de viabilité. Il s'agit en effet d'envisager l'utilisation des règles qui régissent les sous-systèmes de la langue par l'individu comme le déploiement de manières d'écrire qui conviennent. Ainsi, dans une perspective constructiviste, le rapport aux normes ne peut être envisagé comme dogmatique tant il nécessitera que l'individu en déploie une utilisation qui conviendra aux spécificités de la situation. C'est ainsi que Saramago a fait le choix de contourner l'utilisation habituelle des règles de ponctuation pour construire un univers rappelant celui de personnes souffrant de cécité.

En contexte d'écriture littéraire, une telle perspective encourage à considérer les normes de l'écrit comme des outils langagiers qui permettront à l'écrivain de faire passer son message, mais également de faire preuve de créativité littéraire. Comme tout outil, les normes devraient ainsi être au service de l'auteur et non en être les contraintes orientant son travail. J'ai ainsi souligné précédemment que plusieurs didacticiens qui se sont intéressés au texte littéraire soulevaient la possibilité de déjouer les normes pour séduire le lecteur (Crinon, 2006 ; Gromer, 1996 ; Sève, 2005 ; Sorin, 1996, 2005).

Une telle position ne traduit cependant pas un rejet des normes. Bien au contraire, certains auteurs en didactique littéraire (Sève, 2005 ; Tauveron, 1996) mentionnent vouloir s'affranchir d'un courant qui viserait à ne prendre que l'activité de l'écrivain en compte au moment d'évaluer un texte littéraire, considérant que c'est la démarche d'écriture et d'expression de soi qui doit être l'objet de l'attention, le produit fini n'ayant que peu d'importance (voir aucune). Une telle

conception conduit à tourner le dos aux diverses normes qui régissent les sous-systèmes de la langue, les voyant comme une entrave à l'expression.

Tauveron (1996) critique la proposition de diriger le regard de l'enseignant vers l'élève-auteur au lieu de le diriger vers le texte la qualifiant comme étant « une remise à jour du discours ancien sur les vertus cathartiques de l'expression langagière comme jaillissement salutaire d'un trop-plein du 'moi' » (Tauveron, 1996, p. 192). Elle lui reproche particulièrement le rejet de toute forme de contrainte qui risquerait d'entraver l'expression de la créativité littéraire de l'enfant. Tauveron semble la seule à avoir explicitement critiqué les propositions de déplacer le regard de l'enseignant. Néanmoins, cette critique me semble implicite chez la plupart des auteurs en didactique littéraire qui prennent la peine d'insister sur la nécessité de ne pas tourner le dos aux normes, mais d'en viser plutôt une très grande maîtrise qui permettra de les déjouer sans compromettre la possibilité de construction du sens pour le lecteur. L'exemple des textes de Noémie et de Saramago permet de comprendre l'importance de parler d'un équilibre plutôt que d'un reniement de ces codes, une utilisation atypique de la ponctuation pouvant parfois susciter le plaisir de lire ou, au contraire, décourager le lecteur.

Ainsi, écrire un texte littéraire et faire preuve de créativité impliquerait de développer un rapport non *dogmatique* mais *réflexif* (Pandraud, 2009) aux normes qui régissent les sous-systèmes de la langue, rapport qui permettra un recours parfois *irrévérencieux* (Sorin, 2005) au service de l'expression de la créativité.

2.3.3 Enseigner et apprendre l'écriture littéraire à l'école

Cette dernière section du cadre théorique constitue l'aboutissement de la réflexion conduite dans cette troisième partie consacrée à l'écriture littéraire en contexte scolaire. Rappelons que le caractère radical de la perspective de Glasersfeld (1994) invitait à questionner les fondements épistémologiques des objets de savoir dans le but d'ensuite penser l'enseignement-apprentissage dans une perspective constructiviste cohérente avec l'approche épistémologique adoptée. C'est en ce sens que cette section se veut un aboutissement puisque la réflexion concernant le statut épistémologique de l'écriture littéraire et sa conceptualisation était orientée par une volonté de réfléchir aux questions liées à son enseignement et son apprentissage par l'enfant.

Par ailleurs, cette dernière section propose un retour vers le cœur de la problématique de la thèse soit vers les propositions concernant l'enseignement et l'apprentissage de l'écriture littéraire formulées par différents chercheurs afin de répondre aux nombreuses difficultés rencontrées par les enfants. Rappelons que si ces difficultés préoccupent tant la société francophone que la communauté éducative, plusieurs chercheurs regrettent que les propositions ne trouvent que très peu d'écho dans les milieux scolaires.

Cette dernière section se veut être un carrefour où se rejoindront les travaux convoqués tout au long de ce chapitre théorique et les propositions de divers psychopédagogues et didacticiens rapportées dans le cadre du chapitre de problématique. D'une part, il s'agit d'apprécier, au regard du cadre épistémologique adopté, la cohérence et la pertinence de leurs propositions. D'autre part, il s'agit de prolonger la réflexion concernant l'adoption d'un cadre constructiviste pour penser l'écriture littéraire en questionnant ses implications pour l'enseignement et l'apprentissage en contexte scolaire.

J'avais mis en évidence, dans le cadre du chapitre de problématique, que les travaux conduits dans diverses disciplines telles que la didactique, la psychopédagogie et la psychologie cognitive avaient permis de conceptualiser la complexité de l'écriture et d'ainsi la dégager d'une conception techniciste à laquelle elle est souvent réduite dans les milieux scolaires. Compte tenu de cette complexité inhérente aux pratiques d'écriture, plusieurs propositions didactiques ont été formulées soit principalement d'accorder une place centrale à l'écriture de textes afin qu'elle fasse l'objet d'un apprentissage et d'un enseignement et non uniquement d'une évaluation. Une telle proposition impliquait également que l'enseignant dépose, pour un instant, son rôle d'évaluateur afin d'endosser ceux de lecteur et de guide.

Plus tôt dans ce chapitre, la définition constructiviste de l'écriture m'avait amenée à convoquer des allants-de-soi de l'éducation dénoncés par Pépin (1994) concernant la possibilité de transmettre des savoirs, la pertinence d'accumuler des connaissances de façon préventive ainsi que la possibilité d'envisager la mission de l'enseignement comme étant celle de réduire un écart entre ce que l'apprenant sait et ce qu'il devrait savoir. Convoqués dans le cadre de la réflexion que je mène à propos de l'enseignement de l'écriture littéraire, ces allants-de-soi m'avaient permis de soulever diverses questions et réflexions que je synthétiserai comme suit : 1) comme tout

savoir, l'écriture ne peut être simplement transmise et son enseignement devrait donc prendre comme point de départ et comme guide l'analyse des écritures des enfants envisagées comme des connaissances viables au regard des expériences qu'ils ont vécues, 2) la place de l'écriture de textes et le lien qui est réalisé avec l'enseignement des normes qui régissent les sous-systèmes de la langue méritent d'être questionnés en contexte scolaire, l'écriture de textes étant un lieu où l'apprenant pourra expérimenter l'écrit et construire le sens des savoirs qui y sont reliés et 3) l'écriture devrait être envisagée comme un savoir heuristique et provisoire marqué par davantage de diversités d'invariants, afin de laisser place à l'expression de la créativité littéraire soutenue par le développement d'un rapport réflexif aux normes.

L'ensemble des propositions théoriques convoquées jusqu'à présent ont ainsi de commun l'invitation à placer l'écriture de textes au cœur des activités d'apprentissage. C'est autour de cette proposition que j'invite à tracer le carrefour entre les travaux convoqués dans le cadre de la problématique et le cadre constructiviste amené dans les sections précédentes. Dans un premier temps, je présenterai l'écriture de textes comme contexte d'apprentissage pour l'enfant. Par la suite, je l'envisagerai comme contexte d'enseignement en abordant plus particulièrement la question du rôle de l'enseignant et de la nature du soutien qu'il pourra apporter à l'enfant.

2.3.3.1 L'écriture de textes, un contexte pour apprendre

La proposition de placer l'écriture de textes au cœur des activités d'apprentissage a été formulée par de nombreux auteurs, qu'ils s'intéressent à l'écriture de textes (voir par exemple Reuter, 1996 ; Sirois et Boisclair, 2010 ; Tauveron et Sève, 2005) ou à l'apprentissage de normes liées à un sous-système de la langue telles que celles qui régissent l'orthographe (voir par exemple Allal et *al.*, 2001 ; Marin et *al.*, 2015 ; Nadeau et Fisher, 2006). L'écriture de textes devrait ainsi être un lieu où l'élève pourra expérimenter la complexité de l'écriture et apprendre à l'appivoiser mais également construire le sens des savoirs qui lui permettront, tels des outils, d'y faire face.

a) Expérimenter la complexité

Dans le cadre du chapitre de problématique, j'avais convoqué divers travaux multidisciplinaires ayant contribué à une conceptualisation de la complexité de l'écriture. J'avais ainsi proposé de

définir l'écriture comme une activité de résolution de problèmes orientée par un projet de construction de sens qui implique le déploiement d'opérations cognitives complexes (Bereiter et Scardamalia, 1982 ; Flower et Hayes, 1981 ; Hayes et Flower, 1980 ; Mas, 1991) et l'intégration d'un grand nombre de savoirs de différents ordres incluant ceux concernant les sous-systèmes de la langue (voir notamment les travaux de Nadeau et Fisher, 2006 ; Sorin, 1996 ; Vandendorpe, 1996) mais également des savoirs sémiotiques et pragmatiques (Dabène, 1991 ; Reuter, 1996). Par ailleurs, ce même chapitre de problématique m'avait permis de conceptualiser l'écriture dans une perspective socioculturelle qui permettait de souligner que l'activité de résolution de problèmes exigeait également la prise en compte du contexte culturel, social et institutionnel dans lequel elle s'inscrit. Il convenait ainsi de prendre en compte les spécificités du texte littéraire.

Tout au long de cette troisième partie du chapitre théorique, en convoquant principalement les travaux de Vygotski (1933) et d'Olson (1996) aux côtés de la proposition de Glasersfeld, j'ai construit une définition de l'écriture comme une activité sociale guidée par la recherche d'une manière de communiquer « qui convient », activité dont on peut apprécier la pertinence à partir d'un critère de viabilité. Dans le cas de l'écriture littéraire, divers auteurs en didactique (Crinon, 2006 ; Sève, 2005 ; Sorin, 1996 ; Tauveron, 1996, 2002) m'ont permis de présenter ce critère comme relevant de l'appréciation que fera le lecteur potentiel du message. Dans une telle perspective, écrire un texte littéraire exige que l'écrivain fasse un effort de distanciation visant à adopter le point de vue du lecteur potentiel pour ajuster son message à ses attentes. C'est ainsi que j'avais convoqué des auteurs tels que Sorin (2005) ainsi que Tauveron et Sève (2005) pour envisager l'activité d'écriture comme la recherche d'un équilibre entre écriture participative et distanciée ou entre originalité et conventionalité, nécessitant le développement d'un rapport réflexif aux normes (Pandraud, 2009).

La prise en compte de la complexité de l'écriture a permis à divers auteurs en didactique de critiquer le caractère hyper-normatif et évaluatif de certaines pratiques d'enseignement qui s'inscrivent dans une perspective techniciste de l'écriture et l'envisagent comme résultant de la simple application d'un ensemble de règles. Par ailleurs, certains ont dénoncé le risque que ces pratiques ne dénaturent le texte littéraire qui invite à valoriser la diversité plutôt que la standardisation (Crinon, 2006 ; Sève, 2005 ; Tauveron, 2002, et bien d'autres) et qu'elles tendent,

par conséquent, à freiner l'expression de la créativité des élèves (Reuter, 1996b ; Sirois et al., 2012 ; Sorin, 2005 ; Sublet, 1996, et bien d'autres).

L'un des allants-de-soi que Pépin (1994) invite à questionner concerne la possibilité de transmettre des connaissances. Dans une perspective constructiviste, si les connaissances sont le résultat d'un processus d'assimilation et d'accommodation orienté par la recherche de manières de se comporter qui conviennent, l'apprentissage ne peut se passer de l'expérience et, plus particulièrement, des situations de déséquilibre qui forceront l'accommodation. C'est en ce sens que la perspective de l'enseignement de l'écriture de Freinet qui écrivait : « C'est vraiment en forgeant qu'on devient forgeron ; c'est en parlant qu'on apprend à parler ; c'est en écrivant qu'on apprend à écrire » (1971, p. 181) a été convoquée par plusieurs didacticiens influents de l'écrit dont Reuter (1996a) et Schneuwly (2008). S'il paraît évident qu'on ne peut apprendre à rouler à bicyclette en mémorisant un ensemble de savoirs concernant le fonctionnement mécanique des pédales ou encore les principes physiques de l'équilibre, il faut également admettre qu'on ne peut apprendre à écrire uniquement en mémorisant des règles grammaticales. Ainsi, tout comme l'apprentissage du vélo nécessite de monter sur une bicyclette avant d'en maîtriser l'usage, comme l'apprentissage de la cuisine ne pourra se passer de la réalisation de plats parfois décevants, apprendre à écrire nécessite d'écrire des textes dont la valeur littéraire sera parfois moindre avant d'être capable de produire un *bestseller*.

b) Construire le sens des normes qui régissent l'écrit

Tel que souligné plus haut, la recommandation de placer le texte au cœur des activités d'enseignement de l'écriture n'émane pas uniquement de chercheurs qui se sont intéressés à la démarche d'écriture. Elle a également été formulée par des auteurs qui se sont davantage penchés sur l'apprentissage des normes qui régissent l'écrit. Nadeau et Fisher (2006), Allal *et al.* (2001) ou encore Marin *et al.* (2015), qui se sont toutes intéressées à l'apprentissage de la grammaire et de l'orthographe, recommandent d'ancrer l'apprentissage des normes qui régissent les sous-systèmes de la langue dans l'écriture de textes. Marin *et al.* proposent ainsi le déploiement d'une approche qu'elles qualifient « d'intégrée » à l'écriture tandis qu'Allal *et al.* décrivent une démarche spiralaire alternant sans cesse l'écriture de textes et les activités visant à abstraire les règles orthographiques.

Parmi les allants-de-soi que Pépin (1994) proposait d'interroger, il y a celui consistant à croire qu'il pourrait être pertinent de demander aux enfants d'emmagasiner des connaissances dont ils saisiraient l'utilité ultérieurement. Le convoquant dans le cadre de la réflexion concernant l'écriture de textes, j'avais ainsi souligné que la réflexion de Pépin invitait à interroger la place à accorder aux activités visant l'apprentissage de règles qui régissent l'écrit. En effet, dans une perspective constructiviste, le développement de connaissances est envisagé comme un processus de construction de sens se réalisant au fil des expériences. C'est en ce sens que les auteures, dont j'ai convoqué les propositions au regard de l'aspect orthographique de l'écrit, recommandent d'offrir aux enfants un contexte dans lequel ils pourront construire le sens des savoirs qui leur sont proposés mais, surtout, développer le besoin de se les approprier. L'écriture de textes deviendra alors le lieu où l'on peut vivre certaines situations de déséquilibre⁹¹ qui propulseront le processus d'apprentissage.

Par ailleurs, envisager les expériences textuelles comme terreau fertile du développement des connaissances concernant les normes qui régissent l'écrit devrait également contribuer à soutenir l'enfant dans le développement d'un rapport réflexif plutôt que dogmatique aux normes.

Garcia-Debanc et Fayol (2002), dans un texte où ils interrogent l'utilité des modèles du processus rédactionnel pour la didactique du français, reviennent sur le statut à accorder aux modèles théoriques et convoquent l'exemple du schéma de récit quinaire largement mobilisé dans les milieux scolaires. Ils rappellent ainsi les caractères provisoire et heuristique de tout savoir soulignant qu'ils devraient être un outil pour analyser la complexité des situations plutôt que des normes visant à contraindre les activités. En ce sens, le schéma narratif – perçu comme une modélisation de l'organisation profonde des textes plutôt que comme le reflet de leur organisation de surface – devrait être un outil permettant d'apprécier la diversité des structures narratives.

En ancrant l'enseignement-apprentissage des modèles dans l'écriture (et la lecture) d'un ensemble varié de textes, ceux-ci pourront plus facilement être présentés comme constituant une abstraction des invariants qui, telle la carte géographique, ne pourra jamais rendre compte de la

⁹¹ Déséquilibre doit ici être entendu au sens où Piaget et Glasersfeld l'utilisent et réfère ainsi à des situations où les manières de faire de l'individu ne lui permettent plus d'atteindre le but qu'il s'est fixé.

grande variété et complexité des situations. À l'inverse, présenter les modèles en premier risquerait de contribuer à les ériger en normes visant à diriger l'écriture. C'est en ce sens que la proposition de placer l'écriture au cœur des activités devrait contribuer à soutenir les enfants dans le développement d'un rapport réflexif plutôt que dogmatique puisque leur compréhension des savoirs présentés pourra inclure une conscience des variétés de son utilisation en situation d'écriture.

2.3.3.2 L'écriture de textes, un contexte pour enseigner

Dans le cadre du chapitre de problématique, j'avais fait part des critiques concernant l'hyper-normativité des pratiques de nombreux enseignants lors de l'enseignement de l'écriture ainsi que concernant leur habitude de la surévaluer. Plusieurs chercheurs regrettaient ainsi que les pratiques d'enseignement visent souvent à orienter la démarche d'écriture par l'imposition de critères et de normes à appliquer tant concernant la démarche (rédaction d'un plan – mise en texte – révision à l'aide d'un code de correction) que le contenu du texte (structure imposée, obligation d'écrire de courtes phrases, listes de mots à utiliser). Toutefois, envisager la situation par sa négative en identifiant les pratiques peu recommandables ne permet pas de vider la question. Après avoir présenté l'écriture de textes comme contexte d'apprentissage pour l'enfant, il importe maintenant de s'intéresser aux interventions qu'il convient, dans une perspective constructiviste, de déployer pour soutenir les enfants dans leur développement de l'écriture littéraire.

Toujours dans le but de créer un carrefour entre les propositions des didacticiens convoquées dans le premier chapitre et les implications éducatives de l'adoption d'une perspective épistémologique constructiviste, je propose de rappeler deux points de vue sur les interventions enseignantes présentés précédemment soit celui de chercheurs travaillant dans le domaine de la didactique littéraire et celui de Pépin et des allants-de-soi de l'éducation.

Plusieurs didacticiens et psychopédagogues (Sève, 2005 ; Sirois et Boisclair, 2010 ; Tauveron, 1996), regrettant que les pratiques hyper-normatives dénaturent le texte littéraire et freinent l'expression de la créativité littéraire, suggèrent aux enseignants d'ajuster leurs interventions aux propositions des élèves soit de prendre leurs idées comme point de départ d'une démarche

d'accompagnement qui valoriserait la diversité littéraire au sein de la classe, chaque texte pouvant, *in fine*, être différent. De telles pratiques sont opposées à des interventions orientées vers l'atteinte de critères préétablis qui consistent à guider l'élève dans l'écriture de textes standardisés et pauvres au plan littéraire. Sève (2005) écrit ainsi que l'intervention de l'enseignant « se situe non dans le cadre préétabli par le maître, mais dans celui que secrète l'œuvre produite [par l'élève] » (p. 51), tandis que Tauveron (1996) recommande des interventions individualisées qui permettront de laisser davantage d'espace à la diversité littéraire.

(...) les particularités du **récit** (un lieu toujours possible d'effets, un écrit aux formes variées, difficilement répertoriables) ont ainsi conduit à le distinguer des autres types textuels et à envisager, pour son cas, **un traitement didactique de la réécriture différent**⁹², de sorte que le passage du premier jet à sa reformulation ne devienne pas une opération d'effacement ou d'affadissement des éventuelles réussites d'origine. Ce traitement spécifique conduit d'une certaine manière à contester la validité – ou du moins à souligner l'insuffisance – des outils collectifs et à engager les maîtres dans des activités de révision individualisées. (Tauveron, 1996, p. 198)

Par ailleurs, rappelons que Pépin (1994) propose de déconstruire l'idée d'un enseignement orienté par la volonté de réduire un écart entre le développement actuel de l'enfant et des attentes préalablement établies et de l'envisager plutôt comme un processus de construction graduel. Envisagée dans le contexte de l'enseignement de l'écriture littéraire, j'avais soulevé qu'une telle réflexion pouvait avoir une double implication. D'une part, elle invitait à ne pas considérer les attentes du milieu scolaire comme des savoirs uniques et universels qu'il s'agissait d'atteindre afin de laisser place à la créativité qui peut donner lieu à de l'inattendu. D'autre part, une telle réflexion devait conduire l'enseignant à aborder les textes des enfants comme témoignant de la construction d'une manière d'écrire viable au regard de leurs expériences antérieures. Ainsi, au regard de l'enseignement de l'écriture littéraire, l'adoption d'un postulat constructiviste invite à analyser les productions des élèves en terme de viabilité pour les guider dans un processus d'apprentissage valorisant la création littéraire.

Les points de vue des didacticiens ainsi que les avertissements formulés par Pépin ont ainsi en commun de proposer à l'enseignant de construire son intervention sur une analyse des propositions de l'élève et de le guider vers l'écriture de textes toujours plus littéraires. C'est de ces deux aspects de l'intervention dont il sera question dans les prochaines sections dans

⁹² C'est l'auteure qui souligne.

lesquelles je questionnerai le rôle de l'enseignant ainsi que la nature des interventions à déployer pour, d'une part, prendre en compte les représentations et les propositions des élèves et, d'autre part, les soutenir dans la démarche d'écriture des textes.

a) Prendre en compte les représentations et les propositions des enfants

Prendre les représentations et les propositions des enfants comme point de départ des interventions visant à les soutenir dans l'écriture de textes implique de réaliser une analyse de leurs productions, de leurs idées et de leurs représentations dépassant les fins d'évaluation sommative. En effet, dans une telle perspective, l'analyse des représentations des enfants devrait permettre le déploiement d'un soutien ajusté aux besoins de chacun et non uniquement l'attribution d'une note. C'est en ce sens que de nombreux didacticiens suggèrent aux enseignants d'adopter un rôle de lecteur des textes des élèves. C'est de cette proposition que je traiterai dans la prochaine section. Par la suite, je m'intéresserai à ce processus d'analyse des représentations en proposant d'aborder l'écriture sous un angle développemental et en interrogeant le rapport aux erreurs et aux modèles théoriques que le déploiement d'une telle perspective d'intervention inductive impose de développer.

- **Adopter un rôle de lecteur**

En réaction à l'hyper-normalisation des écrits et à leur surévaluation, plusieurs chercheurs suggèrent aux enseignants un changement de posture qui leur permettrait de porter un regard sur les textes des élèves qui ne soit plus uniquement celui d'un évaluateur attribuant une note⁹³ mais celui d'un lecteur.

Selon les auteurs, la formulation de la proposition de changement de posture varie. Face aux textes d'élèves, Sorin (2005) propose d'adopter une *posture de lecteur* plutôt que *d'évaluateur*, Coletta

⁹³ La proposition de la didactique littéraire ne recommande pas de tourner le dos à l'évaluation, mais d'en retarder le recours (François, 2000). Plane (2001) soulève que dans le contexte scolaire, ce qui n'est jamais évalué risque rapidement d'être déprécié voire de disparaître de l'horaire. La comparaison d'un texte à certaines normes attendues reste probablement indispensable dans le contexte scolaire dont une des missions est d'évaluer l'évolution de l'élève (Fourez, 2003). Cependant, recourir de façon excessive à l'évaluation sommative risque d'entraver l'apprentissage et particulièrement le développement de la créativité dans le contexte de l'écriture littéraire. En somme, la didactique littéraire permet de rappeler que la mission principale de l'école reste l'apprentissage et non l'évaluation.

et Repellin (2000) suggèrent de lire pour *apprécier* et non pour *évaluer*, Fabé (1994) conseille de retarder le recours au crayon rouge pour prendre le temps de lire les textes en tant que lecteur authentique, Sève (2005) souhaite que l'enseignant « dépose provisoirement son pouvoir magistral » (p. 52) pour prendre le temps d'apprécier les textes de ses élèves. Quelle que soit la formulation, tous s'entendent pour suggérer l'adoption d'un rôle qui permettra de valoriser et de soutenir l'expression de la créativité littéraire des élèves. Ainsi, c'est pour ne pas dénaturer le texte littéraire que ces chercheurs proposent aux enseignants de prendre la position du destinataire prévu par les enfants-écrivains soit celle d'un lecteur lisant un texte littéraire pour le plaisir.

En définissant les spécificités de l'écriture littéraire, j'avais abordé le critère de viabilité des textes en soulignant que ces derniers devaient non seulement pouvoir être compris mais que le lecteur devait également trouver du plaisir à le lire. En formulant la proposition d'adopter le point de vue du lecteur potentiel du texte, il s'agit ainsi de veiller à ne pas dénaturer le texte littéraire en l'évaluant exclusivement à partir de critères scolaires préétablis tels que c'est souvent le cas lors des moments d'évaluation mais de l'apprécier à partir des critères d'un potentiel lecteur extérieur au milieu scolaire, qui vit la lecture du texte comme une expérience littéraire.

En adoptant le rôle de lecteur, l'enseignant devrait pouvoir apprécier certaines tentatives, plus ou moins habiles, de faire preuve de créativité littéraire et voir, dans d'apparentes erreurs, une volonté de plaire au lecteur. Pour l'enseignant, adopter un tel rôle implique ainsi d'analyser les erreurs et les maladresses des enfants pour y déceler d'éventuels essais de créativité et y ajuster le soutien. C'est de cette analyse dont il sera question dans la prochaine section.

- **Analyser les représentations des élèves**

Pépin (1994), en reprenant la proposition de Glasersfeld (1988, 1994) de substituer au critère de véracité un critère de viabilité, suggère aux enseignants d'analyser les propositions des élèves comme des connaissances viables au regard de l'ensemble des expériences qu'ils ont eu l'occasion de vivre. Ainsi, dans une perspective constructiviste, on peut imaginer que face à la situation d'écriture littéraire qui lui est proposée, l'enfant mettra en œuvre les connaissances qu'il a construites dans le cadre d'expériences qu'il a vécues précédemment et qu'il estime semblables.

Les erreurs devraient alors être considérées comme le témoin des connaissances de l'enfant soit de ce qu'il considère « qui convient ». Dans une telle perspective, pour prendre les représentations et les propositions des enfants comme point de départ de l'intervention, il convient à la fois de développer un rapport aux erreurs qui permettra de les comprendre plutôt que de les sanctionner et d'analyser les expériences antérieures des élèves qui ont nourri et nourrissent encore le développement de ses compétences à écrire. Enfin, il s'agit de questionner le rapport aux modèles théoriques afin de comprendre le statut à leur accorder et l'utilisation à en faire s'ils ne peuvent plus être utilisés pour déterminer des critères à atteindre ou des normes à respecter.

- *Développer un rapport compréhensif aux erreurs*

Adopter une conception constructiviste des connaissances et intervenir dans une perspective inductive impliquent, pour les enseignants, de revoir leur rapport à l'erreur qui ne pourra être simplement envisagée comme le témoin de l'écart entre ce que l'enfant sait et les attentes que l'on a définies. Certains auteurs invitent ainsi l'enseignant à aborder l'erreur comme une maladresse plutôt que comme une faute (Astolfi, 1997 ; Bucheton et Chabanne, 2002 ; Reuter, 1996) et à s'engager dans un travail d'analyse des erreurs réalisé selon une logique *explicative* plutôt que *normative*. Une telle logique consiste à comprendre la réflexion à leur origine plutôt qu'à simplement sanctionner l'utilisation inadéquate d'une norme (Colletta et Repellin, 2000 ; Reuter, 1996 ; Tauveron, 1996 ; Tauveron et Sève, 2005).

Reuter (1996a) souligne qu'analyser l'erreur comme une trace de l'activité cognitive ouvre la voie à une intervention didactique positive qui s'appuie sur les réussites de l'élève pour l'amener à améliorer et à complexifier son texte. Ainsi, adopter une démarche explicative plutôt que normative des erreurs devrait être, pour l'enseignant, un levier permettant d'ajuster ses interventions aux besoins de chaque élève. À titre d'exemple, face au texte d'un enfant qui propose une structure textuelle complexe dans laquelle un évènement déclencheur est présenté selon les points de vue distincts de divers personnages de l'histoire tout au long du texte, mais qui néglige finalement d'envisager l'atteinte du but implicitement ou explicitement fixé suite à l'évènement déclencheur, l'enseignant pourra, plutôt que de sanctionner l'oubli, déceler une volonté de proposer une structure narrative originale et surprenante pour le lecteur, avec

toutefois l'omission d'une composante essentielle du texte littéraire. Une telle analyse de la production permettra à l'enseignant de déployer des interventions visant à soutenir l'enfant dans la complexification de son texte afin qu'il comporte tous les éléments indispensables à la construction de sens par le lecteur plutôt que de le guider vers l'écriture d'une histoire respectant un schéma narratif dont la structure est définie et attendue par le milieu scolaire, réduisant, par le fait même, la complexité littéraire initialement proposée par l'enfant.

- *Envisager l'écriture dans une perspective développementale*

Dans une perspective constructiviste telle que forgée par Glasersfeld (1988, 1994) et inspirée des travaux de Piaget (1971), le développement des connaissances est envisagé dans une logique de continuité et non comme le résultat d'un apport extérieur. En ce sens, lorsqu'il s'agit d'analyser les représentations des enfants en vue de déployer des interventions ajustées à leurs besoins, il convient d'aborder l'écriture sous un angle développemental soit comme une construction graduelle réalisée par l'individu, au gré de ses expériences.

Bien sûr, cette construction débute bien avant l'entrée de l'enfant à l'école et se poursuit tout au long de sa vie d'auteur. Au moment d'apprendre à écrire des textes littéraires à l'école, l'enfant peut ainsi compter sur les connaissances construites dans le cadre de ses expériences de communication orale et de ses expériences littéraires pour aborder l'écriture de textes. Ces expériences ne pourront être ignorées par l'enseignant et une compréhension de cet aspect développemental devrait outiller l'analyse qu'il pourra réaliser des productions.

Dans le cadre du présent texte, j'explorerai brièvement deux types d'expériences qui nourrissent l'apprentissage de l'écrit en m'intéressant, d'une part, au langage oral et, d'autre part, aux diverses expériences littéraires qui jalonnent le parcours de l'enfant.

Apprendre à écrire à partir du langage oral

Si, avec Vygotski (1933), on considère le langage écrit comme une fonction langagière qui se construit par différenciation d'autres fonctions langagières préalablement développées, le langage oral doit être considéré comme une fondation du développement de l'écrit, fondation

au sens qu'il sera l'un des lieux où le processus d'accommodation contribuant à l'apprentissage de l'écrit pourra se réaliser.

Tous les apprentissages liés au langage oral constituent des expériences dans le cadre desquelles l'enfant a construit ses connaissances langagières⁹⁴. Il pourra alors les convoquer lorsqu'il fera ses premières expériences de l'écrit. C'est ainsi que l'enfant pourra écrire des textes qui comportent des énoncés dont la structure syntaxique peut déranger le lecteur tant elle rappelle celles de l'oral ou encore, des récits qui porteront des informations dont le contexte de l'écriture ne permet pas de saisir le sens tel que c'est le cas lorsque l'enfant utilise des termes comme « là-bas » ou « ici » sans donner les informations contextuelles nécessaires à leur compréhension. Ainsi, si l'enfant pourra prendre appui sur ses connaissances construites dans le cadre de ses expériences langagières orales, les situations nécessitant un recours à l'écrit impliqueront qu'il s'engage dans un processus d'accommodation. Ce processus l'amènera à construire le sens d'une nouvelle fonction langagière permettant de communiquer avec un interlocuteur absent.

Au regard de l'intervention, considérer les expériences langagières orales de l'enfant comme contributrices à son apprentissage de l'écrit devrait permettre à l'enseignant de comprendre certaines de ses erreurs comme, par exemple, des emprunts malhabiles au langage oral. L'intervention devrait alors permettre de soutenir l'enfant dans une appréhension des limites de ses connaissances lorsqu'elles sont mobilisées dans un contexte qui requiert l'utilisation d'un langage écrit et ainsi le guider vers une compréhension des spécificités de la situation et du sens des savoirs relatifs au mode écrit. L'écrit pourra alors se construire à partir des connaissances de l'oral mais dans une logique d'accommodation conduisant à la différenciation des fonctions langagières de l'enfant plutôt qu'à l'apprentissage d'un code permettant simplement de le traduire par écrit tel que Vygotski (1933) et Olson (1996) se sont tous les deux consacrés à expliquer.

⁹⁴ Vygotski (1933) et Olson (1998) s'entendent également pour soulever que si le langage oral constitue un répertoire d'expériences et de connaissances dans lequel l'apprentissage de l'écrit pourra s'enraciner, l'apprentissage de l'écrit aura à son tour des conséquences sur le développement de l'oral. Vygotski (1933) explique ainsi que l'apprentissage de l'écrit conduira l'apprenant à développer un rapport conscient au langage, lui permettant d'en développer un plus grand contrôle et une plus grande maîtrise. L'oral pourra ainsi à son tour s'enraciner dans les expériences de l'écrit pour se complexifier. Olson (1998) souligne quant à lui que c'est la construction d'un langage écrit qui a permis aux humains de porter un regard analytique sur le langage, tant oral qu'écrit.

Dans la perspective vygotkienne, toujours largement mobilisée aujourd'hui, c'est donc à partir de ses expériences langagières non écrites que l'enfant pourra construire ses compétences à écrire (Vygotski, 1933). Il faut toutefois mentionner que lorsqu'il analyse ce qui différencie le langage oral et le langage écrit, Vygotski (1933) souligne que pour le second, la motivation ne précède pas son apprentissage. Il identifie comme écueil intrinsèque à l'apprentissage de l'écrit qu'au moment de son entrée à l'école, l'enfant n'a pas été en contact avec l'écrit et n'a alors pas ressenti l'envie ou le besoin d'apprendre tel que cela avait été le cas lors de son apprentissage de l'oral. Bien sûr, il est difficile d'accepter une telle proposition dans le contexte québécois actuel alors que l'écrit est présent dans l'environnement de l'enfant dès son très jeune âge. Il me faut ici me distancier de la perspective de Vygotski et convoquer d'autres propositions théoriques pour compléter l'analyse du répertoire d'expériences à partir duquel l'enfant pourra apprendre à écrire afin d'y inclure un ensemble d'expériences de l'écrit et du littéraire.

Apprendre à écrire à partir de ses expériences de l'écrit et du littéraire

Avant qu'on lui demande d'écrire des histoires à l'école, l'enfant a eu l'occasion de vivre de nombreuses expériences littéraires, notamment par la « lecture du soir » qui anime fréquemment le rituel du coucher et par « l'heure du conte » dans son milieu de garde. Plus largement, l'enfant québécois d'aujourd'hui est immergé dans une culture qui recourt à l'écrit quotidiennement. Ainsi, même s'il n'en maîtrise pas encore le code, l'enfant vit des expériences liées à l'utilisation de l'écriture bien avant son entrée à l'école et ces expériences ne peuvent être ignorées lorsque vient le temps d'en débiter l'apprentissage formel en contexte scolaire.

D'une part, l'enfant a de nombreuses occasions d'observer et d'expérimenter le code alphabétique. La plupart des enfants d'âge préscolaire observent leur entourage écrire et jouent ensuite à les imiter. Les travaux menés par Ferreiro, Gomez-Palacio, Verdenelli et Besse (1988) sont particulièrement éclairants pour comprendre ces « imitations » comme une compréhension graduelle du code écrit par l'enfant qui émet différentes hypothèses quant à son fonctionnement. C'est d'ailleurs en poursuivant l'élaboration d'hypothèses de ce genre qu'il construira graduellement sa compréhension des règles orthographiques.

D'autre part, plusieurs auteurs ont analysé le développement de la compréhension des récits des élèves mais également l'évolution de leur capacité à raconter des histoires à l'oral en recourant souvent à un registre langagier similaire à celui utilisé dans les livres d'histoires (Boisclair, Makdissi, Sanchez Madrid, Fortier et Sirois, 2004 ; Makdissi et Boisclair, 2008 ; Sanchez Madrid, 2016 ; Stein, 1988). Ainsi, avant même d'utiliser le langage écrit par lui-même, l'enfant possède un répertoire d'expériences littéraires à partir duquel il pourra apprendre à écrire des récits⁹⁵. Sorin (2005), dans un article où elle examine les relations entre lecture littéraire et écriture littéraire propose le concept de « patrimoine fictionnel »⁹⁶ pour référer au répertoire d'expériences littéraires que l'individu se construit au fil de ses expériences de lecture et d'écriture et dans lequel il puisera pour aborder toute nouvelle situation.

Ainsi, au moment d'analyser les représentations des enfants et les maladresses présentes dans les textes, l'enseignant pourra questionner les expériences de l'écrit qui auraient pu conduire à ces maladresses. À titre d'exemple, si l'enfant ne dévoile pas suffisamment d'informations concernant le protagoniste principal d'une histoire, peut-être souhaite-t-il recréer le suspens d'un livre ou d'un film d'aventure qu'il aurait apprécié. Ou encore, au plan orthographique, un enfant qui écrirait les mots « Ils joues au ballon » pourrait avoir émis l'hypothèse que le verbe s'accorde comme les noms qu'il a récemment eu l'occasion de lire.

⁹⁵ Dans le cadre d'un projet de recherche, Sirois *et al.* (2008) ont ainsi demandé à des enfants qui débutaient leur apprentissage de l'écrit (préscolaire et 1^{er} cycle du primaire) d'écrire des textes narratifs en recourant tantôt à des dispositifs dits d'écriture inventée ou de dictée à l'adulte. Bien que ne maîtrisant pas encore l'ensemble des normes qui régissent les sous-systèmes de la langue, la plupart des enfants ont pu produire des textes qui présentaient de nombreuses similarités avec les textes littéraires pour enfants que ce soit au regard des thèmes abordés, de l'organisation des idées articulées autour d'une quête que mène un protagoniste ou même de formulations syntaxiques et d'emprunts sémantiques, utilisant le passé simple ou encore la célèbre phrase d'amorce : « Il était une fois... ».

⁹⁶ Le concept de patrimoine fictionnel proposé par Sorin (2005) me semble également avoir une autre implication pour l'enseignement de l'écriture littéraire soit celle de souligner l'importance de continuer, tout au long de la scolarité, à soutenir l'enrichissement de ce patrimoine. Pour ce faire, de nombreux auteurs en didactique (Garcia-Debanc, 2016 ; Sève, 2017 ; Sorin, 2005) ont souligné l'importance de considérer l'interaction entre lecture et écriture littéraire en offrant aux élèves des expériences variées et diversifiées de littérature. Ces expériences contribueront à élargir son répertoire d'expériences littéraires et à nourrir sa créativité littéraire, et ce, tant au regard des idées, de leur structuration que de leur formulation syntaxique. Au plan orthographique, l'interaction entre la lecture et l'écriture a également été largement documentée. Le modèle de Frith (1985) est particulièrement éclairant à cet égard et souligne le rôle de la lecture dans la construction des hypothèses orthographiques en écriture.

- *Développer un rapport réflexif aux modèles*

Déployer des interventions s'inscrivant dans une perspective inductive invite à questionner le rôle à accorder aux modèles théoriques qui conceptualisent l'écriture et ses diverses composantes. En effet, si ces derniers ne peuvent être utilisés pour déterminer des critères que l'enfant devra atteindre et ainsi outiller l'évaluation sommative, il convient d'interroger leur utilité pour l'enseignement.

Pour aborder cette question, je souhaite convoquer un article rédigé en 1996 par Tauveron et dans le cadre duquel l'auteure revient sur les dérives observées dans l'utilisation des outils des recherches EVA et REV. Elle précise que ces recherches s'appuyaient sur une conception de l'écriture envisagée comme un processus complexe de résolution de problèmes par lequel l'écrivain, partant d'une page blanche, effectue un ensemble de choix éclairés qui tiennent compte de la situation, du lecteur et d'un ensemble de normes afin de construire du sens, processus laissant ainsi la place à la créativité littéraire (EVA [INRP], 1991 ; EVA [INRP], 1996 ; Mas, 1991 ; Tauveron, 1996). Tauveron (1996) reconnaît que, dans l'utilisation qui a été faite des grilles proposées, la place accordée à la créativité littéraire a diminué : « on ne sait nier cependant que, dans la mise en œuvre concrète des principes, par le groupe de recherche lui-même ou par les utilisateurs de la recherche, l'espace théorique de liberté s'est resserré » (p. 196). Si Tauveron, dans ces textes, vise à montrer la compatibilité d'une approche critériée de l'écriture avec une approche qui valorise la créativité littéraire, cette compatibilité est remise en question par certains auteurs dont Ronveaux (2009), qui s'interroge quant à lui sur la compatibilité d'une approche centrée sur « la technique et l'outillage évaluable » et un travail sur l'écriture littéraire soulignant les hauts risques d'une opérationnalisation s'effectuant dans une perspective techniciste qui demeure.

Cette réflexion n'est pas sans rappeler les critiques que j'ai rapportées dans le cadre de la problématique concernant l'utilisation applicationniste qui est fréquemment faite, en milieu scolaire, des modèles de Hayes et Flower (1980) ou du schéma quinaire de récit (Garcia-Debanco et Fayol, 2002) et renforce l'importance de questionner le statut à accorder aux modèles théoriques.

Dans le cadre du chapitre de problématique, j'ai présenté le projet de la didactique en soulignant son souhait de développer un rapport autonome et interactif à ses disciplines contributrices. En cohérence avec un tel projet, une intervention déployée dans une perspective inductive me semble imposer le développement d'un rapport réflexif aux modèles théoriques. Dans un article où ils analysent la pertinence des modèles du processus d'écriture pour la didactique, Garcia-Debanc et Fayol (2002) rappellent les caractères heuristiques, partiels et provisoires de toute proposition théorique et invitent à les considérer comme des outils qui peuvent éclairer une situation et aider à la comprendre plutôt que comme des normes qui devraient contraindre l'activité. En ce sens, tout modèle pourrait être vu comme un outil permettant à l'enseignant de comprendre les représentations des élèves plutôt que comme un repère visant à déterminer des critères d'évaluation.

b) Soutenir l'écriture de textes littéraires

J'ai, dans le chapitre précédent, présenté la complexité de l'écriture comme relevant du déploiement d'opérations cognitives complexes (Bereiter et Scardamalia, 1982 ; Flower et Hayes, 1981 ; Hayes et Flower, 1980 ; Mas, 1991) et de l'intégration d'un grand nombre de savoirs de différents ordres incluant ceux concernant les sous-systèmes de la langue (voir notamment les travaux de Nadeau et Fisher, 2006 ; Sorin, 1996 ; Vandendorpe, 1996), mais également des savoirs sémiotiques et pragmatiques (Dabène, 1991 ; Reuter, 1996). Tous les auteurs qui ont contribué à conceptualiser cette complexité en didactique soulignent ainsi que l'écriture ne peut être segmentée en une série d'activités successives dont le niveau de complexité serait moindre. C'est d'ailleurs ce qui les a conduits à souligner l'importance de placer l'écriture de textes au cœur des activités d'apprentissage. Au regard de l'enseignement, si l'on tient compte de la complexité de l'écriture, le soutien apporté à l'enfant lors de son apprentissage de l'écriture ne peut alors faire l'impasse sur un soutien apporté en contexte d'écriture. Dans les prochaines sections, je questionnerai tour à tour le rôle que peut adopter l'enseignant lors des activités d'écriture de texte et la nature des interventions qu'il peut déployer en cours d'écriture.

- **Adopter une posture de guide et de coauteur**

En contexte scolaire, l'adoption d'un rôle de lecteur ne peut être suffisante. Reprenons l'exemple du lecteur de romans qui interrompt sa lecture prématurément, car le livre ne lui plait pas. Bien que le comportement soit accepté pour le lecteur d'un roman publié, on ne peut imaginer un enseignant qui agirait ainsi face au texte d'un enfant de sa classe. Le simple fait de suspendre sa lecture ou de faire part à l'élève de sa déception de lecteur ne permettra pas de le soutenir dans le développement de ses habiletés d'auteur. Intervenir dans une perspective inductive impliquera donc de réaliser une analyse compréhensive des erreurs des élèves mais également de faire de cette analyse un tremplin pour déployer un soutien permettant d'accompagner l'enfant dans l'écriture d'un texte plus littéraire.

La question du soutien à apporter dans le cadre de l'écriture de textes, au-delà des débats que j'ai déjà abordés concernant la pertinence d'un outillage critérié ou les finalités des interventions, a été, à ma connaissance, très peu abordée dans la littérature. L'équipe de Sirois, Boisclair *et al.* (Sirois et Boisclair, 2010 ; Sirois, Boisclair et Giasson, 2008 ; Sirois *et al.*, 2012 ; Sirois, Vanlint, et Boisclair, 2011) formule quant à elle une proposition, soit celle d'adopter les rôles de coauteur et de guide. En prenant le rôle de coauteur, l'enseignant s'engage dans l'écriture du texte avec l'enfant se permettant de lui proposer des idées et des formulations, l'accompagnant dans l'ensemble de la démarche d'écriture. Son rôle de guide permet quant à lui d'ajuster le soutien qu'il apportera aux besoins et aux propositions de l'enfant, fondant ses interventions sur une analyse constante de ses représentations.

- **Soutenir l'ensemble de la démarche d'écriture**

S'appuyant principalement sur les travaux de Vygotski (1933) et de Bruner (1987), Sirois *et al.* (2012, 2011) proposent aux enseignants de créer ce contexte d'*attention conjointe* en s'engageant dans l'écriture collaborative d'un texte avec leur élève. En se partageant la tâche de scription et en élaborant le texte en collaboration, ils créent ainsi un espace dans le cadre duquel ils pourront soutenir l'enfant à la fois dans le développement de son habileté à faire face à la complexité de l'écriture et dans la construction du sens de l'ensemble des savoirs relatifs à l'écrit. En somme, leur proposition vise à donner à l'enfant l'occasion de vivre de nombreuses expériences d'écriture

dès son entrée à l'école, faisant l'hypothèse que c'est dans le cadre de ces expériences, en interaction avec l'adulte, qu'il construira ses connaissances. La proposition n'est ainsi pas étrangère à celle de Freinet (1971) qui souligne que c'est en écrivant qu'on apprend à écrire mais elle rappelle également l'un des allant-de-soi que Pépin (1994) recommande de déconstruire, soit celui de la possible transmission des savoirs, les connaissances étant, dans une perspective constructiviste, le fruit d'un travail de construction de sens réalisés au fil des expériences vécues. Par ailleurs, elle n'est pas non plus sans rappeler le point de vue interactionniste sur l'aventure humaine qui conceptualise les processus de construction de sens comme résultant des interactions de l'individu.

La proposition de l'équipe de Sirois et Boisclair vise ainsi à permettre à l'enfant de vivre des expériences écrites avant d'en maîtriser pleinement l'usage. En adoptant le rôle de coauteur impliquant de partager le crayon avec l'enfant, l'adulte pourra assumer une partie de l'acte de scription et prendre en charge une partie de l'activité pour l'élève pour ensuite progressivement le guider vers une prise en charge globale. Une telle proposition, plutôt que de diminuer la complexité de la tâche au risque de la dénaturer, permet au contraire de soutenir l'élève dans le développement d'une habileté à prendre en charge toute la complexité de l'écrit.

En participant à l'ensemble de la démarche d'écriture, l'enseignant pourra soutenir l'enfant tant dans les moments de planification que dans ceux de mise en texte ou de révision⁹⁷. Malgré que la mise en texte semble être la composante la plus complexe de la démarche (Fayol, 2000), Garcia-Debanc (2016), dans un article où elle analyse les articles publiés pendant 40 ans (de 1974 à 2014) dans les principales revues de didactique du français (Pratiques et Repères), souligne qu'elle reste un point aveugle de la didactique en ce qui concerne les suggestions de soutien à

⁹⁷ Les termes de planification, mise en texte et révision sont empruntés de la proposition de Hayes et Flower (1980). Ce choix peut surprendre à deux égards. D'une part, tout au long de ce texte, j'ai mis en garde contre l'utilisation techniciste d'un tel modèle qui a été construit à partir de l'observation de démarches d'écriture conduites par des adultes. D'autre part, j'ai situé ce modèle dans le champ disciplinaire de la psychologie cognitive et la démarche des auteurs qui cherchent à comprendre le fonctionnement cognitif du processus d'écriture semble peu cohérente avec les fondements épistémologiques convoqués dans ce chapitre ainsi que les questions éducatives soulevées. Je dois ainsi préciser que l'utilisation des termes de planification, de mise en texte et de révision que j'adopte me permet ici de référer à des « moments de l'écriture » soit à des actions qui visent l'atteinte de buts intermédiaires de l'activité d'écriture tels que ceux d'imaginer des idées, d'écrire les idées, etc. L'emploi que je fais de ces termes ne doit ainsi pas être entendue, tel que c'était le cas dans le modèle de Hayes et Flower comme des « opérations cognitives », mais davantage dans une perspective actionnelle décrivant l'activité de l'écrivain.

apporter alors que les moments de planification et de révision de textes ont fait l'objet de plusieurs propositions didactiques prenant souvent la forme d'outils tels que des listes de questions à se poser pour planifier ou réviser un texte.

Enfin, en collaborant à l'ensemble de la démarche d'écriture, l'enseignant pourra soutenir l'enfant au regard de l'ensemble des composantes du texte (structure narrative, cohérence textuelle, syntaxe, orthographe et ponctuation) soit à la fois dans le travail de convocations des savoirs comme outils servant la création que dans la construction du sens de ces savoirs.

2.3.3.3 En conclusion : comment enseigner l'écriture littéraire à l'école ?

Cette dernière section, en traçant un carrefour entre les implications éducatives du constructivisme radical de Glasersfeld et les propositions formulées par divers didacticiens et psychopédagogues s'étant intéressés à l'enseignement de l'écrit, met en exergue l'importance de placer l'écriture de textes au cœur des activités d'apprentissage.

Concernant l'écriture littéraire, une telle proposition doit permettre de soutenir l'enfant dans la gestion de la complexité de l'écrit tout en lui offrant un espace où témoigner et développer sa créativité littéraire. Pour mener à bien ce projet d'enseignement, l'enseignant pourra intervenir dans une perspective inductive qui prend les représentations de l'élève comme point de départ d'un soutien qui pourra être ajusté à ses besoins. Par ailleurs, il lui sera recommandé de délaisser, pour un moment, son rôle d'évaluateur afin d'endosser ceux de lecteur, de guide et de coauteur pour s'engager, avec l'enfant, dans l'activité d'écriture de texte dans une dynamique collaborative. L'adoption de ces rôles exigera qu'il développe un rapport compréhensif aux erreurs et un rapport réflexif aux modèles théoriques qui lui permettront de s'engager dans un processus d'analyse compréhensive plutôt que normative des productions des élèves.

Une telle perspective de l'enseignement de l'écriture littéraire devrait ainsi permettre de faire de l'écriture de texte un véritable lieu d'apprentissage et non plus uniquement un terrain d'évaluation. Par ailleurs, en prenant les propositions des enfants comme point de départ, l'enseignant pourra valoriser la diversité des textes et encourager l'expression de la créativité, tournant définitivement le dos aux pratiques qui étaient qualifiées d'hyper-normatives.

CHAPITRE 3 :

ASPECTS MÉTHODOLOGIQUES

Ce troisième chapitre a pour but de présenter au lecteur les aspects méthodologiques de la recherche. En cohérence avec les fondements épistémologiques constructivistes de la thèse, j'ai choisi d'adopter une posture de recherche qui me permettrait d'analyser les situations choisies en vue d'en saisir le sens, ou du moins, *un* sens. Ma posture de recherche peut être qualifiée de *qualitative/compréhensive* ou *qualitative/interprétative* selon qu'on réfère aux mots de Paillé et Mucchielli (2012) ou à ceux de Savoie-Zajc (2000). Malgré la diversité des pratiques et des fondements théoriques conviés pour définir les recherches dites *qualitatives* (Vandenberghe, 2010), plusieurs auteurs semblent s'accorder sur le fait que l'adoption d'une posture interprétative traduit une volonté du chercheur de s'engager dans une démarche de construction du sens d'un phénomène, considérant que toute action humaine est révélatrice des significations accordées à la situation par son ou ses acteurs (Anadón, 2006 ; Merriam, 2002 ; Paillé et Mucchielli, 2012 ; Savoie-Zajc, 2000 ; Vandenberghe, 2010).

Ce positionnement qualitatif compréhensif a bien entendu différentes implications méthodologiques. L'une d'entre elles me semble centrale à rappeler pour amorcer ce chapitre soit celle d'envisager la méthodologie dans une perspective que Gagné (1997) qualifie de « fonctionnelle » et oppose à une « orthodoxie aprioriste ». Plusieurs auteurs parmi lesquels Gagné mais également Paillé (1994) ou encore Proulx (2013) insistent sur le fait que les méthodologies déployées dans une perspective qualitative doivent servir une problématique, une question ou encore des objectifs de recherche⁹⁸. Dans une telle perspective, il

⁹⁸ Dans le chapitre que je convoque dans ce paragraphe, Gagné (1997) interroge la complémentarité de diverses manières de faire de la recherche en éducation. Il invite ainsi le chercheur à ne pas hésiter à recourir à des méthodologies dites *mixtes* pour servir une problématique, soit à puiser, dans différentes propositions méthodologiques, les éléments qui lui paraissent pertinents au regard de son projet. L'article de Paillé (1994) et le chapitre de Proulx (2013) sont quant à eux écrits avec un projet différent. Paillé propose un modèle de Recherche-Action-Formation tandis que Proulx rédige une réflexion critique au regard de la recherche collaborative. Ces deux auteurs s'intéressent à deux propositions méthodologiques distinctes et en présentent les critères qui permettent de définir l'appartenance d'une recherche à l'une ou l'autre de ces propositions. Il me semblait intéressant de souligner que tous deux insistent cependant sur le fait qu'un choix méthodologique tel que celui de déployer une recherche de type collaborative ou Recherche-Action-Formation devait avant tout permettre au chercheur de répondre à un besoin de recherche. Sans inviter au recours à des méthodologies de type mixtes, ces

m'apparaissait important que le présent chapitre permette au lecteur de comprendre les différents choix méthodologiques que j'ai effectués afin qu'il puisse apprécier leur cohérence au regard de la problématique et de ma posture de recherche. C'est également en cohérence avec une conception *fonctionnelle* de la méthodologie que je présenterai ces choix non comme étant conséquents à l'adoption d'une manière de faire de la recherche qui imposerait ses critères, mais plutôt comme une construction graduelle réalisée en interaction constante avec l'évolution de ma réflexion et la précision de la problématique. Savoie-Zajc (2000) définit comme critère de rigueur méthodologique des recherches qualitatives/interprétatives la nécessité d'explicitier le fil conducteur qui assure la cohérence entre le déroulement de l'étude et les résultats. Afin de refléter le caractère construit de ma démarche et de permettre au lecteur, autant que possible, d'en revivre le parcours, cette section vise à rendre compte et expliciter un ensemble de choix méthodologiques qui ont jalonné mon parcours et non de présenter de façon linéaire (et peut-être plus traditionnel) les aspects de la recherche⁹⁹.

Ce chapitre sera structuré en trois sections.

La première section permettra de présenter le contexte dans lequel s'est déroulée cette recherche soit celui d'une étude longitudinale menée par Sirois, Morin, Tremblay et Boisclair (2012-2015)¹⁰⁰. C'est ce contexte qui m'a permis de préciser mes intérêts de recherche mais également de faire le choix méthodologique de réaliser une étude de cas.

auteurs invitent néanmoins à justifier les choix méthodologiques selon leur pertinence au regard d'une problématique. Ces deux auteurs permettent ainsi à mes yeux de nuancer l'opposition proposée par Gagné (1997) entre orthodoxie aprioriste et conception fonctionnelle de la méthodologie suggérant que, bien que devant être *fonctionnelle*, pour pouvoir être étiquetée de type collaboratif ou Recherche-Action-Formation, une recherche devra répondre à un certain nombre de critères définis. On pourrait ainsi entrevoir une possible interaction constante entre choix méthodologique et définition d'une problématique, la deuxième formulant des besoins méthodologiques qui orienteront les choix et ces derniers pouvant parfois, selon leur spécificité, orienter la recherche. Une telle nuance m'amène à souligner la nécessité d'explicitier l'ensemble des choix méthodologiques réalisés dans le contexte d'une recherche en interrogeant leur pertinence au regard de la problématique, mais, également, en précisant leurs exigences et l'impact qu'ils ont à leur tour eu sur le déroulement du projet de recherche.

⁹⁹ L'écrit impose une certaine linéarité au propos. Rendre compte d'une démarche méthodologique avec la préoccupation d'être compris par le lecteur implique d'organiser des idées qui, au moment de construire et de vivre la recherche, ne l'étaient pas encore. Ainsi, le récit de ma démarche méthodologique paraîtra plus linéaire au lecteur qu'elle ne l'a été au moment où je l'ai vécue et construite. Le but de ce chapitre ne sera pas de retracer la chronologie des décisions, mais plutôt de les organiser afin de permettre au lecteur d'en apprécier la rationalité.

¹⁰⁰ « Le développement de l'écriture aux 2^e et 3^e cycles du primaire : interventions développementales et différenciation pédagogique. », recherche financée par le MELS et le FRQSC dans le cadre du programme de subventions « Actions concertées - Programme de recherche sur l'écriture ».

La deuxième section me permettra de présenter l'étude de cas comme méthodologie de recherche, de circonscrire le cas qui a été au cœur de mon projet et d'en présenter la spécificité pour, enfin, présenter la question de recherche.

La troisième et dernière section sera principalement consacrée à la présentation de la démarche analytique. Je l'introduirai en présentant les objectifs de la recherche ainsi que le matériel empirique qui a été recueilli pour constituer le corpus analysé. Je présenterai ensuite les phases d'analyse que j'ai menées, prenant le matériel empirique pour point de départ d'une montée en abstraction.

3.1 Inscription de ma recherche dans le contexte d'un projet longitudinal

C'est consciente du peu d'écho que les propositions de la didactique littéraire trouvent dans les milieux scolaires et sensibles à la nécessité que les chercheurs s'impliquent au regard de l'accompagnement des enseignants dans l'appropriation de ces propositions, que l'équipe de Sirois et ses collaborateurs ont conduit plusieurs recherches permettant à la fois d'expérimenter leur approche didactico-pédagogique dans les milieux scolaires et de former les enseignants à sa mise en œuvre. Cette approche, déployée tant auprès d'enfants présentant d'importantes difficultés d'apprentissage qu'en contexte de classes régulières, invite l'enseignant à prendre le rôle de lecteur, de guide et de coauteur pour soutenir le développement des enfants en situation d'écriture (Sirois *et al.*, 2010, 2012, 2011).

Au cours des années 2012 à 2015, Sirois *et al.* ont expérimenté l'approche dans le contexte de classes régulières des 2^e et 3^e cycles du primaire. L'étude longitudinale visait à soutenir des enseignants dans l'appropriation de l'approche, permettant ainsi aux enfants de bénéficier de ce type de soutien durant trois années consécutives. C'est dans le contexte de ce projet longitudinal qui a pris la forme d'une recherche-action-formation (Paillé, 1994) qu'est née et s'est déployée ma recherche de doctorat.

Dans les prochaines sections, après avoir présenté l'approche didactico-pédagogique au cœur de l'étude, je présenterai les principaux aspects méthodologiques, soit les modalités de

déploiement sur le terrain, d'une recherche du type Recherche-Action-Formation puis j'expliquerai comment ma participation au projet m'a permis de préciser mon projet doctoral.

3.1.1 Présentation de l'approche didactico-pédagogique

L'approche de l'enseignement de l'écriture littéraire proposée par l'équipe de Sirois peut être qualifiée de didactico-pédagogique au sens où elle subsume les points de vue de la didactique littéraire et de la psychopédagogie. S'inscrivant dans une perspective développementale, principalement inspirée des travaux de Vygotski (1933) et de Bruner (1987), cette approche vise à placer l'écriture de textes, et plus particulièrement de textes narratifs, au cœur du processus d'enseignement-apprentissage. Les chercheurs recommandent de placer l'enfant en situation d'écriture de textes au minimum trois fois par semaine de façon à ce que l'écriture soit au cœur de son quotidien, et ce, sans imposer de structure narrative figée et préétablie.

Concrètement, les enfants participent à des ateliers d'écriture et ils sont invités à s'investir dans une communauté écrivante pour reprendre les mots de Simard (1995a) ou encore une communauté d'auteurs pour emprunter ceux de Tauveron et Sève (2005). La dimension communautaire permet aux enfants de s'engager dans l'écriture de textes personnels et collectifs (Simard, 1995a) dans un contexte où l'on favorisera une dynamique de critique mais également d'emprunts mutuels (Tauveron et Sève, 2005). Les enfants interagissent autour des différents textes produits ou en construction : ils peuvent écrire en collaboration avec des pairs, aider l'un d'entre eux à trouver des idées ou encore donner leur avis de lecteur sur une production.

Au sein de la communauté d'auteurs, l'enseignant prend les rôles de coauteur, de lecteur et de guide. Muni d'un crayon à mine, il apporte du soutien aux enfants selon une démarche de coconstruction du texte où la responsabilité de l'acte de scription est partagée. Plutôt que de se limiter à la tâche d'évaluation du texte achevé, l'enseignant, tel un coauteur, s'engage dans la démarche d'écriture. Il ajuste son soutien en portant un double regard sur la situation d'écriture : d'une part, il adopte un point de vue de lecteur afin d'apprécier les essais littéraires de l'enfant et, d'autre part, il prend le point de vue d'un guide, réalisant une analyse constante des forces et des difficultés de l'enfant afin d'ajuster ses interventions à ses besoins. Ainsi,

plutôt que de se limiter à la prise en compte de critères d'évaluation préétablis, l'enseignant vise à soutenir l'enfant dans l'écriture d'un texte riche au plan littéraire et qui plaira au lecteur potentiel de sa production. L'implication de l'enseignant dans la démarche d'écriture lui permet de porter attention à l'ensemble des composantes du texte (cohérence, syntaxe, orthographe, etc.) mais également de soutenir l'expression de la créativité littéraire. Plutôt que de sanctionner à posteriori l'expression maladroite d'un trait de créativité littéraire, l'enseignant soutiendra l'enfant lors de la mise en texte de son idée.

L'adoption du rôle de coauteur, de lecteur et de guide permet à l'enseignant d'observer l'enfant en situation d'écriture pour ainsi analyser ses difficultés dans une perspective compréhensive. Loin d'être une pédagogie du laisser-aller, l'approche proposée permet d'apporter un soutien pédagogique continu qui prend appui sur une analyse des difficultés rencontrées par l'enfant tout au long de la démarche d'écriture.

Les activités d'écriture de textes constituent également un contexte permettant de réaliser un travail d'abstraction des savoirs liés à l'écriture tels que les règles d'orthographe, de grammaire ou de cohérence textuelle, dans une perspective inductive. C'est en effet dans le contexte d'écriture de textes que les enfants, guidés par l'enseignant, pourront se poser des questions quant au fonctionnement et aux normes régissant le langage écrit. C'est alors, toujours sous la guidance de leur enseignante, qu'ils pourront s'engager dans une démarche d'observation et de conceptualisation des aspects normés de la langue. Ainsi, l'écriture de textes ne constitue pas un lieu d'évaluation de la capacité à appliquer les règles mais bien un contexte naturel pouvant soutenir la construction de leur sens.

Dans le cadre de l'approche proposée, les enseignants sont invités à organiser des « capsules de réflexion » autour de divers aspects de la langue qui contribueront, *in fine*, au développement de la compétence à écrire de l'enfant. Ces capsules sont des activités qui naissent dans le cadre de l'écriture de textes et se développent en relation constante avec ce contexte d'écriture. Elles invitent l'enfant à se distancier de son texte pour quelques instants afin d'analyser un aspect plus ou moins normé de la langue tel que l'accord du participe passé, l'utilisation de paragraphes ou encore la description de type littéraire. Ces activités peuvent être réalisées individuellement, auprès d'un sous-groupe d'enfants ou avec l'ensemble de la classe.

3.1.2 Le déploiement de la recherche de l'équipe de Sirois sur le terrain

La recherche longitudinale déployée par l'équipe de Sirois prenait la forme d'une RAF. Lorsque Paillé (1994) présente cette proposition méthodologique, il s'appuie sur le constat que souvent, la recherche formule des propositions et/ou des recommandations sans se soucier de leurs possibilités d'ancrage dans les milieux de pratique. Il souligne ainsi que « [d]'une certaine façon, il y a un 'positivisme' à l'œuvre en sciences de l'éducation, qui est différent du positivisme en sociologie ou en psychologie et dont l'un des effets est d'imposer des approches méthodologiques trop souvent inappropriées à la réalité de l'éducation » (Paillé, 1994, p. 218)¹⁰¹. Pour lutter contre ce positivisme et se dégager de cette relation hiérarchique entre chercheurs et enseignants, la RAF propose de placer l'action¹⁰² au cœur d'une démarche de recherche commune (acteurs-chercheurs) au cours de laquelle recherche, action et formation se nourrissent mutuellement dans un processus itératif menant au développement des pratiques professionnelles (Charlier, 2005 ; Desmarais, Boyer et Dupont, 2005 ; Paillé, 1994).

C'est dans une telle perspective que s'est déroulée la recherche de Sirois et ses collaborateurs qui visait à articuler la formation des enseignants et l'expérimentation de l'approche didactico-pédagogique que je viens de présenter.

Le déploiement de l'aspect « action » de la recherche¹⁰³ consistait en la mise en place dans les classes de l'approche didactico-pédagogique telle que je l'ai décrite précédemment (p. 117). Dans une perspective constructiviste du développement des pratiques professionnelles, le développement de cette action n'est pas considéré comme le résultat d'un apport extérieur ou comme le fruit de la simple application d'une méthode, vue comme une recette de cuisine¹⁰⁴,

¹⁰¹ En ce même sens, je parlais plus haut d'une relation entre milieux de recherche et d'enseignement de type applicationniste.

¹⁰² Tout au long de la présente section consacrée à la présentation du projet de RAF, le terme « action » devra être compris tel qu'il l'est dans l'expression « recherche-action-formation », soit comme les activités visant à déployer, sur le terrain, les propositions de la recherche.

¹⁰³ Si je présenterai les trois aspects successivement (action, formation et recherche) il importe de garder en tête leur articulation en un processus itératif.

¹⁰⁴ Rappelons la proposition de Garcia-Debanco et Fayol (2002) concernant le statut et l'utilisation des modèles en didactique du français, qui précisent que les modèles sont toujours heuristiques, partiels et provisoires et qu'ils ne peuvent être utilisés dans une perspective prescriptive. C'est en ce sens que j'avais présenté, comme implication

qui aurait été préalablement présentée aux enseignants. Ainsi, l'action n'était pas envisagée comme devant succéder à la formation, mais toutes deux étaient déployées conjointement. Dès le début de l'année scolaire, les auxiliaires de recherche se rendaient dans chacune des classes participant au projet afin de conduire une période d'écriture en collaboration avec les enseignants à raison d'une fois par semaine. L'auxiliaire de recherche intervenait aux côtés de l'enseignant telle une collègue.

L'aspect « formation », qui prenait principalement la forme de séminaires et de rencontres de travail, visait à soutenir l'appropriation par les enseignants de l'approche proposée, soit à en construire le sens. D'une part, il s'agissait de les accompagner dans leur appropriation de nouveaux outils conceptuels d'analyse des productions et réflexions des enfants s'appuyant sur les fondements de l'approche proposée. D'autre part, les enseignants avaient besoin de soutien afin d'intégrer le recours à ces outils à leur pratique en s'engageant dans une perspective de l'agir situationnel (Schön, 1996) fondé sur un rapport réflexif, et non prescriptif, aux modèles.

Enfin, l'aspect « recherche » permettait aux chercheurs, qui s'intéressaient notamment aux problématiques de formation et de développement professionnel des enseignants, de recueillir et d'analyser, au fur et à mesure du projet, le matériel empirique recueilli. Certaines données étaient issues des moments d'action et témoignaient des pratiques d'enseignement des participants tandis que d'autres provenaient des situations de formation au cours desquelles les enseignants pouvaient partager leur compréhension des situations d'enseignement et de l'approche proposée, mais également leurs questions et leurs éventuelles réticences. Tout au long du projet, l'équipe de chercheurs et d'auxiliaires de recherche s'est réunie afin d'assurer une analyse continue du déploiement de l'action et de la formation. Ces rencontres, articulées autour d'analyses de productions d'enfants et de vidéos d'intervention, permettaient de veiller au bon déroulement de la recherche au regard des objectifs poursuivis, de s'assurer que le déploiement de l'action permettait d'apporter aux enfants un soutien ajusté à leurs besoins et que la formation répondait aux attentes des enseignants.

de l'adoption de fondements épistémologiques constructivistes et de l'adoption d'une perspective d'intervention inductive, la nécessité de développer un rapport réflexif aux modèles.

3.1.3 Un contexte pour préciser ma problématique de recherche

Ma participation active à l'ensemble des étapes de la recherche de Sirois *et al.*, depuis l'élaboration du projet jusqu'à son déploiement sur le terrain, en passant par le travail d'analyse continu, m'a permis de graduellement appréhender la conception singulière de la formation continue qui l'imprégnait et d'ainsi préciser mon projet de recherche doctorale.

L'articulation des aspects recherche, action et formation qui caractérise les RAF permet d'offrir aux enseignants une occasion de développement professionnel qui se démarque des formations continues que l'on pourrait qualifier de plus traditionnelles où les enseignants assistent à un exposé des propositions de la recherche ou de l'équipe de formation et où ils ont ensuite la responsabilité de les déployer sur le terrain de leur classe sans bénéficier d'un soutien direct des formateurs. La RAF propose une démarche qui permet d'envisager le développement professionnel dans une perspective plus constructiviste soit comme un processus de construction de sens se déroulant dans l'interaction chercheurs-acteurs.

D'une part, la proposition de la RAF rompt avec une organisation linéaire où la formation précède l'action puisqu'elle est plutôt une alternance constante des moments d'action et de formation. D'autre part, envisagée comme une démarche commune, la RAF amène à partager la responsabilité du développement professionnel entre enseignants et chercheurs. S'insérant dans la mouvance des recherches que l'on peut qualifier de participatives (Anadón, 2006 ; Couture, Bednarz, et Barry, 2007), elle responsabilise tant le chercheur que l'enseignante face au déploiement des propositions dans les classes et aux enjeux de développement professionnel des acteurs. En ce sens, les RAF ouvrent la porte à un rapprochement des milieux de recherche et des milieux scolaires et offrent la possibilité de dégager les relations chercheurs-enseignants de toute hiérarchie.

Cette conception du développement professionnel a contribué à faire de la RAF de l'équipe de Sirois un contexte intéressant pour préciser la problématique de mon projet doctoral en ce sens qu'elle me semblait constituer un espace où une compréhension commune et « viable » (au sens de Glasersfeld, 1988) de l'approche didactico-pédagogique proposée pouvait être négociée. La RAF, par la démarche commune et collaborative (enseignants-chercheurs) qu'elle

proposait, me semblait être une manière de faire de la recherche qui permettait de penser les relations entre milieux de recherche et milieux scolaires concernant la question de l'enseignement-apprentissage de l'écriture littéraire et de répondre à la problématique du peu d'écho que trouvent ce genre de proposition dans les milieux scolaires.

Par ailleurs, au cours de la 2^e année de la recherche, une enseignante de 4^e année, Nathalie¹⁰⁵, a manifesté son souhait de bénéficier de davantage de soutien pour déployer l'approche auprès des enfants en difficultés de sa classe. Son implication dans le projet m'a alors paru être intéressante à circonscrire comme un cas d'intérêt à analyser dans le cadre de ma thèse et j'ai alors finalement fait le choix de mener une étude de cas. C'est de ce choix méthodologique dont traitera la prochaine section.

3.2 L'étude de cas comme méthodologie de recherche

La présente section vise à présenter le choix fondateur de l'ensemble de la démarche méthodologique entreprise soit celui de réaliser une étude de cas. Je structurerai mes propos en deux sous-sections. Dans un premier temps, j'explicitai les raisons qui ont motivé mon choix d'entreprendre une telle démarche de recherche. Par la suite, je présenterai le cas tel qu'il a été défini pour les besoins de ma recherche. Cette seconde section permettra aussi de formuler la question de recherche.

3.2.1 Pourquoi réaliser une étude de cas ?

En introduction au présent chapitre et en référence à Gagné (1997), je mentionnais que j'attribuais un rôle fonctionnel à la méthodologie, concevant cette dernière comme devant servir le projet de recherche. Je nuancais cependant ce point de vue en soulevant que certains choix méthodologiques pouvaient, à leur tour, dicter des orientations à donner au parcours afin de garantir une rigueur scientifique. Tel que j'essaierai d'en rendre compte, cette conception nuancée du rôle de la méthodologie imprègne particulièrement le choix, fondateur de ma démarche, qu'a été celui de réaliser une étude de cas.

¹⁰⁵ Afin de préserver l'anonymat des participants, ce prénom et l'ensemble de ceux que contient cette thèse sont fictifs.

J'expliciterai ainsi mon choix méthodologique en l'envisageant sous deux angles. Premièrement, dans une perspective fonctionnelle, j'interrogerai la pertinence d'une telle méthodologie de recherche au regard de la problématique en jeu. Deuxièmement, je convoquerai quelques définitions de l'étude de cas proposées dans la littérature et sur lesquelles je me suis appuyée pour assurer la rigueur méthodologique de mon étude.

Bien que je référerai à divers auteurs pour appuyer ma réflexion méthodologique, je m'appuierai plus précisément sur les propositions de Yin (1984), Merriam (1998) et Stake (1995) dont les ouvrages, largement cités et régulièrement réédités, sont souvent considérés comme fondateurs¹⁰⁶. Bien que les trois auteurs s'inscrivent parfois dans des perspectives divergentes, leurs propositions semblent incontournables et je prendrai donc soin de me situer par rapport à leurs différentes définitions.

3.2.1.1 L'étude de cas au service de ma problématique

Pour comprendre l'aspect fonctionnel du choix de réaliser une étude de cas, je propose au lecteur un bref retour en arrière afin de rappeler le parcours réflexif entrepris jusqu'ici. Au commencement de ce projet de doctorat se trouve une préoccupation pour la problématique du peu d'écho que les propositions des chercheurs trouvent dans les milieux scolaires concernant l'enseignement de l'écriture, ce qui questionne les relations entre milieux de recherche et milieux scolaires au regard du partage de connaissances. Au moment où je construisais les cadres théoriques présentés dans le deuxième chapitre, je participais à titre d'auxiliaire de recherche au projet longitudinal de l'équipe de Sirois. Ce qui m'a permis de préciser ma problématique, c'est cette alternance vécue entre ma participation aux activités de la RAF et mes lectures de la littérature scientifique concernant à la fois la question du développement professionnel et plus particulièrement celle des relations enseignants-chercheurs (section 2.2) ainsi que les questions d'enseignement et d'apprentissage de l'écriture littéraire (section 2.3). J'ai alors orienté mon regard vers la question des possibilités offertes par la collaboration entre chercheurs et enseignants, dans un contexte de RAF, pour penser la

¹⁰⁶ Karsenti et Demers (2000), qui réalisent une analyse comparative de leurs propositions, les décrivent comme étant les « protagonistes de cette méthode » (p. 227).

question des relations entre milieux de recherche et milieux scolaires à propos de l'avenir des savoirs construits en recherche.

Ce parcours réflexif au regard de la problématique traduit un positionnement méthodologique de type interprétatif orienté par une volonté de construire le sens d'un phénomène. Au regard de ce positionnement, le choix méthodologique de l'étude de cas paraissait particulièrement pertinent puisqu'il permettait une analyse fine de la particularité d'un phénomène considéré non pas comme un échantillon, mais bien comme un cas présentant une spécificité.

Merriam (1998) et Yin (1984) s'entendent pour écrire que l'étude de cas est particulièrement appropriée lorsque la recherche s'interroge quant au pourquoi ou au comment d'un phénomène. Merriam (1998) explique cette pertinence en attribuant trois caractéristiques à l'étude de cas de type qualitative. Premièrement, elle est spécifique (*particularistic*) puisqu'elle s'intéresse à ce qu'un cas précis a de particulier au regard d'une problématique. Deuxièmement, elle est descriptive en ce sens qu'elle permettra de produire une description riche/dense (*thick*) de la situation analysée. Enfin, elle est heuristique puisqu'elle permet de rendre compte de la compréhension d'un phénomène qu'aura construite le chercheur. Ainsi, Merriam (1998) souligne qu'il s'agit d'une méthodologie de recherche particulièrement adaptée pour celui qui cherche à comprendre le processus (*process*) d'un phénomène plutôt que ses résultats (*outcomes*). En ce sens, il s'agissait d'un choix méthodologique qui convenait bien à mon projet de recherche et me permettrait d'analyser les spécificités du parcours de Nathalie dans le projet de l'équipe de Sirois. Ce choix permettrait, plus précisément, de comprendre le processus d'appropriation, par l'enseignante, de l'approche didactico-pédagogique d'enseignement de l'écriture que lui proposait l'équipe de recherche.

3.2.1.2 L'étude de cas : éléments de définition

Dans son ouvrage clé abordant l'étude de cas qualitative dans le domaine de l'éducation, Merriam (1988) regrettait qu'elle soit perçue, notamment par les chercheurs moins habitués à

recourir à cette méthodologie¹⁰⁷, comme une catégorie « fourretout » (*catch-all category*) destinée à regrouper les recherches qui ne peuvent être classées dans d'autres catégories. C'est face au même constat que Yin (1984) proposait quelques années auparavant d'ériger l'étude de cas en « véritable stratégie de recherche ». Bien que dans un plus récent ouvrage, Merriam et Tisdell (2016) relèvent que les livres fondateurs de Yin, Stake et Merriam, réédités à plusieurs reprises depuis les années 1980, ont contribué à définir l'étude de cas comme méthodologie de recherche, les auteures soulignent qu'une certaine confusion persiste et que les termes « étude de cas » sont trop souvent utilisés comme synonymes de « recherche qualitative ». Par ailleurs, lorsqu'on s'intéresse aux différentes conceptualisations de l'étude de cas, on peut rapidement se rendre compte qu'il existe autant de définitions que d'auteurs s'y étant intéressés. Karsenti et Demers (2000), dans un chapitre publié dans un ouvrage d'introduction à la recherche en éducation, réalisent une comparaison des définitions proposées par Yin (1984), Merriam (1984) et Stake (1995). La comparaison qu'ils présentent reflète la confusion annoncée par Merriam en ce sens qu'elle vise à rendre compte des différents positionnements des trois auteurs qui, bien que comportant certaines caractéristiques communes, ont des conceptions parfois très divergentes. C'est en constatant le caractère peu stabilisé de la définition de l'étude de cas qu'il m'a paru indispensable de prendre quelques lignes de la présente thèse pour me situer parmi les définitions et ainsi, permettre au lecteur de saisir la conception sur laquelle je me suis appuyée pour construire ma démarche méthodologique.

Selon Merriam (1998), la principale source de confusion entourant la définition de l'étude de cas émane du fait qu'elle peut être définie tour à tour selon la spécificité du processus de recherche (tel que proposé par Yin, 1984)¹⁰⁸, des résultats (tel que Merriam le suggérait elle-même dans une première version de l'ouvrage cité¹⁰⁹) ou encore de l'unicité du cas à l'étude (tel que proposé par Merriam, 1998, et Stake, 1995). Si l'auteure reconnaît que ces différents points de vue contribuent tous à circonscrire l'étude de cas comme méthodologie, elle

¹⁰⁷ Il s'agit de mon interprétation du texte de Merriam qui, en anglais, réfère à « ceux qui ont peu ou pas de formation en recherche qualitative » (*Those with little or no preparation in qualitative research*) (p.18).

¹⁰⁸ Yin définit l'étude de cas comme suit : « A case study is **an empirical inquiry** that investigates a contemporary phenomenon within its real-life context; when the boundaries between phenomenon and context are not clearly evident; and in which multiple sources of evidence are used » (p. 23) (C'est moi qui souligne).

¹⁰⁹ Merriam (1988) proposait : « A qualitative case study **is an intensive, holistic description and analysis** of a single instance, phenomenon, or social unit » (p. 21) (C'est moi qui souligne).

propose, pour mettre en lumière sa spécificité au regard d'autres méthodologies de type qualitatives, de placer le cas au cœur de la définition.

Merriam (1998) définit le cas comme « a thing, a single entity, a unit around which they are boundaries » et précise « I can “fence in” what I am going to study » (p. 27). Le cas est alors placé au cœur du projet de recherche et sa définition devrait permettre au chercheur d'en déterminer clairement les frontières. Ces frontières doivent délimiter le « terrain de jeu », les situations observées, mais également le matériel empirique à récolter. Merriam mentionne que ce travail de délimitation peut se faire en termes de nombre précis de personnes impliquées dans le cas et qui devront être rencontrées ou encore d'un laps de temps déterminé limitant la durée de l'étude. Pour s'assurer qu'il s'agit bien d'un cas intrinsèquement limité, Merriam (1998) propose se demander « How finite the data collection would be ? » (p. 27).

Au-delà de son caractère limité, le cas doit présenter un intérêt intrinsèque, une spécificité ou encore une particularité. Stake (1995) envisage en ce sens le cas comme « a specific, a complex, functioning thing » (p. 2) plaçant la spécificité du cas choisi au cœur de la définition du projet de recherche et l'opposant aux problématiques qui envisagent plutôt des « généralités » (*generalities*)¹¹⁰. En ce même sens, Dupriez (2010) précise que le cas étudié n'est alors pas considéré comme un échantillon du phénomène, mais plutôt comme un microcosme permettant d'observer un phénomène donné dans sa spécificité.

Ces quelques éléments de définition de l'étude de cas comme méthodologie de recherche soulignent l'importance de définir le cas en en déterminant les frontières, mais également en explicitant sa spécificité au regard de la problématique. La prochaine section sera consacrée à cet exercice.

¹¹⁰ Afin de préciser sa définition, Stake (1995) donne des contre-exemples en citant des problématiques qui ne peuvent être suffisamment circonscrites pour constituer des cas à étudier. Il cite par exemple la question des relations entre des écoles, les raisons justifiant le recours aux pratiques d'éducation innovantes ou encore les réformes des programmes scolaires. Ces problématiques ne sont, selon ses mots, pas assez spécifiques et trop générales (*generalities rather than specifics*).

3.2.2 Présentation du cas à l'étude et question de recherche

Le choix d'opter pour une méthodologie du type de l'étude de cas maintenant explicité, la suite du texte s'attardera à présenter le cas à l'étude. Dans cette section, j'en délimiterai les frontières et je présenterai la spécificité du cas afin de peaufiner la définition de la problématique de ma thèse en posant une question visant à orienter la recherche.

Envisageant le cas comme une unité dont on peut définir les frontières, Miles et Huberman (1994)¹¹¹ proposent une analogie qu'il me paraît intéressant de rapporter ici en ce sens qu'elle constitue une métaphore qui permettra de mieux saisir la définition du cas de mon étude. Les auteurs représentent graphiquement (Figure 1) le cas en plaçant au centre, représenté par un cœur, l'objet *au cœur* de l'attention de la recherche (*focus*). Autour de ce cœur, une ligne pointillée trace les frontières du cas, permettant de distinguer les éléments qui, étant à l'intérieur de la frontière, seront analysés de ceux, à l'extérieur, qui ne le seront pas. « There is a focus, or "heart," of the study, and a somewhat indeterminate boundary defines the edge of the case: what will not be studied » (p. 25).

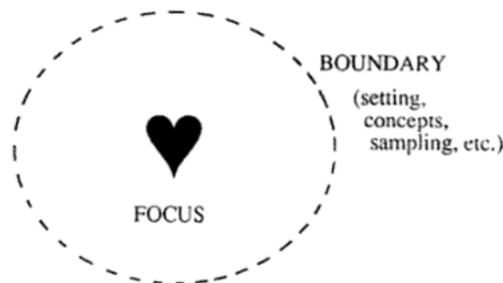


Figure 1 – The Case as the Unit of Analysis (Miles et Huberman, 1994, p. 25)

Inspirée de la représentation graphique de Miles et Huberman (1994), la figure 2 présente les frontières du cas à l'étude dans le cadre de mon projet. La figure permet de représenter la RAF de l'équipe de Sirois comme projet permettant de construire un espace d'échange entre milieux scolaires et de recherche. C'est dans le cadre tracé par ce projet de recherche que j'ai défini le

¹¹¹ Miles et Huberman (1994) définissent le cas comme suit : « Abstractly, we can define a *case* as a phenomenon of some sort occurring in a bounded context » (p. 25).

cas qui serait étudié dans le cadre de mon doctorat et qui, dans la figure 2, est délimité par des lignes pointillées. Tout comme le proposaient Miles et Huberman, le centre d'attention de mon projet (*focus*), soit les interactions entre une enseignante (E) et une chercheure (C) orientée par l'appropriation d'une approche didactico-pédagogique de l'enseignement de l'écriture littéraire, y est symbolisé par un cœur.

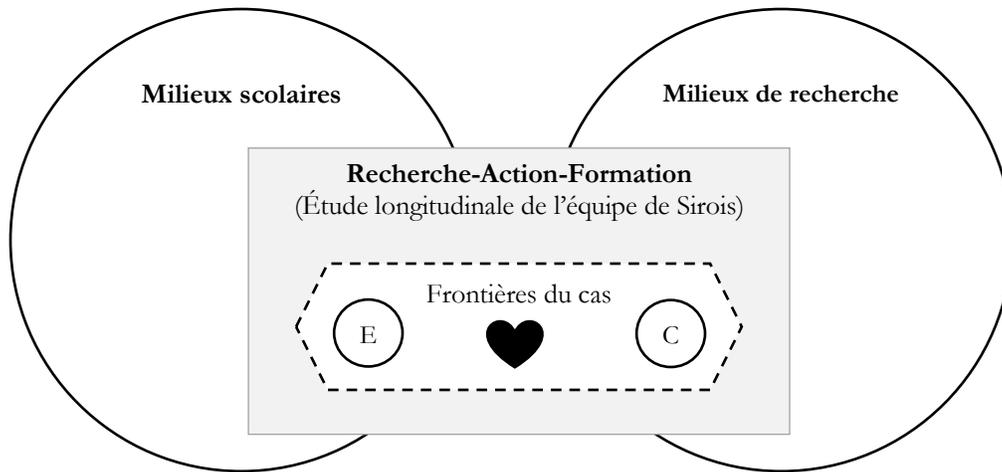


Figure 2 – Frontières du cas à l'étude

Cet exercice de délimitation du cas m'a ainsi permis de circonscrire ma recherche à l'analyse de l'appropriation de l'approche didactico-pédagogique par Nathalie en plaçant à l'intérieur des frontières du cas, les situations au cours desquelles nous avons collaboré, l'enseignante et moi (les rencontres de travail individualisées) ainsi que les interventions réalisées par Nathalie auprès des enfants lors de mes visites dans sa classe. Les rencontres de travail collectives qui rassemblaient plusieurs chercheurs et enseignants de la RAF ainsi que tous les échanges plus spontanés et ponctuels ont quant à eux été exclus du corpus.

Pour comprendre la spécificité du parcours de Nathalie, soulignons que, dès l'entrevue¹¹² menée au début de la RAF, les attentes qu'elle avait formulées quant au projet m'avaient parues pertinentes au regard de la problématique qui m'intéressait.

¹¹² Chaque année, dans le cadre de l'étude longitudinale de Sirois *et al.*, une entrevue était menée avec chacun des enseignants participant au projet afin de connaître leurs attentes envers la recherche mais également leurs pratiques d'enseignement de l'écriture.

Extrait 1

Nathalie : Je te dirais que ça faisait longtemps que j'entendais parler d'une façon similaire [d'enseigner l'écriture]. J'ai essayé à un moment donné puis je me suis ... J'ai arrêté : je n'étais pas organisée, je trouvais ça lourd, j'avais peur... Je voulais enseigner en même temps les récits, les poèmes, les lettres, les textes descriptifs, etc. J'étais perdue, je n'avais pas eu de modèle. J'ai tout laissé tomber et je suis revenue [à mes habitudes]. Donc, ce que je voudrais, c'est que, quand je n'aurai plus votre support, je sois capable de fonctionner toute seule.

(entrevue : L 562-772)

Nathalie avait mentionné avoir déjà entendu parler d'approches d'enseignement de l'écriture qui lui semblaient similaires à celle proposée dans le cadre de la RAF. Alors qu'elle était peu satisfaite de ses pratiques, elle avait eu un intérêt pour ce type de dispositifs d'enseignement et avait essayé de les déployer dans sa classe. Cependant, elle mentionnait avoir manqué de soutien et de modèles et avoir alors abandonné. En ce sens, son parcours semblait particulièrement intéressant pour poser un regard compréhensif sur la problématique des relations enseignants-chercheurs concernant l'avenir des savoirs produits dans les milieux de recherche.

D'une part, l'enseignante mentionnait avoir, par le passé, rencontré des difficultés à s'appropriier, sans soutien, une proposition didactique qui se distinguait de ses habitudes. Si, au premier regard, les pratiques pédagogiques de Nathalie au début du projet pouvaient être considérées comme le témoin du faible écho que les propositions de la recherche ont dans les milieux scolaires, son témoignage permet plutôt de comprendre qu'elles sont le reflet des difficultés rencontrées à se les approprier sans soutien. D'autre part, elle s'est engagée dans la démarche de collaboration avec l'équipe de recherche formulant comme attentes, de trouver une réponse à ses questions et ses craintes et de pouvoir, à terme, être autonome dans son déploiement dans sa classe.

Ses attentes, mais également les difficultés qu'elle disait avoir rencontrées à s'approprier des propositions didactiques, légitimaient l'intérêt de se questionner sur les possibilités offertes par la collaboration chercheure-enseignante en contexte de RAF concernant l'appropriation de l'approche didactico-pédagogique.

L'exercice de délimitation des frontières du cas et de définition de sa spécificité m'a ainsi conduite à définir le parcours de Nathalie comme cas d'étude pour ma recherche doctorale et à formuler la question de recherche suivante :

Comment les interactions entre enseignante et chercheure menées dans le cadre d'un projet de recherche-action-formation peuvent-elles soutenir l'appropriation par l'enseignante d'une approche didactico-pédagogique de l'enseignement de l'écriture littéraire ?

3.3 La démarche analytique

La présente section s'apprête à présenter les objectifs qui ont guidé les analyses, le matériel empirique recueilli pour constituer le corpus de données ainsi que les phases d'analyses déployées. Il s'agira de permettre au lecteur d'aborder les deux prochains chapitres, soit ceux présentant les analyses, en comprenant la démarche qui m'a permis de construire les significations qui y seront proposées.

Rappelons dans un premier temps qu'au plan théorique, j'avais situé ma démarche de recherche dans le contexte d'un tournant actionnel opéré en sciences humaines où Bruner (1991) avait donné comme projet aux chercheurs en psychologie d'orienter leurs travaux de compréhension de l'Homme vers une compréhension des processus de « fabrication des significations ». À cette fin, il formulait également une recommandation méthodologique soit celle d'adopter des démarches analytiques qui tourneraient définitivement le dos à la quête d'explications causales pour se tourner vers la construction d'interprétations plausibles qui constitueraient des compréhensions ancrées dans un contexte plutôt que des lois visant à prédire des phénomènes à venir. Il interroge ainsi le lecteur comme suit :

Si nous considérons que l'objet de la psychologie (et de toute entreprise intellectuelle) est d'atteindre la compréhension, pourquoi faudrait-il nécessairement et dans tous les cas comprendre *par avance* le phénomène à observer, ce que prétend faire la prédiction ? (Bruner, 1991, p. 15)

La proposition de Bruner rejoint à cet égard celle de l'étude de cas qui vise à proposer une description dense (*thick description*¹¹³) du cas à l'étude et non des propositions permettant une généralisation à l'ensemble d'une population. Yin (1984) prend quelques lignes pour préciser que l'absence de possibilités de généralisation n'exclut cependant pas un nécessaire travail d'abstraction. Il apporte ainsi une nuance indispensable à l'idée de description lui ajoutant une connotation interprétative qui l'élève à un niveau d'analyse supérieur que celui d'une simple description qui se voudrait « objective »¹¹⁴. Yin décrit ce travail d'abstraction comme un travail visant la construction de propositions théoriques (*theoretical propositions*) présentant le sens construit à partir de l'observation du phénomène. Il oppose ce travail à celui, plus classique, de généralisation qu'il qualifie de statistique (*statistical generalization*) et qui vise à formuler des propositions qui pourront être appliquées à d'autres cas et situations.

C'est en ce sens qu'après avoir présenté les objectifs qui ont guidé le travail analytique et les traces issues de la RAF qui ont été sélectionnées pour constituer le corpus de données, j'explicitai le travail d'abstraction que j'ai réalisé à partir du corpus de données.

3.3.1 Les objectifs qui ont guidé le travail analytique

Le travail analytique s'inscrivant dans une perspective de recherche *qualitative/interprétative*, les objectifs qui ont été définis visaient à orienter le travail de construction de sens et plus particulièrement celui de compréhension du processus d'appropriation de l'approche didactico-pédagogique par l'enseignante engagée dans un projet de RAF.

¹¹³ Merriam (1998) propose d'ailleurs le terme *thick* comme emprunté à l'anthropologie et signifiant une description complète.

¹¹⁴ Dans deux ouvrages abordant différentes questions épistémologiques à se poser lors d'entreprises de construction de savoirs, Fourez et ses collaborateurs (Fourez, 2006 ; Fourez et al., 1997) définissent la description comme une représentation d'une situation qui veille, autant que possible, à ne pas porter de jugement de valeur. Une telle définition n'exclut ainsi pas (au contraire) un travail d'interprétation. Cependant, dans l'usage courant, le terme description peut posséder une connotation la voulant objective et l'opposant à l'interprétation. Le dictionnaire Larousse définit ainsi la description comme l'action d'exposer, de faire l'inventaire. Au-delà de l'usage courant, une telle connotation pourrait également imprégner plusieurs usages dans des contextes de recherches scientifiques, et ce, notamment quand de nombreux chercheurs définissent deux niveaux d'analyse soit un niveau descriptif et un niveau interprétatif, le premier relevant d'un plus bas niveau d'abstraction et se voulant plus proche de la « réalité observée ». Comme la précision de Yin m'a permis de le mettre en évidence, dans le cas qui nous préoccupe soit celui de l'étude de cas, lorsqu'il s'agit de présenter les résultats comme une description dense du cas, il ne s'agit pas d'exclure tout travail d'abstraction et, dans un même temps, d'interprétation, bien au contraire.

L'objectif général était formulé comme suit :

Comprendre, dans le cadre d'une collaboration enseignante-chercheure, la dynamique d'appropriation d'une approche didactico-pédagogique de l'enseignement de l'écriture littéraire.

Par ailleurs, les analyses ont été orientées par les deux objectifs spécifiques suivants :

- Documenter le déroulement des interactions enseignante-chercheure en situation de collaboration et les interventions de l'enseignante auprès des enfants lors d'activités d'écriture littéraire.
- Documenter, au fil des interactions et de l'alternance des moments de formation et d'action, la transformation des regards portés par l'enseignante et la chercheure sur les objets de savoir placés au cœur de la relation didactique.

3.3.2 Présentation du matériel empirique recueilli

Avant d'entrer dans la troisième et dernière partie de ce chapitre consacrée à la présentation des phases d'analyse, il importe, en tenant compte des frontières du cas, de sa particularité et des objectifs qui viennent d'être présentés, de clarifier les traces des activités déployées sur le terrain qui ont été retenues pour constituer le corpus de données à analyser. Le matériel empirique recueilli lors des activités et analysé dans le cadre de mon étude de cas était constitué de données de quatre types que je présenterai successivement soit : 1) la transcription de l'entrevue semi-dirigée réalisée avec Nathalie au début de la RAF, 2) les enregistrements vidéos des rencontres de travail chercheure-enseignante, 3) des enregistrements vidéos des interventions réalisées par Nathalie auprès des enfants ainsi que 4) la transcription des textes d'enfants autour desquels Nathalie avait réalisé ses interventions.

En début d'année scolaire, une entrevue semi-dirigée a été conduite avec Nathalie, participante au projet de RAF. Cette rencontre était l'occasion de questionner l'enseignante sur ses

représentations et ses pratiques d'enseignement de l'écriture avant de s'engager dans la RAF ainsi que sur ses attentes envers le projet.

Nathalie et moi-même nous sommes rencontrées à cinq reprises dans le contexte de rencontres de travail entre les mois de décembre et de juin et nos échanges ont été filmés. Nos rencontres visaient plus particulièrement à discuter du soutien à apporter, dans le cadre de l'approche didactico-pédagogique, à quatre enfants (Amélie, Noémie, Olivier et Jérôme) que l'enseignante considérait comme étant en difficulté en écriture. Nos discussions s'appuyaient sur une analyse des enregistrements vidéos de nos interventions auprès des enfants et sur une analyse de leurs productions écrites. Elles visaient à ce que notre soutien soit ajusté aux besoins de l'enfant tout en s'inscrivant dans la perspective proposée par l'approche au cœur du projet.

Dans le cadre de la RAF, les auxiliaires de recherche dont je faisais partie se rendaient dans les classes chaque semaine afin de coanimer, avec les enseignants, les périodes d'écriture de textes narratifs sans structure prédéfinie. Par ailleurs, ces derniers étaient invités à réaliser d'autres séances de ce type chaque semaine. C'est dans le contexte de ces activités d'écriture de textes que Nathalie a filmé certaines de ses interventions. Ces enregistrements (n=10) ont été retenus pour constituer le corpus de données.

Afin de mieux comprendre les échanges ayant eu lieu lors des interventions de Nathalie auprès des enfants et dans le cadre des rencontres de travail, les textes au cœur des discussions ont été recueillis (n=22) et retranscrits tel qu'écrits par les enfants.

Le tableau 1, présenté à la page suivante, reprend l'ensemble des données retenues pour constituer le corpus à analyser.

Tableau 1 – Corpus de données

Type de donnée	Numérotation ¹¹⁵	Date	Durée
Entrevue	entrevue	3 octobre	36:28
Rencontres de travail (total : 6h28)	r1	4 décembre	1:48:08
	r2	20 janvier	54:50
	r3	26 mars	1:53:55
	r4	25 avril	1:36:18
	r5	8 mai	17:57
Interventions de Nathalie auprès des enfants (total : 2h56)	i1	15 janvier	11:50
	i2	23 janvier	08:35
	i3	23 janvier	04:39
	i4	26 mars	08:38
	i5	8 avril	30:04
	i6	24 avril	10:09
	i7	24 avril	03:46
	i8	1 ^{er} mai	25:18
	i9	8 mai	21:07
	i10	20 mai	52:03
Textes d'enfants (n=22)	t1 à t22	-	-

3.3.3 Présentation des phases d'analyse

L'étude de cas ne dicte pas de démarche analytique prédéfinie. D'une part, on se rappellera qu'elle peut être quantitative, qualitative ou recourir à des méthodes mixtes (Stake, 1995 ; Yin, 1984). D'autre part, au moment d'aborder la question de l'analyse des données, les auteurs ayant contribué à ériger l'étude de cas comme méthodologie recommandent généralement diverses stratégies non spécifiques à l'étude de cas et qui devront être adaptées par le chercheur afin de servir son objet de recherche. Yin (1984) écrit ainsi que l'aspect « analyse » de l'étude de cas est un de ceux qui est le moins documenté dans la littérature malgré qu'il soit l'un des plus difficiles à aborder pour le chercheur. Merriam (1998), dont la définition est spécifique aux recherches qualitatives réalisées dans le champ de l'éducation, précise que si l'étude de cas peut adopter toute stratégie d'analyses de type qualitative, elle impliquera toutefois quelques spécificités qui permettront de tirer parti de données de natures diverses et d'aboutir à la production d'une description dense.

¹¹⁵ Chaque donnée extraite d'une intervention ou d'une rencontre de travail a été identifiée par une lettre permettant d'identifier le type de donnée (r pour les rencontres de travail et i pour les interventions) ainsi qu'un numéro permettant de les ordonner chronologiquement. Dans la suite de la thèse, je référerai aux données en utilisant cette numérotation.

Dans un ouvrage plus récent, Merriam et Tisdell (2016)¹¹⁶ présentent une démarche générique d'analyse qualitative qui peut également être utilisée lors d'une étude de cas. Elles définissent le processus comme étant orienté par une volonté de construire un sens à partir des données : « Data analysis is the process of making sense out of the data » (p. 202). La démarche qu'elles proposent consiste en un processus d'abstraction graduelle partant de l'observation du phénomène et prenant appui sur divers concepts théoriques pour mener à la formulation de propositions théoriques. La proposition de Merriam et Tisdell (2016) se rapproche de celles de Dupriez (2010) qui décrit un processus itératif de « construction progressive de l'explication » et de Quéré (1992) qui parle d'une « montée en généralité ». Ces auteurs suggèrent tous un travail d'abstraction que l'on pourrait qualifier de graduel et qui puise sa rationalité dans le cadre théorique convoqué pour les analyses. Dupriez écrit ainsi qu'« [il] ne s'agit pas d'ailleurs de généraliser sur base de relations de causalité, mais de 'schèmes interprétatifs' ou du 'cadre analytique' » (Dupriez, 2010, p. 117).

En somme, l'étude de cas qualitative vise à formuler des propositions théoriques qui peuvent être qualifiées de description dense (*thick description*) du cas à l'étude et qui résultent d'un travail d'abstraction graduel qui est réalisé à partir de l'observation du phénomène et est guidé par un cadre théorique qui servira de charpente à l'édifice que le chercheur entreprend de bâtir par sa démarche d'analyse. Dans une telle perspective et afin de légitimer son discours, il importe que le chercheur qui conduit une étude de cas explicite le ou les cadres interprétatifs qu'il choisit d'adopter. La présente section me permettra ainsi de décrire les diverses étapes d'analyse réalisées et de rappeler les éléments théoriques présentés dans le cadre du deuxième chapitre et que j'ai convoqués pour soutenir le travail d'abstraction graduel, soit cette montée en abstraction.

Tel que Merriam et Tisdell (2016) le mentionnaient, le travail d'analyse se décline en plusieurs niveaux. Les premiers constitueraient une phase d'analyse que l'on pourrait qualifier de « préalable » en ce sens qu'elle vise surtout à organiser les données afin de préparer le travail

¹¹⁶ Il s'agit de la 4e édition revue et augmentée de l'ouvrage publié par Merriam, seule, en 1988, 1998 et 2002. L'édition de 2016 ne consacre plus une place centrale à l'étude de cas comme dans les éditions précédentes. Elle présente de façon plus générale la recherche qualitative tout en exposant ponctuellement les spécificités de l'étude de cas, une méthodologie qualitative parmi d'autres.

analytique. Les niveaux suivants deviendront de plus en plus abstraits, prenant appui sur les cadres conceptuels mobilisés.

Several levels of data analysis are possible in a qualitative study. At the most basic level, data are organised chronologically or sometimes topically and presented in a narrative that is largely, if not wholly, descriptive. Moving from concrete description of observable data to a somewhat more abstract level involves using concepts to describe phenomena. (p. 215)

La démarche analytique que j’ai déployée peut être rapprochée de celle suggérée par Merriam et Tisdell (2016) en ce sens que les premières étapes m’ont permis de transcrire le matériel empirique recueilli, de découper le corpus d’analyse en unités, d’organiser celles-ci en une trame narrative et d’en produire une première description sous forme de fiche d’identification de chaque unité. Je considérerai ces étapes comme constitutives d’une première phase dans le travail analytique soit la « phase préalable ». Par la suite, j’ai entrepris deux registres d’analyse successifs qui, répondant à chacun des deux objectifs spécifiques de la recherche, m’ont conduit à la formulation de propositions théoriques donnant un sens au corpus de données analysées. Il s’agissait là de la seconde phase d’analyse que je qualifierai d’intensive. Afin de permettre au lecteur d’avoir un aperçu de l’ensemble de la démarche, le tableau 2 présente un sommaire des différentes étapes qui seront explicitées dans les prochaines sections.

Tableau 2 – Aperçu de l’ensemble de la démarche de montée en abstraction

	Étapes d’analyse
Phase préalable	Transcription du matériel empirique recueilli
	Découpage du corpus d’analyse en unités
	Organisation des unités en une trame narrative
	Première description des unités : rédaction de fiches d’identification
Phase d’analyse intensive	<i>Premier registre d’analyse</i> : Analyse des actions conjointes et des formes de soutien (objectif spécifique 1)
	<i>Deuxième registre d’analyse</i> : Analyse de la transformation du regard porté sur les objets de savoirs au cœur de la relation didactique (objectif spécifique 2)

Avant de débiter la présentation de chacune des étapes, je souhaite rappeler au lecteur que j’ai réalisé un parcours qui a été fait de nombreux aller et retour, d’essais et de demi-tours après avoir emprunté des chemins qui s’avéraient être des culs-de-sac. Tout au long de mon travail analytique, j’ai tenu un journal de bord dans lequel je consignais tous les essais que je réalisais. J’ai rédigé les sections qui suivent à partir de ce carnet de bord. Rédiger cette section à posteriori permet d’en proposer une présentation qui pourrait paraître linéaire et séquentielle.

Il importe cependant de garder à l'esprit que le chemin a été plus sinueux, chaque étape d'analyse exigeant généralement de réaliser des ajustements des étapes préalables.

3.3.3.1 La phase d'analyse préalable

a) La transcription des données

Les traces recueillies sur le terrain ont toutes été retranscrites soit l'entrevue semi-dirigée, les enregistrements vidéos des rencontres de travail chercheure-enseignante, les interventions de Nathalie auprès d'enfants et les textes d'enfants sur lesquels portaient les interventions enregistrées ou les rencontres de travail.

L'étape de transcription des données peut être considérée comme la première étape des analyses. En effet, la transcription consiste à représenter tant les aspects verbaux que non verbaux des données et amène ainsi le chercheur à faire des choix méthodologiques quant à la façon de représenter le langage oral par écrit. Il s'agit d'expliquer certains aspects non verbaux tels que la gestuelle ou les intonations, de choisir de ne pas rendre compte de certains de ces aspects, mais également de faire un travail d'interprétation pour décrire le contexte d'un échange ou encore de faire une suggestion de sens à donner à un énoncé laissé en suspens par un interlocuteur. Les choix que j'ai effectués au moment de la transcription doivent ainsi être explicités.

Lors de la transcription, j'ai graduellement construit un code¹¹⁷ qui visait à rendre compte des aspects non verbaux et contextuels des interactions filmées. Puisqu'il s'agissait de la première étape d'analyse, j'avais le souhait d'être aussi exhaustive que possible afin de ne me priver d'aucun aspect des interactions au moment de m'engager dans la phase d'analyse intensive. Plus tard, au moment de rédiger la thèse, j'ai effectué un deuxième travail sur les transcriptions afin de les épurer, car les verbatim bruts adoptaient un code complexe qui risquait d'alourdir la lecture des extraits cités dans la thèse. Le tableau 3 présente les éléments de code qui ont été conservés pour présenter les extraits de verbatim tout au long de la suite de ce texte.

¹¹⁷ Je n'ai pas adopté un code préexistant, mais je l'ai plutôt construit afin qu'il soit adapté aux spécificités des données à retranscrire.

Tableau 3 – Code adopté lors de la transcription des données filmées

(...)	Indique que le locuteur se fait couper la parole par son interlocuteur. Il arrête donc de parler avant la fin de son énoncé pour laisser parler quelqu'un d'autre. Lorsque les points de suspension débutent un énoncé, ils indiquent que le locuteur poursuit un énoncé au cours duquel il avait été coupé par son interlocuteur.
...	Indique que le locuteur laisse une phrase en suspens, qu'il la laisse inachevée. Lorsque les points de suspension débutent une intervention, cela signifie que le locuteur poursuit un énoncé commencé par son interlocuteur.
[texte]	Lorsque du texte est présenté entre crochets, c'est que je l'ai considéré comme sous-entendu par le locuteur. Soit, il s'agissait de phrases laissées en suspens, car la dynamique de l'interaction et le contexte permettaient aux acteurs d'inférer une information implicite. La transcription ne permettant pas toujours de réaliser une telle inférence, le sens que j'ai accordé à ces sous-entendus est mentionné entre crochets. Soit il s'agissait d'explicitier certains « raccourcis » que le langage oral permet, mais que l'écrit exige d'explicitier.
(Texte)	Notes ajoutées lors de la transcription pour renseigner le lecteur sur des actions des interlocuteurs, le contexte de l'interaction ou encore sur des aspects non verbaux de la conversation.
[phonétique]	Utilisation de l'alphabet phonétique quand, lors de l'échange, un interlocuteur veut insister sur la prononciation d'un mot.
T-E-X-T-E	Indique que le locuteur épèle un mot.
{...}	Indique qu'une partie du verbatim n'est pas citée.

b) Le découpage du corpus de données : définition d'une unité d'analyse

Le premier défi que j'ai rencontré lors de mon travail analytique fut de faire face au volume et à la diversité des données recueillies. Au premier abord, ces données me paraissaient être une masse indomptable de dialogues qui me semblaient parfois passer du coq à l'âne. Merriam et Tisdell (2016) identifient cette première difficulté qui se présente au chercheur réalisant une étude de cas et écrivent :

Data have usually been derived from interviews, field observations, and documents. In addition to a tremendous amount of data, this range of data sources may present disparate, incompatible, even apparently contradictory information. The case study researcher can be seriously challenged in trying to make sense out of the data. (p. 233)

Pour faire face à ce défi, Merriam et Tisdell (2016) identifient la recherche d'une unité d'analyse comme porte d'entrée du processus analytique. Elles définissent l'unité comme un segment

des données qui est (ou pourrait être) porteur de sens et qui permet (ou pourrait permettre) d'apporter un élément de réponse à la question de recherche¹¹⁸. Ce travail conduira alors le chercheur à se constituer ce que Yin (1984) appelle la base de données du cas (*Case Study Data Base*), constituée des segments de données appelés des *unités*.

Après de nombreuses lectures du corpus de données, j'ai découpé les verbatim en répondant à la question « Que font les acteurs de l'interaction ? » J'ai réalisé ce découpage guidé par le concept d'action conjointe défini dans une perspective interactionniste symbolique et qui accorde une place centrale à l'action révélatrice d'intentions. La question m'a permis de délimiter de courts *moments* au cours desquels, pendant quelques minutes, les interlocuteurs interagissaient dans le contexte d'une action précise telle que l'analyse des erreurs d'orthographe lors d'une rencontre de travail ou de la planification de l'élément déclencheur d'une histoire lors des interventions auprès des enfants.

Découper le corpus en *moments* permettait d'assurer une cohérence avec mon projet analytique orienté par une volonté de comprendre un processus de construction de significations qui, dans la perspective théorique adoptée, se déroule dans l'interaction. Ces *moments* ont constitué une unité qui permettait de conserver des segments de dialogues suffisamment longs pour constituer une interaction significative autour d'un objet précis et ainsi pouvoir examiner la dynamique du développement en contexte.

Afin d'illustrer le travail de découpage, l'extrait 2 (p. 141) retranscrit une partie d'une intervention réalisée par Nathalie auprès de deux enfants. Au cours de cette intervention, l'enseignante discute avec Émilie et Noémie d'un extrait de texte qu'elles ont écrit seules, sans le soutien d'un adulte. Durant cette interaction, l'enseignante questionne les enfants afin de s'assurer qu'elle comprend ce qu'elles ont écrit tandis que les enfants précisent leurs idées lorsque c'est nécessaire (Moment de discussion sur l'histoire – Moment 1 – M1). Cependant, la conversation est interrompue à deux reprises par des moments où l'enseignante et les

¹¹⁸ Les auteures soulignent qu'au moment de définir l'unité, le chercheur pourrait trouver difficile d'anticiper ce qui pourra ultimement être porteur de sens ou d'éléments de réponse. J'ai en effet ressenti cette difficulté et si l'étape du découpage est présentée comme la seconde étape de ma démarche, j'ai plutôt été amenée à ajuster le découpage en unités tout au long du processus analytique.

enfants réalisent une correction orthographique (Moments de correction orthographique – Moments 2 et 3 – M2 et M3). Ces interruptions ont été circonscrites comme étant des *moments* distincts de celui visant à rappeler l’histoire déjà écrite. Dans l’extrait 2 (p. 141), les lignes pointillées indiquent le découpage effectué et les notes inscrites dans la colonne de droite permettent d’expliquer ce découpage.

Extrait 2

Au cours de cet extrait, Nathalie relit graduellement un extrait de texte que les enfants avaient écrit seules. Elle les questionne au fur et à mesure de sa lecture afin de s’assurer qu’elle comprend ce qu’elles ont voulu écrire.

Nathalie : *(Elle lit l’extrait suivant à voix haute :)* « stépanie et catherine prt rapidement marie l’amenat à lopitale pour réparer sa jambe. Une heure plus tard sa jambe était réparer. Mais malencontreusement marie avait encore la maladie aller les docteurs il y donna des micament dans un pot. »

Pouvez-vous m’expliquer c’est quoi sa maladie ? C’est (...)

Émilie : Ben la maladie c’est d’être méchante.

Nathalie : La maladie d’être sous l’emprise de la dame en noir?

Émilie : *(Elle acquiesce.)*

Nathalie : Parfait. Euh... *(Elle relit la suite du texte silencieusement.)*
Puis, Marie était à l’hôpital... (...)

Noémie : Là elle n’y est plus.

Moment de discussion sur l’histoire (M1) : Nathalie discute avec Émilie et Noémie afin de s’assurer de sa compréhension avant de les aider à planifier la suite.

Nathalie : *(Elle lit la phrase suivante à voix haute :)* « Une heure plus tard, les filles en grises étaient... (...)

Émilie : en grises

Nathalie : Écris-le.

Émilie : *(Elle corrige dans le texte)*

Moment de correction orthographique (M2) : Émilie identifie une erreur d’orthographe que Nathalie l’incite à corriger.

Nathalie : *(Elle lit la phrase suivante à voix haute :)* « Une heure plus tard, les filles en grises étaient arrivées alors elles partirent à la recherche. À la recherche? *(Elle cherche à savoir à la recherche de qui elles sont.)*

Noémie : Euh... des filles.

Nathalie : Des triplètes ?

Noémie : *(Elle acquiesce.)*

Moments de discussion sur l’histoire (M1 – suite) : La discussion à propos de l’histoire reprend.

Nathalie : OK. *(Elle lit la phrase suivante à voix haute :)* « Rendue devant leur maison elle rentra chez elle et vu la fille en noir et les vu. » Tu as écrit : « Rendu devant leur maison » *(Sous-entendant qu’il y a une erreur.)*

Émilie : Et **vit** les filles *(Émilie comprend au ton de voix de Nathalie qu’il y a une erreur dans la phrase et propose une correction. Elle semble toutefois très hésitante.)*

Nathalie : C’est la dame en noir et les dames en grises qui vont devant la maison de chez Marie. *(Nathalie corrige le participe passé.)*

Moment de correction orthographique (M3) : Nathalie identifie une erreur d’accord du participe passé. Émilie essaie de corriger, mais sa réponse n’est pas adéquate. Nathalie corrige elle-même l’erreur.

Nathalie : (*Elle lit la phrase suivante à voix haute :*) « La fille en noir prit Stéphanie et dit à les filles grises de partir. »
C'est qui qui dit aux filles en gris de partir?
Léa : Ben la... la dame en noir parce que là maintenant ils l'ont aidée pis là, elle l'a la fille.

Moments de discussion sur l'histoire (M1 – suite) :
La discussion à propos de l'histoire reprend

Ce travail de découpage en *moments* m'a permis de dépasser l'impression que j'avais que les conversations passaient parfois du coq à l'âne, ces passages délimitant généralement la nécessité de marquer le début d'un nouveau *moment*.

c) L'organisation du corpus de données : construction d'une trame narrative

Toujours pour faire face au défi posé par la diversité des données, Merriam et Tisdell (2016) recommandent au chercheur de réaliser un travail d'organisation qui lui permettra de s'y retrouver facilement. Il me fallait ainsi trouver un mode d'organisation des données qui me permettrait de structurer mon travail d'analyse sans perdre de vue la complexité du cas ni mes objectifs de recherche. Au cœur de ces objectifs se trouvait ma volonté d'appréhender la dynamique d'appropriation de l'approche didactico-pédagogique par l'enseignante. Ainsi, si un découpage des données en unités d'analyse me semblait incontournable, ce travail devait permettre de conserver tant l'alternance des moments d'action (les interventions auprès des enfants) et de formation (les rencontres de travail) que l'aspect longitudinal¹¹⁹ des données.

Merriam et Tisdell (2016) mentionnent que le travail d'abstraction se construit sur une organisation chronologique ou thématique du corpus de données : « At the most basic level, data are organized chronologically or sometimes topically and presented in a narrative that is largely, if not wholly, descriptive » (p. 215). J'ai, pour ma part, opté pour un critère temporel en organisant les données en cinq périodes.

¹¹⁹ Je souhaitais appréhender l'aspect dynamique de l'appropriation de l'approche plutôt que de rendre compte d'étapes de développement. Ainsi, je ne voulais pas considérer les données comme des « photos » statiques de différentes phases du développement à différents temps, mais davantage comme des « vidéos » de moments où l'interaction avec la chercheuse (formation) ou avec les enfants (action) propulsait le processus d'appropriation de l'approche par l'enseignante.

Ce travail d'organisation a pris racine dans la logique d'organisation des rencontres de travail. Pour comprendre ce choix, il importe de se rappeler que l'enseignante et moi avons convenu de filmer certaines de nos interventions auprès des enfants en difficulté afin de pouvoir, lors de nos rencontres, les analyser et discuter des ajustements à apporter concernant le soutien à leur offrir. En ce sens, les interventions de Nathalie filmées auprès des enfants donnaient un écho aux discussions que nous avions lors de nos rencontres de travail. J'ai ainsi choisi de considérer que chaque rencontre marquait le début d'une nouvelle période. La suite de la période était constituée du laps de temps qui s'écoulait entre deux rencontres de travail et au cours duquel différentes interventions pouvaient être déployées auprès des enfants.

Tel que représenté dans le tableau 4, j'ai délimité cinq périodes qui débutent par chacune des cinq rencontres de travail enseignante-chercheure. Chaque période était également constituée d'interventions réalisées par Nathalie auprès des enfants. Ainsi, la première période débute par la première rencontre de travail (R1) et a été suivie d'une intervention réalisée par Nathalie (i1). Le tableau renseigne également quant au nombre de moments qui ont été identifiés et retenus à des fins d'analyse soit 82 moments issus des rencontres de travail et 103 issus des interventions de l'enseignante auprès des enfants.

Tableau 4 – Organisation en une trame narrative

Périodes	1	2		3		4	5		Total		
Collaboration enseignante-chercheure en contexte de rencontre de travail											
	R1	R2		R3		R4	R5				
Nombre de moments	25	17		20		17	3		82		
Collaboration enseignante-enfants en contexte d'interventions											
	i1	i2	i3	i4	i5	i6	i7	i8	i9	i10	
Nombre de moments	8	8	9	3	7	19	1	27	14	7	103

d) La rédaction de fiche d'identification : délimitation de deux objets

Parallèlement au travail de découpage et d'organisation des données en une trame narrative, j'ai rédigé rédigé une fiche d'identification de chaque moment¹²⁰. La structure et un exemple de fiche sont présentés dans le tableau 5 pour les moments issus des rencontres de travail et dans le tableau 6 pour ceux issus des interventions de Nathalie auprès des enfants.

Tableau 5 – Exemple de fiche d'identification des moments (rencontre de travail)

Fiche d'identification
<p><u>À propos de l'écriture :</u> Aspect de l'écriture discuté : Orthographe Moment de la démarche d'écriture discuté : Révision</p> <p><u>À propos de l'interaction :</u> Amorce (Qui initie le moment ?) : Alice réagit à une pratique d'enseignement de Nathalie qu'elle ne partage pas (Indiquer un O ou un A au-dessus des mots comportant une erreur d'orthographe d'usage (O) ou d'accord (A) pour soutenir l'enfant lors de la correction orthographique) But : Discuter des interventions à déployer pour soutenir le développement d'une autonomie lors de la révision orthographique des textes. Nos intentions : Alice souhaite discuter avec Nathalie de la pertinence de cette pratique de soutien orthographique au regard du développement d'une autonomie des enfants lors des révisions orthographiques des textes. Alice formule également une autre proposition. Nathalie justifie sa pratique et remet en question la proposition d'Alice en référence à son contexte d'intervention en groupe-classe. Déroulement de l'interaction – Évolution des points de vue, points charnières, etc. : Nathalie propose des éléments contextuels qui l'amènent à ne pas adopter la proposition d'intervention que je lui fais (perte de temps – désir que tout le monde mette le texte au propre). Au fur et à mesure, je propose des ajustements pour prendre en compte les contraintes qu'elle évoque. Nous échangeons nos points de vue, négocions une démarche d'intervention à déployer.</p>

Tableau 6 – Exemple de fiche d'identification des moments (Interventions)

Fiche d'identification
<p><u>À propos de l'écriture :</u> Aspect de l'écriture visé : Idées générales – Trame narrative Moment de la démarche d'écriture visée : Planification</p> <p><u>À propos de l'interaction :</u> Amorce (Qui initie le moment ?) : L'enfant demande de l'aide pour trouver une idée pour sa nouvelle histoire.</p>

¹²⁰ La structure adoptée pour la rédaction de ces fiches d'identification est le résultat d'une construction réalisée tout au long du processus de découpage. Au fur et à mesure de mes lectures des données et de leur segmentation en *moments*, je notais les éléments qui me semblaient pertinents à retenir pour les analyses. Ces éléments se sont précisés et organisés tout au long de la lecture impliquant de nombreux raffinements du processus de découpage puisque l'ajout ou la modification d'un élément de la description entraînait systématiquement une reprise de l'ensemble du découpage et des descriptions pour tenir compte des ajustements.

But : Aider l'enfant à trouver une idée.

Les intentions des acteurs : Nathalie souhaite aider l'enfant à planifier la structure narrative de son histoire. L'enfant cherche une idée d'amorce qui lui permettra de débiter l'écriture.

Déroulement de l'interaction – Évolution des points de vue, points charnières, etc. : Nathalie pose des questions et fait des suggestions tandis que l'enfant répond aux questions tout en réfléchissant à haute voix. Il finit par trouver son idée seul. Nathalie voudrait que l'enfant planifie davantage la structure narrative, mais l'enfant n'en ressent pas le besoin, il est prêt à commencer à écrire. Elle accepte que l'enfant n'ait pas encore d'idées précises pour le problème et le laisse commencer à écrire seul.

Le travail descriptif réalisé lors de la rédaction des fiches d'identification m'a permis d'observer que deux aspects de l'écriture, soit l'orthographe et l'expression des idées¹²¹, étaient régulièrement au cœur de nos discussions lors des rencontres de travail. Afin d'orienter le processus analytique, l'orthographe et l'expression des idées ont alors été considérées comme des objets autour desquels j'ai structuré la deuxième phase d'analyse (phase d'analyse intensive).

Dans une perspective interactionniste, Blumer (1969) définit l'objet comme tout ce à quoi un individu peut référer, tout ce qu'il peut pointer, ce dont il peut parler ou envers quoi il peut agir. Ces objets se définissent par la signification qu'ils ont pour l'individu et ils peuvent ainsi avoir autant de définitions qu'il y a d'individus qui y réfèrent. Le sens que l'individu attribue à l'objet orientera la façon dont il en parlera ou agira à son endroit.

The nature of an object – of any and every object – consists of the meaning that it has for the person for whom it is an object. This meaning sets the way in which he sees the object, the way in which he is prepared to act toward it, and the way in which he is ready to talk about it. An object may have a different meaning for different individuals. (Blumer, 1969, p. 11)

Rappelons que dans une perspective interactionniste telle que je l'ai définie dans le cadre théorique (chapitre 2), le sens construit par les individus est le résultat des interactions et plus précisément du processus d'indication à soi-même et à autrui des éléments de la situation pris en

¹²¹ En abordant le travail de découpage et d'organisation des données, j'avais commencé à identifier l'aspect de l'écriture concerné par chaque moment à partir des composantes généralement analysées dans les productions écrites : structure narrative, cohérence textuelle, syntaxe, orthographe et ponctuation. Cependant, le travail de codage m'a amenée à ajuster ces catégories afin de mieux refléter les thèmes abordés dans le cadre de nos discussions. En effet, il m'est apparu difficile de distinguer les moments portant sur la structuration des idées ou sur la cohérence, ces deux aspects étant souvent traités conjointement. Par ailleurs, d'autres moments abordaient également le sujet de l'originalité ou encore de l'abondance ou du manque d'idées, thèmes qui ne me semblaient pas inclus dans mes catégories de départ. J'ai alors décidé de former quatre catégories : 1) l'expression des idées (de leur création à leur écriture), 2) la syntaxe, 3) l'orthographe et 4) la ponctuation. Les thèmes de la syntaxe et de la ponctuation n'ont cependant été abordés qu'au cours de très courts moments de la première rencontre de travail. Les très rares moments qui concernaient ces aspects ont alors été supprimés du corpus de données.

compte et de leur interprétation. Ce processus permet de s'ajuster sans cesse aux actions d'autrui pour, éventuellement, conduire au déploiement d'une action conjointe s'appuyant sur une définition semblable de l'objet /des objets. Blumer écrit ainsi : « Out of a process of mutual indications common objects emerge – objects that have the same meaning for a given set of people and are seen in the same manner by them » (Blumer, 1969, p. 11).

Ainsi, d'une part, l'analyse de la signification attribuée par un individu à l'objet permet de s'engager dans une démarche de compréhension de ses actions. D'autre part, l'observation de l'évolution des significations construites par les acteurs offre une porte d'entrée intéressante pour examiner les processus de maillage des actions conduisant au déploiement éventuel de l'action collective. En ce sens, organiser les analyses autour du traitement des deux *objets* identifiés, soit l'aspect orthographique de l'écriture (objet 1) et celui de l'expression des idées (objet 2), s'est avérée une voie pertinente à l'analyse du processus d'appropriation de l'approche didactico-pédagogique en contexte d'interaction chercheure-enseignante.

Ériger les thèmes de l'orthographe et de l'expression des idées en objets au sens interactionniste a été un moment charnière m'ayant permis de prendre le recul analytique nécessaire à une montée en abstraction. Ces deux objets m'ont permis d'aborder les données dans une démarche plus thématique liée aux spécificités de l'objet tout en conservant la dimension longitudinale puisque les deux *objets* ont été au cœur des discussions tout au long des cinq périodes de la recherche.

3.3.3.2 La phase d'analyse intensive

Tout au long de cette phase d'analyse intensive, il s'agissait de mobiliser les cadres théoriques choisis pour cette recherche (chapitre 2) afin de construire un sens et produire une compréhension théorique des données. Si l'on recourt à une métaphore architecturale, il s'agissait de recourir au cadre théorique comme une charpente soutenant un travail de construction d'un édifice théorique, celui du sens à donner à la démarche d'appropriation de l'approche didactico-pédagogique par Nathalie en collaboration avec moi dans un contexte de RAF.

Cette phase d'analyse intensive a été réalisée en deux étapes d'abstraction qui constituent les deux registres d'analyses qui seront présentés dans les prochains chapitres. Le premier registre,

guidé par le premier objectif spécifique, a permis d'organiser les données autour de catégories d'actions conjointes relatives à chacun des deux objets identifiés (aspect orthographique et expression des idées). Ce registre d'analyse fera l'objet du chapitre 4. Par la suite, en prenant appui sur cette organisation en catégorie d'actions conjointes, le second registre d'analyse, guidé par le deuxième objectif spécifique, m'a permis de réaliser une analyse de la dynamique du jeu didactique (Sensevy, 2011) joué par l'enseignante et moi et visant l'appropriation, par Nathalie de l'approche didactico-pédagogique qui lui était proposée. Ce registre d'analyse fera l'objet du chapitre 5.

Avant d'entrer dans ces deux chapitres qui rendront compte de cette phase d'analyse intensive, je souhaite renseigner le lecteur quant à la façon dont j'ai conduit les analyses. Je consacrerai une section à chacun des deux registres.

a) Le premier registre d'analyse : l'analyse des actions conjointes

Le premier registre d'analyse a été guidé par le premier objectif spécifique qui vise à documenter le déroulement des interactions enseignante-chercheure en situation de collaboration et les interventions de l'enseignante auprès des enfants lors d'activités d'écriture littéraire. Dans ce chapitre, j'ai séparé l'analyse concernant les deux objets (aspect orthographique et expression des idées) consacrant une partie du chapitre à chacun d'eux. La démarche d'analyse a cependant été similaire pour chaque objet et la structure donnée aux deux parties du chapitre est identique. Rappelons que si l'objectif de ce premier registre en était un de documentation, l'objectif général de la recherche visait à comprendre la dynamique des interactions. À cette fin, je souhaitais conserver la dimension longitudinale des données et j'ai choisi de réaliser les analyses spécifiques à chaque objet en respectant l'ordre chronologique des données soit en commençant par analyser les interactions qui s'étaient déroulées au cours de la première période de la recherche, avant d'aborder celles de la seconde, etc. C'est autour de la succession de ces cinq périodes que, pour chacun des deux objets (aspect orthographique et expression des idées), je structurerai le prochain chapitre.

À ce stade de l'analyse, j'ai traité séparément les moments issus des rencontres de travail enseignante-chercheure et ceux issus des interventions de l'enseignante auprès des enfants. Pour

chacun des deux objets et chacune des cinq périodes, l'analyse débute ainsi par la documentation des interactions s'étant déroulées lors de la rencontre de travail amorçant la période, elle se poursuit par la documentation des interventions déployées par Nathalie auprès des enfants suite à notre rencontre et elle se conclut par une analyse des intentions qui ont guidé les actions déployées tout au long de la période.

Pour entrer dans l'analyse des interactions enseignante-chercheure, j'ai défini l'ensemble de nos *moments* d'interaction circonscrits lors de la phase d'analyse préalable comme des actions conjointes et j'ai réalisé un travail de catégorisation regroupant celles qui étaient orientées par un même but partagé. Afin d'analyser la dynamique d'ajustement constant des actions individuelles, j'ai ensuite procédé, pour chacune des catégories d'actions conjointes construites, à une analyse des actions individuelles qui les composaient et de leur coordination. Il s'agissait de comprendre comment chacune des actrices (enseignante et chercheure) avait contribué à l'action conjointe, soit d'expliquer les diverses actions individuelles déployées ainsi que leur alternance tout au long des échanges.

L'analyse des interventions de l'enseignante auprès des enfants a été quelque peu différente. Bien que j'ai considéré qu'elles se soient déroulées lors d'interactions enseignante-enfants qui pouvaient être conceptualisées comme des actions conjointes, j'ai choisi de centrer l'analyse uniquement sur les actions de l'enseignante puisque l'objectif général de la thèse était de comprendre son processus d'appropriation de l'approche didactico-pédagogique. Ainsi, plutôt que de construire des catégories d'actions conjointes, j'ai opté pour l'élaboration de catégories de formes de soutien déployées par Nathalie pour soutenir chacun des deux objets (aspect orthographique et expression des idées).

Enfin, l'analyse des intentions qui avaient guidé les actions individuelles tout au long de la période visait à comprendre le sens que nous avons donné à nos actions. Tel que je le précisais dans le cadre théorique, le processus de définition d'une intention envisagé dans une perspective constructiviste est révélateur des expériences passées de l'individu et des cadres conceptuels qu'il s'est construits. Concernant mes actions, il était bien entendu plus aisé de réaliser une telle analyse. Concernant l'enseignante, il s'agissait d'un travail plus périlleux nécessitant de comprendre les sous-entendus et les non-dits, soit de construire des intentions qui permettaient

de comprendre le sens de ses actions. Afin d'orienter ce travail, j'ai, à plusieurs reprises, consulté l'entrevue semi-dirigée qui avait été conduite avec l'enseignante au début du projet de RAF. Puisque cette entrevue avait permis de questionner Nathalie quant à ses représentations et ses pratiques d'enseignement de l'écriture avant de s'engager dans le projet, elle a constitué une banque de données supplémentaire qui m'a permis de m'y rapporter pour mieux situer ses actions. Chacune des parties consacrées aux deux objets analysés (aspect orthographique et expression des idées) sera introduite par une présentation des principales pratiques d'enseignement de Nathalie que j'ai jugé pertinent de rapporter pour mieux saisir le sens des actions analysées.

b) Le deuxième registre d'analyse : l'analyse des jeux didactiques

Le deuxième registre d'analyse dont il sera question dans le chapitre 5 a été guidé par le second objectif spécifique visant à documenter, au fil des interactions et de l'alternance des moments de formation et d'action, la transformation des regards portés par l'enseignante et la chercheure sur les objets de savoir placés au cœur de la relation didactique.

Ce second registre d'analyse a plus particulièrement été outillé par la théorie de l'action conjointe en didactique (TACD) proposée par Sensevy (2011) et qui permet d'analyser la dynamique des interactions d'enseignement-apprentissage en spécifiant le concept d'action conjointe au didactique. Il m'a permis de redéfinir les situations d'interactions comme des jeux didactiques qui impliquent deux joueurs, un Élève (ici, l'enseignante) et le Professeur (ici, la chercheure) et qui ont un but commun qui consiste en l'appropriation *proprio motu* d'un objet de savoir par le joueur qui joue le rôle de l'Élève (ici, l'enseignante). À partir de cette proposition, j'ai pu réorganiser l'ensemble des catégories d'actions conjointes que j'avais fait émerger lors de la phase d'analyse précédente (chapitre 4) en différents jeux orientés par un but d'apprentissage que l'enseignante devait réaliser pour s'approprier l'approche didactico-pédagogique. J'ai alors pu documenter comment, au fil des interactions et de l'alternance des moments de formation et d'action, nous avons unis nos regards vers un ensemble d'objets de savoir placés au cœur de notre relation didactique et ce, afin d'en négocier le sens.

Dans le cadre de ce second registre, j'ai pu considérer les deux objets (aspect orthographique et expression des idées) conjointement puisque cette fois, j'ai identifié les enjeux didactiques qui étaient transversaux à chacun des deux objets, et j'ai également pu prendre en compte l'alternance des moments de formation et d'action qui avaient été analysés distinctement dans le chapitre précédent. Yin (1984), dans son ouvrage abordant les aspects méthodologiques de l'étude de cas, met en garde vis-à-vis du danger du processus analytique qui s'appuie sur une division du cas en unités d'analyse pointant le risque de perdre de vue le cas de départ : "A major [pitfall of the embedded design] occurs when the case study focuses only on the subunit level and fails to return to the larger unit of analysis." (Yin, 1984, p. 55). En ce sens, ce second registre m'a permis d'effectuer un retour à la complexité du cas de départ en réunissant les interactions concernant les deux objets ainsi que les deux contextes (formation et action) qui, bien qu'ayant été traitées séparément dans le cadre du premier registre d'analyse, s'étaient déroulées en constante alternance lors du déploiement de la RAF sur le terrain.

CHAPITRE 4 :

ANALYSE DES ACTIONS CONJOINTES

Ce chapitre sera l'occasion de présenter le premier registre d'analyse. Pour le situer dans la démarche analytique générale, rappelons que la thèse est animée par un projet de compréhension du processus d'appropriation d'une approche didactico-pédagogique de l'enseignement de l'écriture réalisé dans le cadre d'une collaboration enseignante-chercheur. Le regard que je souhaitais porter sur le corpus de données était dirigé vers les interactions entre les acteurs ainsi que sur leur aspect dynamique, soit sur leur mouvement dans le temps, mais également au cours même des échanges dans un processus d'ajustement aux réactions de l'autre.

Pour concrétiser ce projet, la phase intensive d'analyse consistait en une démarche de montée en abstraction dont ce registre constitue la première étape. Au cours de cette phase, j'ai choisi, d'une part, de conceptualiser les moments d'interaction enseignante-chercheur composant le corpus de données *comme* des actions conjointes au sens où elles ont été définies dans le cadre théorique et, d'autre part, d'analyser les formes de soutien déployées par Nathalie lors de ses interventions auprès des enfants. Une telle démarche était orientée par le premier objectif spécifique de la recherche soit de « documenter le déroulement des interactions enseignante-chercheur en situation de collaboration et les interventions de l'enseignante auprès des enfants lors d'activités d'écriture littéraire ».

Ce chapitre propose de prendre le corpus de données comme point de départ de la démarche de construction de sens pour ensuite rendre graduellement compte du travail de montée en abstraction que j'ai réalisé. Rappelons que Savoie-Zajc (2000) définit comme critère de rigueur des recherches adoptant une démarche méthodologique qualitative/interprétative la qualité de l'explication de l'ensemble de la démarche de recherche depuis la définition de la problématique jusqu'au résultat. En ce sens, la visée de ce chapitre n'est pas de présenter des résultats qu'il s'agirait de démontrer, démarche qui occulterait le « fatras » d'élaboration des résultats pour

reprandre l'expression de Latour (1996). Il s'agira au contraire de permettre au lecteur de (re)vivre¹²² la réflexion que j'ai conduite pour construire un sens à partir des données.

Pour débiter ce chapitre, je présenterai la démarche analytique dont il rend compte. Par la suite, le chapitre sera structuré en deux grandes parties qui seront respectivement consacrées aux deux objets que j'ai identifiés soit l'aspect orthographique et l'expression des idées, depuis leur création jusqu'à leur écriture.

4.1 Présentation du chapitre

Le premier registre d'analyse a permis de conceptualiser les interactions enseignante-chercheure comme des actions conjointes et d'identifier des catégories qui permettent d'apprécier leur évolution tout au long de la recherche. Avant de présenter ces analyses, je proposerai un bref rappel théorique des principaux concepts qui ont soutenu l'analyse. Je présenterai ensuite la structure que j'ai donnée au rapport ainsi que le statut et la place que j'ai choisi d'accorder aux extraits de verbatim qui ponctueront le chapitre.

4.1.1 Bref rappel théorique

Rappelons brièvement la définition retenue pour le concept d'action conjointe dans la présente thèse. L'action conjointe est définie comme la coordination d'actions de différents individus qui coopèrent afin d'atteindre un but commun (Sebanz et *al.*, 2006 ; Sensevy, 2011 ; Tuomela, 2007). Leur coopération et la coordination de leurs actions sont principalement rendues possibles grâce au partage d'une *toile de fond* soit d'un ensemble partagé de significations qui leur permet d'analyser les situations d'interactions et d'anticiper les réactions de leurs interlocuteurs. Ces analyses les amèneront à ajuster sans cesse leurs actions à celles des autres (Bruner, 1996 ; Sensevy, 2011 ; Vernant, 1997).

¹²² Le texte retrace un parcours analytique quelque peu différent de celui que j'ai réalisé en ce sens qu'il ne rendra pas compte des culs-de-sac visités ni des demi-tours opérés. Si le texte que je propose aujourd'hui semble retracer un parcours d'analyse « en ligne droite » et sans embuches, il a en fait été précédé de nombreuses tentatives plus ou moins fructueuses. Ces tentatives, bien qu'elles ne soient pas explicitement présentées dans le texte, ont toutes contribué à la réflexion et orienté, à leur manière, les choix que j'ai finalement présentés.

Les actions individuelles de chaque acteur peuvent alors être analysées comme découlant d'un processus d'analyse de la situation et d'anticipation des réactions d'autrui (Becker, 2012 ; Thomas, 1931). Par ailleurs, elles sont révélatrices d'intentions soit de buts intermédiaires que l'acteur se propose d'atteindre pour contribuer à l'action conjointe (Sensevy, 2011 ; Vernant, 1997). Ces intentions révèlent une certaine compréhension du but de l'action conjointe.

Enfin, les actions individuelles ont un caractère dialogique en ce sens qu'au-delà d'être simplement additionnées ou juxtaposées, elles doivent être mises en rythme pour donner vie à l'action conjointe (Clark, 1996 ; Sensevy, 2011).

4.1.2 Organisation du chapitre

Avant toute chose, rappelons que suite aux premières lectures de mon corpus de données et à la rédaction de fiches d'identification pour chacun des *moments* retenus, j'avais délimité deux objets qui avaient plus particulièrement été au cœur de nos discussions et autour desquels j'ai choisi d'organiser mes analyses soit : 1) l'aspect orthographique de l'écriture et 2) l'expression des idées, depuis leur création jusqu'à leur expression écrite.

Rappelons également le travail d'organisation des données qui avait permis de découper le corpus de données en cinq périodes chacune introduite par une rencontre de travail enseignante-chercheure et suivie d'interventions réalisées par l'enseignante auprès des enfants.

Tableau 7 – Organisation du corpus de données

Période	1		2			3			4	5	
Rencontres de travail	R1		R2			R3			R4	R5	
Interventions	i1	i2	i3	i4	i5	i6	i7	i8	i9	i10	

La question de la dynamique d'appropriation étant au cœur du projet analytique, la chronologie de ces cinq périodes structurera chacune des deux parties de ce chapitre. Je proposerai une analyse successive de chacune des cinq périodes. Pour chacune des périodes, je proposerai une analyse en trois sections principales : 1) Analyse de la rencontre de travail, 2) Analyse des interventions de Nathalie auprès des enfants et 3) Analyse des intentions des actrices.

4.1.2.1 Analyse de la rencontre de travail

La première section, la plus conséquente, permettra d'identifier des catégories d'actions conjointes s'étant déroulées lors de la rencontre de travail ainsi que de réaliser une analyse approfondie de chacune d'elles. Le travail de construction graduel des catégories sera retracé tout au long des périodes. Ainsi, l'analyse de la première période permettra de construire les premières catégories. Ces catégories serviront ensuite de guide pour analyser la deuxième période au cours de laquelle elles seront enrichies. Je procéderai ainsi, jusqu'à l'analyse de la cinquième période.

Afin de ne pas perdre de vue la dynamique de l'alternance des catégories d'actions conjointes, les analyses approfondies de chacune d'elles seront présentées dans l'ordre chronologique où elles ont été déployées lors des rencontres de travail. Ces analyses permettront principalement d'examiner les actions individuelles et leur coordination ayant conduit à l'action conjointe. Elle devrait permettre au lecteur de prendre connaissance du déroulement de nos rencontres en développant une meilleure connaissance des différents thèmes abordés, des négociations entreprises ou encore des convergences et divergences d'opinions. Cette section s'achèvera toujours par un encadré permettant de mettre en exergue les différents accords qui ont découlé des discussions et qu'il importe que le lecteur garde en mémoire pour aborder la lecture de l'analyse des interventions déployées par l'enseignante ainsi que celle de la période suivante.

4.1.2.2 Analyse des interventions de Nathalie auprès des enfants

La deuxième section permettra d'analyser les interventions que Nathalie a déployées auprès des enfants après chaque rencontre de travail. Soulignons que si les interactions qui se sont déroulées dans ce contexte peuvent également être conceptualisées comme des actions conjointes menées par l'enseignante avec les enfants, dans le cadre de cette thèse, je m'intéresse plus particulièrement aux actions de l'enseignante. Ainsi, pour analyser les moments issus des interventions, j'ai choisi de construire des catégories de « forme de soutien » permettant de qualifier les pratiques de l'enseignante.

4.1.2.3 Analyse des intentions des actrices

La troisième section de l'analyse de chacune des périodes visera à inférer les intentions, soit les buts intermédiaires que les actrices se sont fixés et qui ont guidé le déploiement de leurs actions tout au long de la période.

Dans une perspective théorique qui conçoit les actions individuelles constitutives d'une action conjointe, les intentions des acteurs sont considérées comme interdépendantes. Les acteurs seront sans cesse amenés à redéfinir ces dernières afin de s'ajuster aux actions d'autrui et à la compréhension qu'ils auront des intentions de l'autre. La définition d'une intention n'est ainsi nullement une étape préalable au déploiement de l'action, mais un processus se poursuivant tout au long des interactions. Le choix de présenter les analyses dans l'ordre chronologique des cinq périodes permettra de prendre en compte l'évolution de ces intentions au fil des périodes, mais je tenterai également de comprendre leur évolution au cours de chacune d'elle en portant particulièrement attention à l'interdépendance des actions des actrices.

4.1.3 À propos du statut des extraits de verbatim

Ce chapitre proposera de nombreux extraits de verbatim. Construire le texte autour des extraits cités a été l'un des défis majeurs rencontrés au cours de la rédaction. En effet, je souhaitais en faire un usage cohérent avec la posture compréhensive de recherche adoptée qui souhaite accorder une large place à la subjectivité des acteurs (Paillé et Mucchielli, 2012 ; Savoie-Zajc, 2000). Ainsi, avant d'entrer pleinement dans les analyses, je souhaite prendre quelques lignes pour préciser le statut que j'ai souhaité donner aux nombreux extraits de verbatim qui ponctueront ce chapitre.

Demazière et Dubar (2004), dans un ouvrage principalement situé dans le champ de la sociologie et consacré à l'analyse d'entretiens biographiques, mettent le chercheur en garde quant au statut à octroyer à la parole des acteurs et à l'usage que l'on peut faire des extraits d'entretiens cités dans les rapports de recherche. Ces auteurs commencent par définir deux postures opposées soit l'une dite « illustrative » et l'autre « restitutive ». Lorsque la posture est illustrative, les extraits ont pour vocation de vérifier des hypothèses théoriques présentées d'avance et sont subordonnés

aux concepts convoqués. L'adoption d'une posture restitutive vise quant à elle à proposer au lecteur l'ensemble ou de très larges portions des entretiens en leur imposant le moins de traitement possible. Ici, la signification des actions est envisagée comme étant livrée par la parole des acteurs et Demazière et Dubar soulèvent que le travail analytique est quasiment laissé à la responsabilité du lecteur. À ces deux postures distinctes, les auteurs en ajoutent une troisième qu'ils qualifient d'analytique et qui s'inscrit davantage en cohérence avec une démarche de recherche compréhensive. Le chercheur qui adopte une telle posture cherchera à guider son lecteur dans le processus de construction de sens qu'il a mené. Partant du postulat que les extraits ne parlent pas d'eux-mêmes et qu'ils sont ancrés socialement et culturellement (tout comme l'est également le chercheur dont le projet était de construire un sens), les extraits devront permettre de rendre compte de la démarche analytique conduite.

C'est en adoptant une posture analytique que j'ai souhaité faire usage des extraits de verbatim que je proposerai. Tel qu'expliqué dans le cadre du chapitre méthodologique, j'ai conduit une démarche qui visait à réaliser un travail d'abstraction théorique ayant pour point de départ le corpus de données. On comprendra qu'il était matériellement impossible et, eu égard à la réflexion de Demazière et Dubar (2004) que je viens de rapporter, raisonnablement déconseillé d'insérer ici l'ensemble du corpus de données analysé. Il a donc fallu que je réalise des choix et que je sélectionne certains extraits.

Les extraits que j'ai choisis ne se veulent pas représentatifs (au sens statistique) du corpus ni illustratifs d'une réflexion théorique conduite d'avance. Ils ont plutôt été choisis pour leur densité au regard du travail de construction de sens dont je souhaitais rendre compte. Ainsi, ils doivent permettre au lecteur de comprendre le sens, mais également la démarche de construction de ce sens que j'ai menée dans le cadre de cette recherche doctorale.

Tout au long du chapitre, j'accompagnerai le lecteur dans l'interprétation des extraits afin de le guider dans sa démarche de construction de sens depuis les verbatim vers leur conceptualisation en actions conjointes enseignante-chercheure ou en forme de soutien de l'enseignante auprès des enfants. Contrairement à la posture « restitutive » décrite par Demazière et Dubar (2004), les larges extraits de verbatim ne visent pas à remettre la responsabilité analytique au lecteur, mais plutôt à le guider afin qu'il emprunte le chemin analytique que j'ai choisi de prendre. En ce sens,

les extraits seront organisés en diverses catégories d'actions conjointes ou de forme de soutien que mon travail d'analyse m'a permis de construire. Les extraits ne pourront être considérés comme des données brutes puisque le simple fait d'user d'un ensemble de titres et sous-titres pour organiser leur présentation orientera le regard du lecteur vers certains aspects que j'ai choisi de prendre en compte et de comprendre. Par ailleurs, la sélection des extraits, le propos qui les introduit en rendant compte de leur contexte ainsi que leur agencement dans le texte, contribueront à tracer cet itinéraire de construction de sens. En somme, adoptant une posture que Demazière et Dubar qualifient d'analytique, l'utilisation des extraits comme point de départ de la réflexion contribuera à empreindre ce chapitre de la dimension inductive et compréhensive qui a guidé ma démarche d'analyse et à guider le lecteur dans la construction de son sens.

4.2 Objet 1 : L'aspect orthographique

Le premier objet analysé dans le cadre de ce chapitre concerne l'aspect orthographique de l'écriture. Je commencerai par présenter quelques conceptions que Nathalie avait exprimées au sujet de l'orthographe lors de l'entrevue initiale. Par la suite, je présenterai le corpus de données retenu puis je proposerai une analyse de chacune des cinq périodes qui ont composé la recherche.

4.2.1 Quelques représentations exprimées lors de l'entrevue initiale

Lors de l'entrevue réalisée avec l'enseignante au début du projet, elle avait expliqué que les activités d'écriture qu'elle menait se déroulaient en trois étapes. La première était consacrée à la planification du texte, la deuxième à son écriture et la dernière à sa révision. C'est au cours de cette troisième étape qu'elle attendait de l'enfant qu'il corrige les erreurs d'orthographe en appliquant un « code de correction ». Ce code est un outil qui soutient l'enfant dans la révision de la ponctuation et de l'orthographe grammaticale du texte en le guidant au travers d'étapes spécifiques tel que celle de souligner le verbe et indiquer une flèche vers son sujet afin d'en vérifier l'accord.

Lors de la révision, Nathalie pouvait apporter du soutien aux enfants. Elle ciblait les erreurs qu'ils devaient être capables de corriger seuls. Elle indiquait un O au-dessus des mots comportant une erreur d'orthographe d'usage et un A au-dessus des mots comportant une erreur d'accord.

Bien qu'elle regrettât que les enfants réalisent de nombreuses erreurs qu'ils étaient pourtant capables d'éviter, elle ne les encourageait pas à réaliser les corrections orthographiques en cours de mise en texte. Elle indiquait également regretter que certains perdent du temps à utiliser leurs outils tels que le dictionnaire pendant l'étape de mise en texte.

Au moment de corriger les textes ou de fixer ses attentes au regard de l'aspect orthographique, Nathalie se référait à ce qui avait été vu en classe et ce qui était au programme de la 4^e année. Cependant, si elle en jugeait l'enfant capable, il lui arrivait également de lui apprendre une règle particulière malgré que cette dernière ne soit pas au programme. Elle a, entre autres, donné l'exemple de l'accord des participes passés.

Extrait 3

Nathalie : En quatrième année, on ne voit pas les participes passés, mais il y en a qui le savent, mais... Je ne passe pas beaucoup de temps là-dessus parce que ce n'est pas une priorité, mais je me dis : « Ceux qui sont capables... [autant leur apprendre la règle] ». (entrevue-L429-432)

Enfin, l'enseignante avait mentionné qu'elle trouvait facile d'évaluer l'aspect orthographique des textes.

4.2.2 Présentation des données

Le tableau 4 présente le corpus de données retenues pour analyser ce premier objet qu'est l'aspect orthographique de l'écriture.

Tableau 8 – Corpus de données (Objet 1 – Aspect orthographique)

Périodes	1	2	3	4	5	Total					
Collaboration enseignante-chercheure en contexte de rencontre de travail											
	R1	R2	R3	R4	R5						
Nombre de moments	12	4	5	4	0	25					
Collaboration enseignante-enfants en contexte d'interventions											
	i1	i2	i3	i4	i5	i6	i7	i8	i9	i10	
Nombre de moments	0	0	9	3	0	19	0	20	12	0	63

Le haut du tableau présente le nombre de *moments* portant sur l'aspect orthographique qui ont eu lieu lors des rencontres de travail qui amorçaient chacune des cinq périodes. Le bas du tableau rend compte du nombre de *moments* déployés par Nathalie lors des interventions qu'elle a

réalisées auprès des enfants à la suite des rencontres de travail. Ainsi, le tableau indique que l'analyse des interactions enseignante-chercheure autour de l'objet 1 a été réalisée, au total, à partir de 25 moments de discussion issus des rencontres de travail et l'analyse des formes de soutien apportées aux enfants par Nathalie à partir de 63 moments d'intervention.

Les sections suivantes analyseront successivement chacune de ces cinq périodes en présentant un travail de construction graduelle de catégories d'actions conjointes enseignante-chercheure et de formes de soutien apportées par l'enseignante aux enfants lors de ses interventions.

Concernant l'aspect orthographique, nous avons plus particulièrement dirigé notre attention sur les apprentissages de deux enfants, Amélie et Olivier, qui, selon l'enseignante, rencontraient des difficultés au regard de cet aspect de l'écriture. Nous avons filmé nos interventions réalisées auprès d'eux, et, lors de nos rencontres de travail, nous avons analysé leurs productions écrites et visionnés l'enregistrement de nos interventions.

Lors de ces rencontres de travail, nous avons discuté tant de la compétence orthographique des enfants que du soutien à leur apporter. Le travail de catégorisation de ces interactions, conceptualisées comme des actions conjointes, permettra de mettre en évidence les difficultés que nous avons rencontrées, lors des deux premières périodes, à ajuster nos actions aux attentes et aux intentions de l'autre, nous conduisant souvent à des échanges très courts qui pourront paraître inaboutis au sens où ils laissaient peu de place à la coconstruction de significations. Il importait toutefois de rapporter ces courts échanges que nous avons eus au cours des deux premières périodes car ils permettront de mieux apprécier comment nos interactions ont finalement pris leur envol à la troisième période alors que nos interactions se sont allongées nous permettant enfin de négocier des significations concernant l'aspect orthographique.

Lors de ses interventions auprès des enfants, le soutien déployé par Nathalie au regard de l'aspect orthographique lui permettait principalement de soutenir les enfants dans la correction d'erreurs. La transformation des formes de soutien apportées lors de ces moments de correction pourra également paraître lente. Toutefois, le travail de catégorisation des moments d'intervention présenté en parallèle de l'analyse des interactions enseignante-chercheure lors des rencontres de

travail permettra d'apprécier comment les interventions de Nathalie se sont transformées à la cinquième et dernière période de la recherche.

4.2.3 Période 1

4.2.3.1 Analyse de la rencontre de travail

Au cours de la première rencontre de travail, Nathalie a commencé par me présenter les textes écrits, dans le cadre de la dernière activité d'écriture qu'elle avait organisée, par les quatre enfants dont nous avons décidé de suivre le développement. Lors de nos discussions autour de l'analyse que l'enseignante avait réalisée à l'aide d'une grille critériée, nous avons mis en évidence que deux des quatre enfants (Amélie et Olivier) rencontraient des difficultés au regard de l'aspect orthographique de l'écriture. Pour ces deux enfants, nous avons alors analysé quelques productions supplémentaires afin de préciser notre analyse à cet égard. Cela nous a parfois amenées à discuter du niveau de développement des enfants et parfois de l'intervention à déployer pour soutenir leurs apprentissages au regard de l'aspect orthographique.

J'ai alors organisé l'ensemble de nos interactions de cette première rencontre de travail en deux catégories d'actions conjointes qui se distinguent par le but par lequel elles étaient orientées :

- **Catégorie d'action conjointe 1 (AC1)** : Analyser la compétence orthographique
- **Catégorie d'action conjointe 2 (AC2)** : Planifier/Ajuster l'intervention concernant l'aspect orthographique

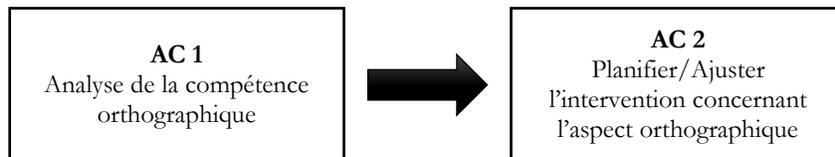
Le tableau 9, à la page suivante, présente l'ensemble des moments de la première rencontre de travail retenus pour l'analyse de l'aspect orthographique et précise, pour chacun, quel type d'action conjointe s'y est déroulé. Pour chaque rencontre de travail, les moments ont été numérotés chronologiquement. Ainsi, à titre d'exemple, pour cette première rencontre, le premier moment (1) nous a permis de mener une action conjointe de type AC1 (Analyser la compétence orthographique).

Tableau 9 – Types d’actions conjointes (Objet 1 – Période 1 – R1)

moment	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
Olivier	AC 1	AC 1	AC 1	AC 1	AC 2							
Amélie						AC 1	AC 2	AC 2				

Le tableau permet d’observer que, pour chaque enfant, nous avons commencé par réaliser une analyse de sa compétence orthographique (AC1 : Analyser la compétence orthographique) pour ensuite aborder les questions d’intervention (AC2 : Planifier/Ajuster l’intervention concernant l’aspect orthographique). L’alternance des types d’actions conjointes peut être représentée comme suit :

Figure 3 – Alternance des types d’actions conjointes (Objet 1 – Période 1 – R1)



Je consacrerai une section à chacune de ces catégories d’actions conjointes.

a) Catégorie d’action conjointe AC 1 : Analyser la compétence orthographique

Lors de cette rencontre de travail, pour chacun des enfants, nos premières interactions consistaient en une action conjointe d’analyse de leur compétence orthographique (AC1). Pour Olivier, nous avons analysé trois textes tandis que pour Amélie nous avons discuté autour de deux productions ainsi qu’à propos de l’enregistrement vidéo d’une intervention au cours de laquelle elle menait une tâche de révision orthographique en bénéficiant de mon soutien.

Lorsque Nathalie me présentait son analyse des textes, elle m’expliquait les résultats qu’elle avait consignés dans la grille. Je proposais ensuite d’analyser les productions/interventions des enfants en orientant la discussion par une question du type : « Est-ce qu’on regarde l’orthographe de plus près ? Qu’est-ce qui lui pose problème dans l’orthographe ? » (R1-M1-L1)¹²³.

¹²³ Suite au découpage du corpus de données en *moments* et à leur organisation autour de deux *objets* (l’aspect orthographique et l’expression des idées, de leur création à leur écriture) un document a été créé reprenant, pour chaque objet, l’ensemble des moments à analyser. Sur ce document, les moments étaient présentés en ordre chronologique et étaient organisés de façon à savoir au cours de quelle rencontre de travail ou intervention ils

Lors de l'analyse des productions, nous lisons le texte et discutons des erreurs orthographiques réalisées par l'enfant.

Extrait 4

Extrait du texte d'Olivier sur lequel porte la discussion :

Dans ce château il y avait un sorcier, qui avait des cheveux gris pâles et des mèches gri foncé il a aussi un grand blouson noir, une baget crochu noir, des rude et un chandail gris. Un jour le sorcier voulait des esklave alors il fe sa une possion pour que les gens du village soi son esclaves. Les villagoi...

Transcription de la discussion :

Nathalie : « des cheveux gris pâles et des mèches », pas d'accord ; « gri », pas d'accord ; « foncé »... [pas d'accord], c'est le groupe du nom. « baget »... [il y a une erreur]. « des rude », je ne sais pas quel est le mot, mais il n'est pas accordé. « des esclaves » Tu sais, mettre un K... (*Sous-entendant qu'il s'agit d'une erreur surprenante pour un enfant de ce niveau scolaire*). Non ? (*Me demandant mon avis*).

Alice : C'est le son du X qu'il n'a pas identifié.

Nathalie : Mais un K ! (*Cette erreur semble surprendre Nathalie.*) « la possion »... [il y a une erreur]. Et regarde : « son esclaves », il met « esclaves » au pluriel et le déterminant au singulier. « Les villagoi »... [pas d'accord]

Alice : L'accord du nom, il y a beaucoup d'erreurs...

Nathalie : Ici (*Elle pointe un mot*), faute d'orthographe. (*Elle pointe un autre mot.*) Faute d'orthographe.

(R1-M1-L6-15)

Lors de ces moments, les actions de Nathalie consistaient à identifier les erreurs produites par l'enfant dans l'ordre de leur apparition dans le texte, soit au fur et à mesure de sa lecture. Lorsqu'elle identifiait les erreurs, l'enseignante distinguait les erreurs d'orthographe lexicale et d'orthographe grammaticale en ajoutant « faute d'orthographe » dans le premier cas et en précisant qu'il s'agissait d'un accord que l'enfant n'avait pas réalisé dans le second cas.

Si j'ai moi-même engagé les interactions visant l'analyse des productions, Nathalie donnait le rythme aux échanges en réalisant les tâches de lecture des productions et d'identification des erreurs. De temps en temps, je pouvais l'interrompre dans son identification des erreurs. Mes actions consistaient alors principalement à réagir brièvement à ses propos.

avaient eu lieu. Pour chaque rencontre de travail ou intervention, les moments étaient numérotés à partir de 1. Dans la thèse, la référence des extraits cités renvoie à ce document et est structurée comme suit : ([n° de la rencontre ou de l'intervention]-[n° du moment]-[n° des lignes citées]). À titre d'exemple, la référence (R1-M2-L5-7) indique que l'extrait a eu lieu lors de la première rencontre de travail (R1), qu'il s'agit du 2^e moment (M2) dont les lignes (L) 5 à 7 sont rapportées.

Extrait 5 : Suite à l'identification d'une erreur d'orthographe grammaticale

Extrait du texte d'Olivier sur lequel porte la discussion :

Mais les fille aitari imortel alors il se firent des ptinoire, des glissade et des jeuent.

Transcription de la discussion :

Nathalie : Oh, et « des jeuent » (*au lieu de « des jeux »*). Jessica (*une autre enfant de la classe*) l'a écrit comme ça tout le long.

Alice : Ah oui ? C'est bizarre, d'où cela provient-il ?

Nathalie : Je ne sais pas.

Alice : Je ne sais pas quelle réflexion les mène à cette erreur... (*voulant inciter Nathalie à formuler une hypothèse.*)

Nathalie : (*Elle ne réagit pas à ma dernière remarque et continue à chercher d'autres erreurs orthographiques. Elle lit les mots suivants à voix haute.*) « ider » « bone ».

(R1-M2-L22-28)

Extrait 6 : Suite à l'identification d'erreurs d'orthographe lexicale

Extrait du texte d'Olivier sur lequel porte la discussion :

Un homme dit « il faudrait les envoiers les avoier dans le soleil de glace le juge dit tres bone ider.

Transcription de la discussion :

Nathalie : (*Elle lit les mots suivants à voix haute :*) « ider » « bone ».

Alice : C'est ça, il y a une réflexion derrière [l'erreur]. Le -ER à la fin, c'est quelque chose qui existe.

Nathalie : Oui, le son est juste mais... mais c'est tellement des mots (...) [qu'il devrait connaître]

Alice : Oui, mais si il écrivait juste aux sons, il aurait mis I-D-É.

Nathalie : Oui. (*Elle poursuit la recherche d'erreurs et lit les mots suivants à voix haute.*) « tres bone » Il est capable d'écrire « bonne ».

(R1-M2-L28-32)

Que l'erreur à laquelle je réagissais soit de nature lexicale ou grammaticale, mes réactions ont été de deux types. Certaines permettaient d'identifier la récurrence de certaines erreurs et d'autres prenaient la forme d'hypothèses ou de questionnements visant à comprendre la réflexion qui avait conduit l'enfant à réaliser l'erreur : « C'est ça, il y a une réflexion derrière [l'erreur] » (R1-M2-L29). C'est également ce dernier type d'actions que j'ai déployé lors de l'intervention réalisée auprès d'Amélie et dont nous avons visionné l'enregistrement.

Suite à mes réactions, Nathalie pouvait insister sur le fait qu'il s'agissait d'erreurs qu'un enfant de ce niveau scolaire ne devait plus réaliser, réorienter la conversation en poursuivant l'identification des erreurs ou encore orienter la discussion vers l'intervention à déployer. Ces réactions mettaient fin rapidement à l'analyse que j'avais amorcée. Nos interactions visant

l'analyse de la compétence orthographique des enfants ont été très courtes. Généralement, nous n'analysons pas la production dans son intégralité et les discussions concernant l'orthographe ont été morcelées en de très courts moments rapidement interrompus par un changement de sujet de discussion.

Les analyses de productions réalisées ont également été l'occasion de préciser l'appréciation de la compétence orthographique de l'enfant en examinant sa capacité à se corriger lorsqu'il bénéficiait du soutien de l'adulte ou en prenant en compte la complexité de la tâche d'écriture de textes et la comparant aux situations de dictées.

Extrait 7 : Discussion quant aux compétences en contexte d'interaction avec l'adulte

Alice : Est-ce qu'Amélie rencontre le même genre de difficultés qu'Olivier ?
Nathalie : Euh... Non.
Alice : Non ? (*Sur un ton interrogatif pour inviter Nathalie à préciser son point de vue.*)
Nathalie : Non, elle se corrige plus facilement.
Alice : J'étais vraiment étonnée tout à l'heure, je n'ai pas dû dire grand-chose. (*Je réfère à une intervention réalisée auprès de l'enfant plus tôt dans la journée et au cours de laquelle elle corrigeait ses erreurs avec très peu de soutien.*) Elle a vraiment... Pour identifier la classe des mots, elle est super bonne.
Nathalie : Ok
Alice : Elle est vraiment bonne.

(R1-M6-L1-13)

Extrait 8 : Discussion en référence à la complexité de la tâche d'écriture de textes

Alice : Donc ce serait l'orthographe qu'il faudrait travailler (*en parlant d'Olivier*). Et pour l'orthographe, c'est les deux : c'est l'orthographe lexicale et grammaticale.
Nathalie : Mmh mmh. (*Elle acquiesce.*)
Alice : Maintenant, peut-être que... C'est quand même complexe ce qu'il écrit... Peut-être que ça lui en demande beaucoup. Parce que je trouve que dans ce texte-là (*texte écrit sans étape de planification imposée, à la structure plus complexe que les autres*), l'orthographe est pire qu'ailleurs.
Nathalie : Oui... oui...
Alice : Puis, dans ses dictées, ce n'est pas si pire que ça... (*Faisant référence à ce que Nathalie m'avait dit à ce sujet.*)
Nathalie : Oui, mais dans les dictées, il y a trois phrases, il se concentre. Puis, je laisse du temps,... :
« Fais ton code de correction ».

(R1-M4-L1-9)

Au cours de ces échanges autour du contexte d'interaction et de la complexité de la tâche, les actions de Nathalie et les miennes étaient du même type : nous partageons nos points de vue issus de nos expériences d'intervention auprès de ces enfants.

Il est toutefois intéressant de noter que je commençais par inviter Nathalie à formuler son point de vue avant que je ne donne le mien. Dans le cas d'Amélie, l'enseignante a mentionné que l'enfant se corrigeait facilement (extrait 7). J'ai alors marqué mon accord référant à une intervention principalement centrée sur la correction orthographique que j'avais réalisée plus tôt dans la journée et au cours de laquelle l'enfant m'avait impressionnée par sa capacité d'analyse grammaticale de la phrase et de correction des erreurs tant grammaticales que lexicales. Dans le cas d'Olivier, l'enseignante a pu soulever qu'il réalisait moins d'erreurs dans le cadre des dictées. Quant à sa capacité à se corriger dans le contexte d'écriture de textes, nous n'avons pas pu arriver à un accord. L'enseignante semblait incertaine utilisant des formulations du type « peut-être » ou « il me semble ». Quant à moi, mes expériences d'intervention à ses côtés m'avaient donné l'impression que, même avec le soutien d'un adulte, l'enfant rencontrait de grandes difficultés à conduire une réflexion grammaticale. Toutefois, n'ayant pas de vidéo d'intervention à montrer à Nathalie ni de souvenirs précis de ces interventions qui auraient pu appuyer mon avis, j'ai suggéré d'évaluer cette capacité lors de nos prochaines interventions sans lui partager mon impression.

b) Catégorie d'action conjointe AC 2 : Planifier/ajuster l'intervention concernant l'aspect orthographique

Au cours de la première rencontre de travail, Nathalie réorientait fréquemment nos discussions concernant l'analyse de la compétence orthographique (AC1) afin d'aborder des questions d'intervention (AC2). Nos échanges nous ont parfois permis de poser un regard prospectif sur l'intervention soit de discuter de l'intervention qu'il faudrait déployer auprès des enfants (AC2.1 : Regard prospectif sur l'intervention). À d'autres moments, nous avons porté un regard rétrospectif consistant en une analyse critique d'une pratique pédagogique ou d'une intervention (AC2.2 : Regard rétrospectif sur l'intervention).

• Sous-catégorie d'action conjointe AC 2.1 : Regard prospectif sur l'intervention

Nathalie a engagé plusieurs échanges en formulant un questionnement quant à l'intervention à déployer pour soutenir les enfants.

Extrait 9

Nathalie : Ce que je crois remarquer, c'est qu'ils sont tellement habitués à ce qu'on corrige avec eux que quand je leur dis de corriger tout seuls, ils disent : « mais je ne le sais pas ça moi... ». Et quand je pointe les erreurs, souvent ils sont capables... [de les corriger]. Je ne sais pas comment... [intervenir].

Alice : Mais il faut qu'ils soient capables de les pointer eux-mêmes.

Nathalie : Oui, j'essaie de leur dire : « si je te pointe la faute, il est déjà trop tard ». Mais tu sais, quand on travaille avec eux, on pointe les fautes, on les fait réfléchir, on leur pose beaucoup de questions.

Alice : Moi, ce que j'ai fait, avec Amélie tantôt, je lui ai dit : « On va y aller phrase par phrase. » On a lu une phrase et je lui ai dit : « Bon, si on doit corriger cette phrase-là, qu'est-ce qu'on regarde ? » Et elle était bonne ! Elle m'a dit : « Il faut que je regarde mon accord du nom et le verbe ». J'ai répondu : « Ok, vas-y. Ils sont où les noms ? » On y allait vraiment phrase par phrase en disant : « Par où tu commences ? On va faire ça ensemble. Est-ce que tu as vu un verbe ? » Elle répondait : « Oui, il y en a un, il est là, il est bien accordé. » « Ok, on passe à la phrase suivante. » J'ai dit : « Attends un petit peu, t'es sûre qu'il n'y a pas d'autres verbes ? » etc. J'y suis allée comme ça.

(R1-M5-L1-14)

Les discussions concernant l'intervention ont été l'occasion pour Nathalie d'exprimer une difficulté qu'elle observe chez les enfants et face à laquelle elle ne savait pas comment intervenir, soit le développement de leur autonomie lors de la correction orthographique et l'identification des erreurs. Face à ses interrogations, j'ai pu guider l'enseignante en lui expliquant mes façons de faire, m'appuyant sur le récit d'une expérience vécue afin de donner un écho concret à mes explications.

Lors de ces échanges, Nathalie montrait sa compréhension de mes propositions. Elle pouvait soit acquiescer soit expliquer les avantages qu'elle leur considérait (ex. : donner de la confiance à l'enfant) ainsi que des idées pratiques quant à leur déploiement dans un groupe classe.

- **Sous-catégorie d'action conjointe AC 2.2 : Regard rétrospectif sur l'intervention**

Lors de cette première rencontre, Nathalie a également partagé une pratique pédagogique qu'elle avait l'habitude de déployer et sur laquelle nous avons posé un regard critique.

Extrait 10

Nathalie : Oui, moi, même si je corrige au crayon de plomb, je me laisse des traces. Ou je leur mets un O ou un A. *(Elle indique un O au-dessus des mots comportant une erreur d'orthographe lexicale et un A au-dessus de ceux comportant une erreur d'accord. Les enfants corrigent ensuite seuls.)*

Alice : Le problème du O et A, c'est qu'on leur dit déjà c'est quoi l'erreur : si c'est une erreur d'accord ou si c'est une erreur d'orthographe.

- Nathalie : Oui, on leur donne un indice.
- Alice : J'ai pris une demi-heure avec Amélie. Ça nous a pris une demi-heure corriger ça (*faisant référence à la correction d'une seule page*) mais, j'ai pris phrase par phrase avec elle : « qu'est-ce qu'on regarde là-dedans ? ». Puis (...)
- Nathalie : Mais, souvent, moi, je fais ça parce que ça va vite écrire O ou A et ils peuvent retourner travailler parce que quand tu en as... [plusieurs qui attendent]
- Alice : Oui, parce que tu en as beaucoup.
- Nathalie : C'est ça.
- Alice : Oui, mais peut-être que ceux pour qui... [l'orthographe est une difficulté particulière] comme Olivier et Amélie, ça vaut la peine de prendre plus de temps là-dessus parce que c'est ça la priorité qu'on se fixe... Tu sais, pour Noémie, on s'est dit que ce n'était pas ça qui était prioritaire. Pour elle, ça va quand même bien en orthographe donc si, de temps en temps, on lui indique des O ou des A... [ce n'est pas très grave].
- Nathalie : Parce qu'à un moment donné, j'ai vu Émilie qui a peut-être été 15 minutes pendant lesquelles elle disait qu'elle avait tout corrigé et elle ne faisait rien. C'est ça qui m'embête.

(R1-M8-L1-18)

Cet échange a permis de poser un regard rétrospectif sur la pratique pédagogique de Nathalie d'inscrire, en contexte de révision de texte, un O au-dessus des mots comportant une erreur d'orthographe lexicale et un A au-dessus de ceux comportant une erreur d'accord. Il a été l'occasion de débattre de nos points de vue à ce sujet. Pour ma part, j'ai exprimé un désaccord en référant à cette volonté dont nous avons discuté préalablement de rendre les enfants plus autonomes dans l'identification des erreurs. Nathalie a, quant à elle, mobilisé des arguments liés à l'organisation pratique des séances et du soutien dans un groupe classe comportant de nombreux enfants. La discussion nous a finalement permis de trouver un compromis soit celui de ne pas indiquer le type d'erreur aux enfants rencontrant d'importantes difficultés en écriture mais plutôt de réaliser les tâches de correction avec eux afin de les soutenir dans le développement d'une capacité à identifier les erreurs.

Les accords découlant de la rencontre de travail

Amélie et Olivier réalisent de nombreuses erreurs d'orthographe et ont tous deux besoin de soutien au regard de l'aspect orthographique de l'écriture, et ce, tant au regard de l'orthographe lexicale que grammaticale.

Amélie a surtout besoin de soutien pour en arriver à être capable d'identifier seule les erreurs lors de la correction d'un texte puisque, si l'adulte lui pointe l'erreur, elle est capable de la corriger facilement. Nathalie a l'impression que c'est également le cas pour **Olivier**. Cependant, nous manquons d'expérience d'intervention auprès de lui pour en être certaines. Nous tenterons de préciser notre évaluation de sa compétence lors de nos prochaines interventions.

Nous avons convenu que nos interventions devraient permettre de soutenir les enfants dans le développement d'une capacité à identifier les erreurs de façon autonome lors des tâches de révision de texte.

Nathalie continuera à l'occasion d'indiquer un O ou un A au-dessus des mots erronés afin de faciliter sa gestion de la classe. Cette intervention sera cependant évitée auprès d'Amélie et Olivier. Nous accompagnerons plutôt ces derniers dans la tâche de correction en les guidant dans la démarche d'identification des erreurs. Nous veillerons, à plus long terme, à diminuer graduellement notre soutien.

Suite à cette rencontre de travail de la période 1, Nathalie n'avait filmé qu'une seule intervention (tableau 4, p. 143) au cours de laquelle (i1) elle n'avait pas eu l'occasion d'apporter de soutien au regard de l'aspect orthographique. Il n'y a donc aucun moment d'intervention à analyser concernant l'aspect orthographique pour cette première période.

4.2.3.2 Analyse des intentions des actrices

Au cours de cette première rencontre de travail, les intentions qui ont guidé nos actions individuelles ont souvent été divergentes, particulièrement dans le cadre des actions d'analyse de la compétence orthographique des enfants (AC1), actions qui ont été beaucoup plus nombreuses (n=9) que celles de planification et d'ajustement de l'intervention (n=3) (voir tableau 9, p. 161).

Lors des AC 1 (Analyser la compétence orthographique), l'enseignante a principalement déployé des actions d'identification des erreurs réalisées dans une perspective normative soit en mesurant l'écart entre la production de l'enfant et ses attentes. Elle ne s'est pas engagée dans les analyses de la réflexion orthographique que je lui proposais. Lorsque j'engageais de telles actions, elle insistait plutôt sur le caractère atypique de l'erreur compte tenu du niveau scolaire de l'enfant ou elle réorientait le sujet de la conversation vers l'intervention à déployer ou en poursuivant l'identification des erreurs. Rappelons que l'enseignante m'avait mentionné considérer que les deux enfants, Amélie et Olivier, rencontraient des difficultés en orthographe et que c'est suite au partage de cette opinion que je lui avais proposé la situation d'analyse des productions. Dans ce contexte, on pourrait penser que Nathalie a analysé la situation que je lui proposais comme orientée par le but de vérifier ou de justifier le point de vue qu'elle venait de partager. En ce sens, son intention pourrait être définie comme une volonté de prendre la mesure de la difficulté de

l'enfant en relevant le nombre d'erreurs produites et en les évaluant au regard de la norme que constituent ses attentes envers les enfants de ce niveau scolaire. Ainsi, analyser la réflexion ayant conduit les enfants à produire les erreurs tel que je souhaitais le faire n'avait, pour elle, pas de sens dans ce contexte puisque ce n'est pas une telle analyse qui lui permettrait de justifier son appréciation de leurs productions et de leurs difficultés.

Quant à moi, lorsque j'ai proposé à l'enseignante d'examiner les productions des enfants, mon intention était de préciser notre analyse de leurs compétences afin de pouvoir, par la suite, ajuster nos interventions à leurs besoins. Ainsi, lorsque je déployais des actions consistant à questionner la réflexion orthographique d'un enfant ou encore à relever la récurrence de certaines erreurs, mon intention était double. Premièrement, je souhaitais savoir si l'enfant rencontrait des difficultés tant au regard de l'orthographe lexicale que grammaticale. Deuxièmement, je voulais comprendre la réflexion orthographique qui l'avait conduit à produire l'erreur afin d'identifier si la source était, par exemple, une mauvaise compréhension des classes grammaticales ou une compréhension erronée des règles. C'est également en ce sens que j'ai questionné l'enseignante quant aux capacités des enfants à se corriger avec le soutien de l'adulte : je souhaitais savoir si les difficultés des enfants concernaient la compréhension des règles orthographiques ou plutôt leur utilisation dans le contexte d'une tâche complexe d'écriture de texte. Toutefois, notons qu'à cet égard, nos intentions ont été davantage convergentes puisque nous avons pu échanger nos points de vue et identifier qu'il fallait porter attention à la capacité d'Olivier de se corriger avec le soutien de l'adulte afin de préciser notre évaluation de ses difficultés.

Soulignons également que je n'ai pas explicité les raisons qui guidaient mon projet d'analyse des réflexions orthographiques des enfants à l'enseignante. J'ai plutôt agi en réalisant l'analyse à voix haute ou en questionnant l'enseignante afin de l'inclure dans ma réflexion (voir 0 et extrait 6, p. 163). En procédant ainsi, je souhaitais comprendre les représentations de l'enseignante quant à l'analyse orthographique et l'engager dans un travail d'élaboration d'une conception de l'erreur révélatrice d'une réflexion. Cette démarche n'a toutefois pas porté fruits en ce sens que l'enseignante ne s'est pas engagée dans la discussion que je lui proposais.

Concernant les AC2 (Planification/Ajustement des interventions concernant l'aspect orthographique), nos intentions ont semblé davantage convergentes. Comparativement aux

moments de AC 1 (Analyse des compétences orthographiques), les échanges autour de AC2 n'ont donc pas tourné court. Ces échanges ont été amorcés par une question de Nathalie concernant la capacité des enfants à identifier seuls leurs erreurs. Cet objectif d'intervention correspondant également à l'une de mes préoccupations, j'ai pu proposer à Nathalie une intervention qui a semblé lui convenir puisqu'elle a marqué son accord. Par ailleurs, à ce même sujet, nous avons pu jeter un regard rétrospectif sur la pratique consistant à indiquer les erreurs par un O ou un A. Puisque l'enseignante ne semblait pas prête à abandonner cette pratique en raison de son contexte de classe, nous avons pu échanger nos arguments et négocier une décision partagée soit celle de l'éviter lorsque l'aspect orthographique constituait une priorité d'intervention auprès de l'enfant.

Cette différence dans la dynamique de nos interactions suivant qu'elles étaient du type AC1 (Analyser la compétence orthographique) ou AC2 (Planifier/Ajuster l'intervention concernant l'aspect orthographique) pourrait être liée à la compréhension que nous avions du but de nos rencontres de travail. Pour ma part, elles devaient être l'occasion d'analyser le niveau de développement des enfants dont nous suivions le développement afin de pouvoir, par la suite, ajuster l'intervention. J'ai ainsi orienté les échanges en débutant par des actions du type AC1 (Analyser la compétence orthographique) avant de proposer des échanges du types AC2 (Planifier/Ajuster l'intervention concernant l'aspect orthographique) (AC1 → AC2). Nathalie, quant à elle, voyait probablement ces rencontres comme l'occasion de consacrer davantage de temps aux questions concernant l'intervention, celle concernant l'analyse des compétences des enfants ne devant pas être débattues considérant le nombre important d'erreurs que l'on pouvait repérer à la simple lecture du texte. Le recul analytique me permet ainsi d'émettre l'hypothèse que, œuvrant quotidiennement et depuis plusieurs mois auprès de ces enfants, l'enseignante avait une meilleure connaissance que moi de leurs besoins et que ses questions concernaient plutôt l'intervention. Elle avait d'ailleurs constaté comme principale difficulté rencontrée par les enfants celle d'identifier les erreurs et se sentait moins outillée à cet égard. Ainsi, en abordant les rencontres de travail, Nathalie avait probablement comme intention de discuter du soutien à apporter afin d'avoir des réponses à ses questions.

4.2.4 Période 2

4.2.4.1 Analyse de la rencontre de travail

Lors de la deuxième rencontre de travail, nos échanges ont permis d'ajuster notre évaluation de la compétence orthographique des enfants en observant leurs réflexions et les erreurs produites lors d'une intervention que j'avais réalisée auprès d'eux (AC 1 : Analyser la compétence orthographique) mais également de discuter du soutien que j'avais déployé (AC 2 : Planifier/Ajuster l'intervention concernant l'aspect orthographique).

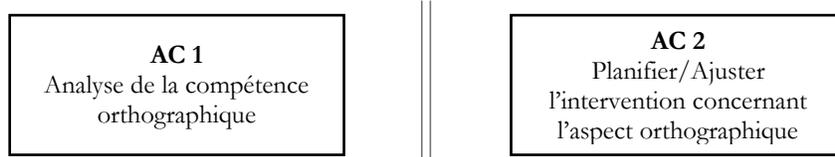
Le tableau 10 présente l'ensemble des moments de la deuxième rencontre de travail et précise, pour chacun, quel type d'action conjointe s'y est déroulé.

Tableau 10 – Types d'actions conjointes (Objet 1 – Période 2-R2)

moment	1	2	3	4
Amélie et Olivier	AC 1	AC 1	AC 2	AC 2

Au cours de cette période, les deux types d'actions conjointes se sont déroulés indépendamment l'une de l'autre, c'est-à-dire que, contrairement au déroulement de la première période, ce ne sont pas les discussions qui ont eu lieu dans le cadre des actions conjointes de type AC1 (Analyser la compétence orthographique) qui ont entraîné les AC2 (Planifier/Ajuster l'intervention concernant l'aspect orthographique). Cette fois, l'ensemble des moments s'est déroulé alors que nous interrompions le visionnement de l'intervention que j'avais réalisée auprès d'Amélie et Olivier, qui écrivaient alors un texte en dyade, afin de commenter ce que nous voyions. Ce n'est ainsi pas la discussion que nous avons concernant la compétence de l'enfant qui entraînait la discussion concernant l'intervention mais bien l'extrait que nous visionnions. L'alternance des types d'actions conjointes peut être représentée comme suit, la double ligne symbolisant l'indépendance des deux types d'actions conjointes :

Figure 4 – Alternance des types d'actions conjointes (Objet 1 – Période 2 – R2)



a) Catégorie d'action conjointe AC 1 : Analyser la compétence orthographique

Lors de l'intervention réalisée auprès d'Amélie et Olivier, je soutenais les enfants lors de la mise en texte de leurs idées. Ce soutien a également été l'occasion de les accompagner dans des réflexions orthographiques. Comme souligné précédemment, nous avons visionné, lors de notre deuxième rencontre, l'enregistrement de cette intervention, l'interrompant à quelques reprises pour la commenter.

Au cours de la première rencontre de travail, nous nous étions questionnées quant aux capacités d'Amélie et Olivier à se corriger seuls si l'erreur leur était préalablement indiquée. Nous étions d'accord pour dire qu'Amélie en était capable, mais nous devions préciser notre analyse concernant Olivier. Au cours de la deuxième rencontre de travail, deux moments ont consisté en des actions conjointes visant à compléter cette analyse de la compétence orthographique des enfants.

L'extrait ci-dessous présente d'abord la transcription de l'extrait de mon intervention auprès des enfants pour ensuite rendre compte de la discussion qu'il a suscitée entre Nathalie et moi.

Extrait 11 :

Extrait d'intervention commenté :

Amélie écrit la phrase suivante et se questionne quant à l'orthographe du mot souligné : « Dans la famille, il y avait un enfant qui vivait avec ses parents et leur chien. »

Amélie : « vivait » ça s'écrit comment ?

Olivier : -V-A-I-T.

Alice : Comment est-ce que tu sais ça Olivier ?

Olivier : *(Il pointe le mot « vivait » écrit dans la première phrase du texte qui était : « Dans un temps magique, à la campagne, vivait une famille ».)*

Alice : Ah oui, comme au-dessus. Mais même au-dessus, comment est-ce que tu sais ça ?

Olivier : Ben parce qu'ici c'est A-I-T et la phrase n'est pas euh... plurielle.

Alice : La phrase n'est pas plurielle pis c'est quoi comme genre de mot ça Olivier ?

Olivier : Un verbe ?

Alice : Oui

Transcription de la discussion :

Alice : Amélie, quand elle justifie, elle utilise : « c'est un verbe, j'ai vu « des parents », peut-être que c'est –ENT au pluriel. ». *(Faisant référence au fait qu'Amélie justifie son raisonnement sans que j'aie besoin de la questionner pour guider sa démarche.)*

Nathalie : Oui

Alice : Olivier, sa première justification c'est : « Parce qu'il est écrit au-dessus ».

Nathalie : OK

Alice : Mais encore ? Il répond : « - il y a -AIT au-dessus donc il faut mettre -AIT. » Mais encore ? Il répond : « Oh, la phrase n'est pas plurielle ». J'ai répondu : « Comment ça la phrase n'est pas plurielle ? » Puis moi j'ai dû lui demander : « c'est quoi comme mot ? », « oh, c'est un verbe ! ». C'est plus long, chez lui... (...) (*Faisant référence au fait que j'ai dû le questionner pas à pas pour l'amener à justifier l'accord.*)

(R2-M1-L1-9)

Comme c'était le cas lors de la première rencontre de travail, ces moments d'analyse de la compétence orthographique des enfants ont été l'occasion pour moi de souligner ou de reformuler une réflexion orthographique conduite par un enfant. Les réflexions orthographiques que j'ai reformulées ont plus particulièrement permis de mettre en évidence qu'Amélie et Olivier présentaient des niveaux de développement différents concernant l'aspect orthographique : si Amélie se corrigeait facilement une fois l'erreur identifiée, Olivier avait quant à lui besoin de davantage de soutien pour mener la réflexion orthographique qui permet la correction.

En réaction à mes propos, Nathalie a manifesté brièvement sa compréhension ou son accord et nos échanges ont été très brefs. Par ailleurs, elle n'a pas formulé d'autres commentaires au cours du visionnement.

b) Catégorie d'action conjointe AC 2: Planifier/ajuster l'intervention concernant l'aspect orthographique

Les deux moments qui ont concerné l'ajustement des interventions (AC2) au cours de cette deuxième rencontre de travail ont consisté en un regard rétrospectif sur l'intervention que j'avais réalisée auprès des deux enfants.

Extrait 12

Extrait d'intervention commenté :

Amélie écrit la phrase suivante et se questionne quant à l'orthographe du mot souligné : « Dans la famille, il y avait un enfant qui vivait avec ses parents et leur chien. »

Amélie : « ses », c'est S-E-S ? (*Elle semble très peu sûre d'elle.*)

Alice : Comment... Qu'est-ce que tu as comme possibilités ? Qu'est-ce que (...)

Olivier : C'est parce que c'est « **cela** est ». « **cela** est ».

Transcription de la discussion :

- Alice : Là j'aurais dû rebondir là-dessus. As-tu entendu ? Je ne l'avais pas entendu en fait. C'est Amélie qui a écrit le mot *ses*, mais elle n'est pas sûre... [de l'orthographe]. Puis, Olivier dit : « C'est parce que c'est "cela est" ».
- Nathalie : Oh, je n'ai même pas entendu.
- Alice : Il a dit : « cela est, cela est » deux fois et moi, je ne l'ai pas entendu. J'aurais dû rebondir là-dessus (...)
- Nathalie : OK
- Alice : (...) pour essayer de comprendre : « Pourquoi tu dis « cela est », ça te vient d'où cette réflexion-là ? ». Parce que ce n'est même pas juste.
- Nathalie : Non, ce n'est pas celui-là.
- Alice : Mais pour comprendre sur quoi est fondé son raisonnement... Parce que probablement que s'il avait été tout seul, il aurait écrit *ses* avec un C.

(R2-M3-L1-10)

Au cours de ces deux moments, mes actions ont consisté en des explicitations de ma façon d'intervenir ou de ce qu'elle aurait dû être. Toutes deux m'ont permis de préciser comment j'étais intervenue ou comment j'aurais dû intervenir pour comprendre la réflexion qui avait conduit l'enfant à produire une erreur. Nathalie a toujours réagi en acquiesçant, montrant sa compréhension de mon analyse de l'intervention. Elle n'a cependant formulé aucun commentaire concernant l'intervention et elle ne m'a pas questionnée quant à ma façon de soutenir les enfants. De mon côté, je n'ai pas insisté pour prolonger nos échanges qui ont à nouveau été très brefs.

Les accords découlant de la rencontre de travail

Lors de cette deuxième rencontre de travail, nos échanges concernant l'orthographe ont été très courts. J'ai toutefois pu soulever que, lorsqu'une erreur était identifiée, Amélie était capable de la corriger avec très peu de soutien de l'adulte. Cela confirmait l'évaluation que nous avons réalisée lors de la première rencontre. Au contraire, Olivier avait quant à lui besoin d'aide pour déployer la réflexion orthographique qui permettait de corriger une erreur préalablement identifiée. Nathalie a montré son accord avec ces analyses. Toutefois, nos échanges ne nous ont pas permis de préciser davantage les difficultés qu'Olivier rencontrait.

Au regard de l'intervention, nous ne nous sommes pas entendues explicitement quant à la façon d'intervenir auprès de ces enfants. L'intervention que j'ai montrée à Nathalie était réalisée en cours de mise en texte et j'y encourageais les enfants à se corriger au fur et à mesure. J'ai également formulé quelques commentaires afin de souligner que mon soutien visait à guider les enfants à conduire une réflexion orthographique. Toutefois, nous n'avons pas véritablement discuté de cette façon d'intervenir.

4.2.4.2 Analyse des interventions de Nathalie auprès des enfants

Suite à cette deuxième rencontre de travail, Nathalie a filmé trois interventions (tableau 4, p. 143). Deux de ces interventions (i3 et i4) ont été l'occasion d'apporter un soutien au regard de l'aspect orthographique. Une intervention a eu lieu auprès d'Amélie et Olivier qui écrivaient un texte en dyade (i3) tandis que l'autre s'est déroulée auprès d'Amélie seule (i4). Tant au cours de i3 que de i4, le soutien apporté par Nathalie a toujours eu lieu dans un contexte de révision du texte, c'est-à-dire qu'elle aidait les enfants à corriger un extrait qu'ils avaient écrit seuls. Les deux textes étaient en cours de construction, il s'agissait donc de réaliser une correction partielle avant qu'ils ne poursuivent la rédaction de l'histoire.

Le soutien qu'elle a apporté a pris différentes formes que j'ai organisées en deux catégories :

- **Forme de soutien 1 (F1)** : Encourager la correction en cours de mise en texte
- **Forme de soutien 2 (F2)** : Corriger une erreur d'orthographe

Le tableau 11 renseigne quant à la forme prise par le soutien déployé par Nathalie lors de ses interventions réalisées auprès d'Amélie et Olivier (i3 et i4).

Tableau 11 – Formes du soutien déployé lors des interventions (Objet 1 – Période 2 – i3 et i4)

Interventions	Nombre de moments	
	F1 : Encourager la correction en cours de mise en texte	F2 : Corriger une erreur d'orthographe
i3	1	8
i4	0	3
Total	1	11

Le tableau permet d'indiquer que la plupart des moments d'intervention de i3 et i4 (11 moments sur 12) visaient à soutenir les enfants lors de la correction d'erreurs d'orthographe, et qu'un (1) moment a plutôt permis à l'enseignante d'encourager les enfants à prendre en compte l'aspect orthographique en cours de mise en texte. Je commencerai par analyser ce moment avant de m'attarder à ceux centrés sur la correction d'erreurs.

a) Catégorie de forme de soutien F1 : Encourager la correction en cours de mise en texte

Avant l'intervention de Nathalie auprès d'Olivier et Amélie (i3), j'avais moi-même soutenu les enfants lors de l'écriture du début du texte. Nathalie avait eu connaissance de cette intervention puisqu'il s'agissait de celle dont nous avons visionné l'enregistrement vidéo lors de la deuxième rencontre de travail. J'avais à ce moment suggéré aux enfants de se donner comme défi d'essayer de ne pas faire de fautes lorsqu'ils écrivaient. Nathalie a alors débuté son intervention (i3) en rappelant ce défi aux enfants : « Vous aviez comme défi de vous corriger au fur à mesure, n'est-ce pas ? » (I3-M1-L1). L'enseignante a ensuite proposé aux enfants de vérifier s'ils en avaient tenu compte lors de l'écriture d'un paragraphe pour lequel ils n'avaient pas reçu de soutien d'un adulte. Ce moment d'intervention n'a donc pas permis de soutenir les enfants dans un travail de correction en cours de mise en texte, mais il a plutôt de rappeler ce qui avait été convenu avec moi et il a ensuite débouché sur une période de correction orthographique d'un extrait déjà écrit (révision). En rappelant le défi, Nathalie souhaitait probablement encourager les enfants à le poursuivre lors des prochaines périodes d'écriture¹²⁴.

b) Catégorie de forme de soutien F2 : Corriger une erreur d'orthographe

Comme souligné plus haut, la plupart des moments d'intervention déployés par Nathalie lors des interventions i3 et i4 ont permis de corriger des erreurs d'orthographe. Qu'il s'agisse d'orthographe lexicale ou grammaticale, l'enseignante commençait par pointer l'erreur à l'enfant. Parfois, cela suffisait à lui permettre de corriger, parfois, voyant que l'enfant ne savait comment rectifier l'orthographe, elle lui indiquait la réponse attendue¹²⁵. Dans ces deux cas, les échanges étaient très courts, l'identification conduisant à la correction immédiate de l'erreur par les enfants

¹²⁴ Bien que l'intervention n'ait pas permis de soutenir les enfants dans le déploiement d'une correction intégrée à l'activité de mise en texte, je place cet extrait dans la catégorie des formes de soutien visant un encouragement de la correction en cours de mise en texte, car elle doit être située dans le prolongement de l'intervention que j'avais moi-même déployée en ce sens. J'interprète ainsi l'intervention de l'enseignante comme un encouragement à poursuivre la démarche que j'avais suggérée aux élèves témoignant ainsi de son accord envers ce type de soutien. Puisqu'elle n'avait pas l'habitude de déployer un tel soutien, la simple formulation de la consigne peut ici être considérée comme l'émergence d'une nouvelle forme de soutien qui pourrait se transformer au cours des prochaines périodes.

¹²⁵ Nathalie rectifiait elle-même quand il s'agissait d'une notion grammaticale qui n'avait pas été abordée en classe tel que l'accord du participe passé ou, concernant l'orthographe lexicale, lorsqu'elle jugeait que c'était un mot que l'enfant ne connaissait pas.

ou par Nathalie. À d'autres moments, l'enseignante a soutenu les enfants dans la conduite d'une démarche de réflexion orthographique, et ce, tant face à une erreur d'orthographe lexicale que grammaticale.

Extrait 13 : Orthographe lexicale

La correction porte sur l'extrait de texte suivant et, plus particulièrement, sur le mot souligné : L'enfant qui s'appelait Clarice eut tellement peur qu'elle se sova de la maison et alla dans la forêt magique.

Nathalie : « sova » c'est quoi [comme genre de mot] ?

Amélie : On peut dire : « Elle se sauva ». Euh... C'est un verbe ? *(Elle cherche l'approbation de l'enseignante.)*

Nathalie : C'est quel verbe Olivier ?

Olivier : *(Il réfléchit, mais ne répond pas.)*

Nathalie : C'est le verbe... ?

Olivier : Euh... « Sauver » ? *(Il cherche l'approbation de l'enseignante.)*

Nathalie : [Oui.] « Sauver » ! Et « Sauver », comment est-ce que ça s'écrit ?

Amélie : S-A-U ? *(Elle cherche l'approbation de l'enseignante.)*

Nathalie : S-**A**-**U**-**V**-**E**-**R** Donc, quand tu le conjugues, le 'O', ici... ? *(Elle pointe le 'O' dans 'sova' sur la copie des enfants.)*

Amélie : C'est A-U.

Nathalie : Oui! *(Elle corrige dans le texte et poursuit la lecture.)*

Extrait 14 : Orthographe grammaticale

La correction porte sur l'extrait de texte suivant et, plus particulièrement, sur le mot souligné : Rendue dans la forêt Clarisse était en train de couler.

Nathalie : « Était » c'est quoi comme genre de mot Olivier ?

Olivier : Un verbe ? *(Il cherche l'approbation de l'enseignante.)*

Nathalie : Un verbe. Ça s'accorde avec quoi un verbe ?

Olivier : Euh... Un... Euh... Je, tu,... ?

Nathalie : Avec le sujet. Qui est-ce qui est en train de couler ?

Olivier : Elle ?

Nathalie : Elle. Donc « était », tu vas mettre quoi [comme terminaison] ?

Olivier : T !

Nathalie : Oui.

(Olivier corrige dans le texte.)

Amélie : Mais pourquoi on met un T ? Pour pas que ça fasse [ete] ?

Nathalie : Ben c'est parce qu'en conjugaison, « je », « tu », c'est avec un S puis « elle » c'est avec un T. Simplement. *(Elle poursuit la lecture du texte à corriger.)*

L'enseignante guidait les enfants en posant successivement des questions qui leur indiquaient les étapes de correction à réaliser, soit l'identification de l'infinitif du verbe pour corriger l'orthographe du radical ou l'identification du sujet pour corriger l'accord du verbe. Je qualifierai ce type de soutien à la réflexion orthographique de déductif en ce sens qu'il avait pour point de

départ les règles grammaticales enseignées et que les questions posées permettaient l'application d'étapes de réflexion successives et standardisées¹²⁶.

c) Synthèse des formes de soutien apporté par Nathalie

L'analyse des deux principales formes de soutien apportées par Nathalie lors de ses interventions auprès d'Amélie et Olivier m'ont permis de souligner que ce soutien pouvait varier au cours des interventions et selon l'erreur à corriger puisque parfois un soutien à la réflexion orthographique était apporté alors qu'à d'autres moments, l'erreur était immédiatement corrigée sans justification de la correction.

Le tableau 12 reprend l'ensemble des formes de soutien déployées lors de ces interventions (i3 et i4) et les décrit. Il sera complété tout au long de l'analyse des cinq périodes de la recherche afin de pouvoir observer les variations et l'évolution du soutien apporté concernant l'aspect orthographique.

Tableau 12 – Formes du soutien déployé lors des interventions (Objet 1 – Période 2 – i3 et i4)

Forme de soutien	Description du soutien	N de moments		
		i3	i4	Total
F1 : Encourager la correction en cours de mise en texte	Rappel du défi	1	0	1
F2 : Corriger une erreur d'orthographe		2	0	2
		2	3	5
		4	0	4

¹²⁶ Dans le cadre de la thèse et à l'instar de Nadeau et Fisher (2006), le caractère inductif du soutien sera opposé au caractère inductif, ce dernier permettant de qualifier un soutien qui vise à comprendre les conceptions orthographiques de l'enfant avant de le guider dans un travail de construction de la correction ajusté à ses besoins et qui s'assure de la compréhension des concepts grammaticaux mobilisés.

4.2.4.3 Analyse des intentions des actrices

Au cours de la deuxième rencontre de travail, les échanges que j'ai eus avec l'enseignante ont tous été très courts, l'enseignante ayant marqué brièvement son accord avec mes propos sans formuler d'autres commentaires. Ainsi, il est difficile, ici, d'analyser les intentions de l'enseignante. Cette section permettra donc plus particulièrement de comprendre les intentions qui ont guidé mes actions.

Les intentions qui ont guidé mes actions dans le cadre des AC 1 (Analyser la compétence orthographique) étaient de préciser notre analyse du niveau de développement orthographique d'Amélie et d'Olivier, mais, plus particulièrement, de confirmer la difficulté d'Olivier à se corriger seul lorsque l'erreur lui était signalée. En reformulant les analyses orthographiques que j'avais réalisées avec les enfants lors de l'intervention dont nous visionnions l'enregistrement, je souhaitais nous engager dans une réflexion quant à leur niveau de développement métalinguistique et, plus particulièrement d'Olivier. Je souhaitais que nous analysions sa compréhension des classes grammaticales et leurs règles de fonctionnement et que nous nous mettions d'accord sur le fait que, bien qu'Amélie et Olivier réalisaient tous deux de très nombreuses erreurs d'orthographe dans leurs textes, ils ne présentaient pas le même niveau de développement au regard de l'aspect orthographique. Bien qu'elle avait mentionné, lors de la première rencontre, qu'elle croyait que l'enfant était capable de corriger les erreurs si on les lui indiquait, Nathalie a peu réagi à mes analyses et n'a pas semblé surprise par les difficultés rencontrées par l'enfant. Pour ma part, je m'attendais ainsi à ce que les erreurs qu'Olivier commettait malgré mon soutien la surprennent. Constatant le contraire, j'ai plutôt fait le choix de mettre fin aux échanges et de ne pas poursuivre l'analyse de la réflexion orthographique amorcée.

Concernant les actions que j'ai déployées lors des AC 2 (Planifier/ajuster l'intervention concernant l'aspect orthographique), elles visaient plus particulièrement à discuter de la nécessité de soutenir une réflexion orthographique et, plus particulièrement, de s'intéresser aux représentations des enfants afin de pouvoir engager un travail de construction du sens des règles d'orthographe. Dans l'intervention que nous avons commentée, le soutien que j'apportais aux enfants s'inscrivait dans une perspective qui peut être qualifiée d'inductive en ce sens qu'il avait

pour point de départ une volonté de comprendre les conceptions des enfants pour y ajuster le soutien (extrait 11, p.172). Je leur demandais de me formuler leur avis concernant la démarche à déployer ou un concept grammatical pour ensuite y ajuster mon questionnement et guider la correction orthographique en m'assurant de leur compréhension. En montrant à Nathalie une telle intervention, je m'attendais à ce que ça l'amène à se questionner puisqu'elle ne semblait pas avoir l'habitude d'intervenir de la sorte. Ça n'a toutefois pas semblé être le cas et les rares moments de discussions au cours desquels j'ai amorcé une analyse critique de mon intervention (voir section Regard rétrospectif sur l'intervention, p. 173) ont été très courts.

Par ailleurs, le choix de présenter à Nathalie une intervention réalisée en cours de mise en texte visait à discuter de cette possibilité de soutenir l'enfant dans la conduite d'une démarche orthographique conjointement à la gestion de l'ensemble des autres aspects de l'écriture. L'intervention débutait ainsi par la proposition formulée aux enfants d'écrire le texte ensemble en portant une attention particulière à l'orthographe afin d'éviter le plus d'erreurs possible. Les interventions que je proposais en cours de mise en texte étaient plutôt inhabituelles¹²⁷ pour l'enseignante et je m'attendais à ce qu'elle me questionne ou formule un désaccord tel qu'elle avait pu le faire lorsque nous avons posé le regard rétrospectif sur la pratique consistant à indiquer les erreurs par un A ou un O lors d'un moment de révision de texte (extrait 10, p. 166). Ce ne fut cependant pas le cas et nous n'avons ainsi pas discuté de cet aspect de l'intervention.

Si nous n'avons pas discuté explicitement de la possibilité de déployer un soutien concernant l'aspect orthographique en cours de mise en texte, il est toutefois intéressant de souligner que Nathalie a débuté son intervention auprès d'Amélie et Olivier en leur rappelant ce défi. Ainsi, bien que cet aspect n'ait pas fait l'objet d'une interaction enseignante-chercheure, le fait de montrer mon intervention semble néanmoins avoir eu un impact sur les interventions de Nathalie.

Enfin, notons également que l'enseignante a corrigé les productions avec les enfants (i3 et i4) sans recourir à sa pratique d'intervention habituelle qui consistait à indiquer un O ou un A au-

¹²⁷ Rappelons que lors de l'entrevue initiale, l'enseignante m'avait mentionné qu'elle ne soutenait la correction qu'en cours de révision de textes, indiquant l'erreur par un A ou un O. Elle préférait que les enfants évitent d'interrompre leur processus de mise en texte afin de ne pas perdre leurs idées.

dessus des mots erronés. Rappelons que nous nous étions entendues pour éviter ce type d'intervention auprès d'Amélie et Olivier qui avaient besoin qu'on leur apporte un soutien plus important au regard de l'orthographe.

4.2.5 Période 3

4.2.5.1 Analyse de la rencontre de travail

Lors de la troisième rencontre de travail, nos discussions ont permis de réaliser une analyse critique d'interventions que nous avons déployées auprès d'Amélie. Nous avons d'abord discuté de la possibilité d'intervenir en cours de mise en texte (AC 2 : Planifier/ajuster l'intervention concernant l'aspect orthographique) puis nous avons analysé l'évolution du niveau de développement d'Amélie afin que nos interventions futures soient ajustées à ses besoins (AC 1 : Analyser la compétence orthographique).

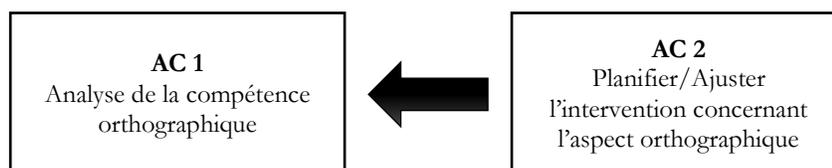
Le tableau 13 présente l'ensemble des moments de la troisième rencontre de travail et précise, pour chacun, quel type d'action conjointe s'y est déroulé.

Tableau 13 – Types d'actions conjointes (Objet 1 – Période 3- R3)

Moment	1	2	3	4	5
Amélie	AC2	AC2	AC2	AC1	AC1

L'alternance des actions conjointes peut être représentée comme suit :

Figure 5 – Alternance des types d'actions conjointes (Objet 1 – Période 3 – R3)



Cette fois, et contrairement à la première période (Figure 3 – Alternance des types d’actions conjointes (Objet 1 – Période 1 – R1) figure 3, p. 161)¹²⁸, notre rencontre s’est amorcée par des discussions concernant la planification et l’ajustement de l’intervention (AC2) pour ensuite entraîner une analyse de la compétence orthographique d’Amélie (AC1).

J’analyserai le déroulement des actions conjointes dans l’ordre dans lequel elles se sont déroulées commençant par les moments du type AC2 (Planifier/Ajuster l’intervention concernant l’aspect orthographique) avant de m’attarder à ceux du type AC1 (Analyser la compétence orthographique).

a) Catégorie d’action conjointe AC 2 : Planifier/ajuster l’intervention concernant l’aspect orthographique

Lors de cette troisième rencontre de travail, trois moments ont concerné la planification et l’ajustement de l’intervention (tableau 13, p. 181) et plus particulièrement les interventions à réaliser en cours de mise en texte afin de soutenir les enfants dans la prise en charge de l’aspect orthographique conjointement à l’ensemble des autres aspects de l’écriture. Le premier moment d’interaction a consisté en un regard rétrospectif sur une intervention (AC 2.2) réalisée par Nathalie auprès d’Amélie (i4). L’analyse rétrospective de son intervention l’a ensuite amenée à me demander mon point de vue quant au « comment » elle aurait pu intervenir différemment. Nous avons alors eu deux moments d’interaction visant à porter un regard prospectif sur les interventions (AC 2.1) à venir à partir du visionnement d’une de mes interventions également réalisée auprès d’Amélie.

• Sous-catégorie d’action conjointe AC 2.2 : Regard rétrospectif sur l’intervention

Lors de l’intervention visionnée, Nathalie, après avoir demandé à l’enfant si elle avait des idées pour achever son texte, avait laissé cette dernière écrire seule. Comme elle n’avait pas saisi l’occasion de soutenir l’enfant en cours de mise en texte, je l’ai questionnée afin de comprendre

¹²⁸ Rappelons que lors de la deuxième rencontre de travail, les AC1 et les AC2 étaient indépendantes les unes des autres.

les raisons qui l'avaient amenée à interrompre l'intervention, et nous avons discuté du soutien qui aurait pu être apporté.

Extrait 15

Je mets en exergue certains passages en les écrivant en caractères gras afin de soutenir l'analyse qui suivra.

Nathalie : Parce que... **Je ne voulais pas qu'elle euh... qu'elle perde ses idées.** Et je ne voulais pas commencer la correction non plus. (*Sous-entendant qu'elle ne souhaitait pas débiter la révision orthographique de l'ensemble du texte.*)

Alice : Commencer la correction ça, non. Effectivement, ça ne valait pas la peine, elle avait presque terminé le texte. (*L'enfant avait écrit un très long texte s'étendant sur plusieurs pages. Il ne lui restait alors plus qu'à en écrire les deux derniers paragraphes. Il ne me semblait pas non plus justifié de l'accompagner dans une révision complète du texte.*) Mais, ce que tu aurais pu faire, c'est rester avec elle pendant qu'elle écrivait la fin (...)

Nathalie : Oh, pendant qu'elle faisait... OK !

Alice : (...) pour intervenir sur l'orthographe...

Nathalie : ... au fur et à mesure. (*Elle complète ma phrase.*)

Alice : Au début du texte, c'est pour ça que je n'ai presque rien écrit. (*Référant à l'intervention que j'avais menée lors de l'écriture du début de ce même texte.*) J'ai quand même été là, mais je n'ai pas pris le crayon parce que son défi à elle c'est de se corriger au fur et à mesure donc je me suis dit : « Je vais le lui laisser pour que mes interventions soient là-dessus. » Parce que sur les idées, on n'a pas tant besoin d'intervenir avec elle. De temps en temps, faut ajouter un petit quelque chose.

Nathalie : Oui. Donc ici, tu intervenais toi quand... elle écrivait : « Ils vivaient » ?

Alice : Oui. C'est ça qui a fait qu'il n'y a quasiment pas d'erreurs au début.

Nathalie : OK.

Alice : Donc, on pourra regarder mon intervention, mais ce que je fais... J'interviens à la fois sur les idées pour qu'elle élabore un peu son début et que ça devienne littéraire, mais, en plus, je la laisse écrire pour qu'elle corrige au fur et à mesure et je ne laisse pas passer beaucoup d'erreurs. Tu vas voir, j'interromps quand même souvent pendant l'écriture.

Nathalie : OK. (*Elle consulte ses notes concernant Amélie.*) Tu vois, Amélie je l'avais écrit, mais j'avais oublié que son défi était de se corriger pendant l'écriture.

Alice : Oui. Elle le retient, mais... Elle est capable d'en corriger tellement plus... Mais elle m'a dit tout à l'heure : « Mais c'est parce que penser à mes idées en même temps, ce n'est pas facile ». Elle en est consciente que c'est ça qui est difficile.

(R3-M1-I4-27)

Cet échange a permis à Nathalie d'explicitier le rationnel de son intervention et, plus particulièrement, pourquoi elle n'était pas intervenue lors de la suite de l'écriture du texte. Notons qu'elle a donné la même explication que celle qu'elle avait exprimée lors de l'entrevue initiale soit la peur que l'enfant ne perde ses idées : « Je ne voulais pas qu'elle euh... qu'elle perde ses idées ». Au début de l'interaction, j'avais questionné l'enseignante pour mieux comprendre son intervention. Cette discussion, ancrée dans l'analyse d'une de ses expériences d'intervention, a permis de faire émerger un questionnement chez l'enseignante. Ce questionnement concernait le soutien qu'elle aurait pu déployer ce qui m'a amenée à justifier la proposition d'intervention en cours de mise en texte et d'expliquer à Nathalie que cela permettait d'aider l'enfant à prendre

en compte l'aspect orthographique simultanément à la gestion de l'ensemble des composantes du texte.

Notre interaction a concerné spécifiquement le cas d'Amélie et nous a permis de justifier la pertinence d'une telle intervention au regard des difficultés rencontrées par cette enfant. En effet, rappelons que cette dernière était généralement capable de corriger les erreurs qu'elle réalisait une fois que l'adulte les lui pointait. On pouvait donc penser qu'elle devait être capable d'éviter un grand nombre d'erreurs ce qui m'avait amenée à lui proposer le défi d'essayer de se corriger en cours de mise en texte.

- **Sous-catégorie d'action conjointe AC 2.1 : Regard prospectif sur l'intervention**

Les deux moments à visée prospective réalisés lors du visionnement d'une intervention que j'avais réalisée auprès d'Amélie nous ont permis de discuter de cette proposition d'intervention en cours de mise en texte permettant de soutenir la mobilisation des règles orthographiques conjointement à l'ensemble des autres aspects de l'écriture.

Extrait 16

Alice : Donc, moi, la façon dont je fonctionne avec Amélie, tu l'as vu : on planifie les idées (...)
Nathalie : Puis après elle se met à (...)
Alice : (...) Après ça elle les écrit.
Nathalie : Et tu restes avec pour (...)
Alice : (...) Je reste avec pour l'orthographe.
Nathalie : OK
{...}
Alice : Amélie, elle écrit vite et elle ne réfléchit pas à l'orthographe donc elle peut mettre toute sa concentration sur l'expression de ses idées. Donc moi, j'interviens juste sur l'orthographe (*parlant du soutien apporté en cours de mise en texte.*)
Nathalie : Oui
Alice : Et quand on intervient juste sur l'orthographe, il n'y a quasiment plus rien à corriger. En tout cas au niveau des accords, elle est super bonne.
Nathalie : OK.
Alice : Mais, elle a besoin qu'on lui dise : « Attends un peu, tu vas trop vite. Relis-toi. Fais attention. »

(R3-M2-L1-30)

Extrait 17

Nathalie : Donc, tu lui laisses terminer sa phrase puis tu la fais relire ?
Alice : Oui.
Nathalie : Tu lui laisses quand même finir sa phrase ?
Alice : Oui, toujours pour travailler sur l'unité de sens « phrase ».

Nathalie : Oui, OK.

Alice : Si on écrit une phrase qui va vraiment avoir beaucoup de propositions, peut-être que je lui laisserais écrire juste une proposition, mais... [je veux] avoir une unité de sens complète. Parce qu'en plus, dans la phrase : « *Quand il entend sa maman dire son dernier mot, Crocovie était tellement triste qu'il voulut mourir avec sa mère.* », pour corriger le mot « entendu », si je l'avais interrompue après qu'elle ait écrit « Quand il entendu », c'est facile de trouver le sujet. C'est facile, il n'y a pas grand-chose d'écrit encore.

(R3-M5-L1-8)

Ces échanges m'ont permis d'expliquer à Nathalie ma proposition d'intervention en cours de mise en texte qui permettait d'aider l'enfant à prendre en compte l'orthographe simultanément à l'ensemble des autres composantes. J'ai donné le rythme du premier échange (extrait 16) en justifiant la pertinence de ma proposition au regard des difficultés rencontrées par Amélie. L'enseignante montrait sa compréhension en acquiesçant ou en complétant mes phrases laissées en suspens. Elle a ensuite donné le rythme du deuxième échange (extrait 17) me questionnant pour savoir comment je réalisais mes interventions. Les échanges que nous avons eus m'ont permis d'expliquer que je rappelais fréquemment son défi à l'enfant en l'encourageant sans cesse à porter attention à l'orthographe et que je l'amenais à corriger chacune des phrases au fur et à mesure de leur écriture.

Ces échanges nous ont permis de nous mettre d'accord quant à l'intervention à apporter à Amélie en cours de mise en texte. Par ailleurs, ils nous ont conduites à analyser l'extrait de la production que Nathalie avait laissé l'enfant écrire seule afin de préciser notre compréhension des difficultés d'Amélie (AC 1 : Analyser la compétence orthographique) pour pouvoir y ajuster nos interventions futures.

b) Catégorie d'action conjointe AC 1 : Analyser la compétence orthographique

Comparativement aux moments d'analyse des productions s'étant déroulés lors de nos deux premières rencontres de travail, celui-ci a été très long et nous a permis d'analyser l'entièreté de la portion de texte qu'Amélie avait écrite seule à la suite de l'intervention de Nathalie (i5).

Extrait 18

Lors de la discussion retranscrite ci-dessous, nous analysons la partie soulignée de l'extrait de texte suivant : Quand les parent vire que le petit crocodile était pas méchant. Il voulurent l'accueillir pour une journée pas plus, car ça restait un crocodiles qui allait grandir et grandir jusqu'à temps que sa devienne un crocodile féroce. Meggie essaya de convia ses parent, mais rien à faire. La peur qu'il grandit et qui devien féroce anvaisait dans la mémoire des parents.

Alice : *(Je lis le mot suivant à voix haute :)* « férosse » Bon, ça... [il faut le savoir que ça s'écrit avec un C]. Au moins, il y a deux S.

Nathalie : *(Elle reste silencieuse. Elle semble ne pas comprendre ce que je veux dire.)*

Alice : Au moins ça se prononce [s].

Nathalie : OK !

Alice : Ça prend un C, mais...

Nathalie : Je ne voyais pas le positif. C'est bon, [je comprends maintenant].

Alice : Il y a une marque de réflexion quand même.

{...}

Nathalie : *(Elle lit l'extrait suivant à voix haute.)* « ... mais rien à faire la peur qu'il grandis... » Mais tu sais, « qu'il grandit » (...)

Alice : Mais c'est « qu'il grandisse »... [qu'elle a voulu écrire].

Nathalie : Ben oui, mais (...)

Alice : L'accord n'est pas bon.

Nathalie : C'est ça. *(Elle sous-entend que c'est une erreur que l'enfant ne devrait plus faire.)*

Alice : Par contre, la concordance... Tu sais parce que (...)

Nathalie : Oui.

Alice : En écrivant « La peur qu'il... », c'était obligatoire qu'elle mette ce temps-là. Et ça, elle l'a fait.

(R3-Moment 5-L84-106)

Tout au long de l'échange, Nathalie et moi déployions des actions consistant à identifier les erreurs dans le texte. Rappelons que ce type d'action était uniquement déployé par Nathalie lors de la première rencontre. Ici, nos actions étaient plus coopératives en ce sens qu'on collaborait dans la tâche d'identification des erreurs. Soulevons également qu'il est arrivé à plusieurs reprises que Nathalie souligne des réussites de l'enfant se réjouissant d'un accord bien réalisé ou appréciant une belle hypothèse lexicale.

Tout comme c'était le cas lors de la première rencontre de travail, suite à l'identification de certaines erreurs, j'ai mené des actions visant soit à abstraire les types d'erreurs récurrentes soit à analyser la réflexion orthographique conduite par l'enfant et l'ayant amenée à commettre l'erreur. Nous avons alors eu des échanges beaucoup plus longs que lors de la première rencontre de travail. La longueur des échanges peut être comprise en analysant la coordination de nos actions individuelles. Si lors de la première rencontre Nathalie répondait en insistant sur l'aspect « important¹²⁹ » de l'erreur ou en réorientant la discussion, au cours de cette rencontre elle a plutôt questionné mes analyses pour m'amener à les préciser ou encore, elle a elle-même formulé des hypothèses visant à approfondir la réflexion. Ainsi, au cours de cette rencontre, nous avons

¹²⁹ Comparant l'erreur à ses attentes vues comme des normes guidant l'appréciation des productions.

collaboré dans l'action d'identification des erreurs et dans celle d'analyse de la réflexion ayant conduit l'enfant à produire ces erreurs.

Suite à l'analyse de la production, nous avons eu un bref échange qui nous a permis de confirmer qu'Amélie continuait à faire de très nombreuses erreurs, tant d'orthographe lexicale que grammaticale, qu'elle pouvait éviter. Ce constat nous a aussi permis de confirmer la pertinence de soutenir l'enfant en cours de mise en texte pour lui rappeler de porter attention à l'orthographe en cours d'écriture.

Les accords découlant de la rencontre de travail

Lors de cette rencontre, nous nous sommes entendues pour orienter nos interventions auprès d'Amélie vers un soutien à la mobilisation des règles orthographiques en cours de mise en texte. Nous lui rappellerons tout au long de l'écriture de réfléchir à l'orthographe pendant qu'elle écrit. Par ailleurs, lorsque ce sera nécessaire, nous lui proposerons de relire chaque phrase écrite pour corriger les erreurs qu'elle est capable de corriger seule. Notre soutien visera alors à ce qu'elle identifie seule les erreurs et les corrige.

4.2.5.2 Analyse des interventions de Nathalie auprès des enfants

Suite à cette rencontre de travail, Nathalie a réalisé trois interventions auprès des enfants : i5, i6 et i7 (tableau 4, p. 143). Toutefois, seule l'une d'entre elles a été l'occasion d'intervenir au regard de l'orthographe. L'intervention i6¹³⁰ avait permis à Nathalie d'aider Amélie à effectuer la révision d'un texte en vue de sa publication. Puisque l'enfant avait achevé l'écriture de son histoire, l'enseignante n'avait pas eu l'occasion d'intervenir en cours de mise en texte tel que nous en avons discuté lors de notre rencontre de travail. Les moments d'interaction visaient tous à corriger le texte. Le soutien déployé a pris deux formes différentes. Le premier moment d'interaction a permis à Nathalie de soutenir l'enfant dans le développement d'un processus de révision autonome (F3) tandis que les autres moments ont permis de l'aider à corriger des erreurs préalablement identifiées par l'enseignante (F1).

¹³⁰ L'intervention i5 consistait en une activité de groupe qui ne concernait pas l'orthographe. L'intervention i7 visait à aider Olivier à trouver les idées pour débiter un nouveau texte. Une fois l'idée trouvée, l'enseignante a cependant laissé l'enfant écrire seul. Elle n'a donc pas pu réaliser d'interventions concernant l'orthographe.

Le tableau 14 renseigne quant à la forme prise par le soutien déployé par Nathalie lors de son intervention réalisée auprès d'Amélie (i6).

Tableau 14 – Forme du soutien déployé lors des interventions (Objet 1 – Période 3 – i6)

Intervention	Nombre de moments		
	F1 : Encourager la correction en cours de mise en texte	F2 : Corriger une erreur d'orthographe	F3 : Révision orthographique autonome
i6	0	18	1

Je commencerai par m'intéresser au moment où Nathalie a soutenu le développement d'une démarche de révision autonome (F3) avant de m'intéresser à ceux au cours desquels elle a soutenu la correction d'erreurs.

a) Catégorie de forme de soutien F3 : Révision orthographique autonome

Pour amorcer le travail de correction orthographique du texte, l'enseignante a rappelé à l'enfant la démarche d'analyse de phrase qu'elle pouvait adopter pour s'assurer que les phrases ne comportaient pas d'erreurs.

Extrait 19

L'enseignante commence par lire à voix haute la première phrase à corriger : « Quand les parent vurent que le petit crocodile était pas méchant. Ils voulurent l'accueillir pour une journée pas plus. »

Nathalie : Donc, juste dans cette phrase-là, on va regarder... Là quand on regarde, le... Tu peux les regarder un mot à la fois ou tu peux regarder le pluriel, ...

(i5-M1-L1-3)

Lors de notre première rencontre de travail, nous avons convenu qu'il fallait déployer des interventions qui soutiendraient les enfants dans une identification autonome des erreurs plutôt que de leur pointer les erreurs (extrait 10, p. 166). Nous avons donc proposé d'aborder chaque phrase en demandant à l'enfant comment il la corrigerait pour ensuite guider sa démarche à partir de ses représentations. Nous avons également eu l'occasion de visionner certaines de mes interventions au cours desquelles je procédais ainsi. C'est ce type de soutien que Nathalie a probablement voulu apporter à Amélie au début de cette intervention. Cependant, plutôt que de partir des représentations de l'enfant pour ensuite la soutenir dans la construction d'une démarche, elle lui en a proposé une d'emblée, soit celle de regarder les mots un à un ou de vérifier

les pluriels. Elle a ensuite enchaîné en prenant elle-même en charge l'identification des mots qui comportaient des erreurs.

b) Catégorie de forme de soutien F2 : Corriger des erreurs d'orthographe

Pour la suite de l'intervention, l'enseignante a pris en charge la tâche d'identification des erreurs. Le soutien visant la correction d'une erreur a été semblable à celui identifié lors de l'analyse des interventions précédentes c'est-à-dire que Nathalie pointait d'abord l'erreur à corriger. Par la suite, soit l'enfant corrigeait seul, soit l'enseignante faisait la correction ou encore, elle guidait l'enfant dans une démarche de correction en apportant un soutien de type déductif prenant la règle grammaticale pour point de départ.

c) Synthèse des formes de soutien apporté par Nathalie

Le tableau 15 permet de reprendre l'ensemble des formes de soutien déployées lors de cette intervention (i5) mais également lors de la période précédente afin de pouvoir apprécier la transformation des interventions au fil des périodes.

Tableau 15 – Formes du soutien déployé lors des interventions (Objet 1 - Période 3 – i6)

Forme de soutien	Description du soutien	N de moments	
		P2 i3 et i4	P3 i6
F1 : Encourager la correction en cours de mise en texte	Rappel du défi	1	-
F2 : Corriger des erreurs d'orthographe		2	8
		5	5
		4	5
F3 : Révision orthographique autonome	Description d'une démarche standardisée	-	1

4.2.5.3 Analyse des intentions des actrices

Au cours de cette troisième période, nos intentions ont été convergentes tout au long des échanges ayant concerné l'aspect orthographique ce qui nous a permis d'avoir des discussions plus élaborées menant à davantage d'accords concernant l'intervention à déployer qu'au cours des deux périodes précédentes.

Pour la première fois depuis le début de nos rencontres, j'ai amorcé nos discussions en proposant une analyse rétrospective d'une intervention de Nathalie. Cela nous a amenées à avoir des échanges du type AC2 (Planifier/ajuster l'intervention concernant l'aspect orthographique) avant d'avoir des échanges du type AC1 (Analyser la compétence orthographique). L'alternance des types d'actions conjointes a ainsi été inversée : AC2 → AC1.

L'analyse critique d'une de ses interventions a permis à Nathalie d'expliquer qu'elle n'intervenait pas en cours de mise en texte afin que l'enfant ne perde pas ses idées (AC2.1 : Regard rétrospectif sur l'intervention). Nos discussions l'ont toutefois amenée à se questionner. En effet, elle n'avait jusque-là pas envisagé d'apporter un tel soutien et souhaitait avoir mon avis quant à la façon de le déployer (AC2.2 : Regard prospectif sur l'intervention). Tout comme c'était le cas lors de la première période, nos échanges visaient alors à répondre à son questionnement quant au comment je lui suggérais d'intervenir, me permettant d'expliquer ma proposition.

L'intervention déployée en cours de mise en texte me paraissait être au cœur de l'approche didactico-pédagogique proposée en ce sens qu'elle permet de prendre en compte la complexité de l'écriture, mais également de comprendre les représentations des enfants au regard de diverses composantes parmi lesquelles l'orthographe. Ainsi, si nos discussions ont été spécifiques au cas d'Amélie, notons qu'à mes yeux, l'intervention en cours de mise en texte pouvait également profiter à d'autres enfants, comme Olivier, qui rencontraient des difficultés à comprendre les règles orthographiques. Toutefois, cette possibilité n'était probablement pas encore envisagée par Nathalie. En effet, suite à cette rencontre de travail, elle est intervenue auprès d'Olivier lors de l'amorce d'un nouveau texte (i7) et après l'avoir aidé à définir le projet d'écriture et à imaginer les premières idées, elle l'a laissé amorcer l'écriture seul, ne saisissant pas l'occasion de le soutenir lors de la mise en texte.

Dans le cadre de nos interactions de type AC1 (Analyser la compétence orthographique), j'ai à nouveau mené l'analyse de la réflexion orthographique à voix haute en questionnant l'enseignante afin de l'engager dans la réflexion (extrait 18, p. 185). Nathalie a d'abord comparé les erreurs en fonction d'un standard attendu pour les enfants de 4^e année tel qu'elle le faisait lors des deux premières périodes. Toutefois, lorsque je lui ai proposé d'analyser l'erreur sous l'angle de la réflexion qui y avait conduit, elle s'y est intéressée, s'appropriant graduellement la démarche d'analyse que je lui proposais. Ainsi, lors de cette troisième rencontre de travail, nous avons partagé les tâches d'identification et d'analyse de la réflexion guidées par l'intention commune de comprendre l'erreur réalisée par l'enfant. Ce partage d'une intention commune nous a permis d'analyser l'ensemble de l'extrait de texte au cœur de la discussion sans que notre échange ne prenne fin hâtivement tel que ça avait été le cas lors des premières rencontres.

J'émetts l'hypothèse que l'engagement de Nathalie dans ce projet analytique a été favorisé par le contexte de la discussion. Si, lors de la première période, nos discussions suivaient la présentation de l'analyse du texte qu'elle avait réalisée à partir de la grille critériée et précédaient celles concernant le soutien (AC1 → AC2), il s'agissait cette fois-ci de préciser les difficultés rencontrées par l'enfant en vue du déploiement d'une intervention en cours de mise en texte dont nous avions préalablement discuté (AC2 → AC1). La discussion concernant l'intervention pourrait ainsi avoir créé le besoin de réaliser une analyse de la réflexion orthographique. Par ailleurs, le texte dont nous discutons n'avait pas fait l'objet d'une analyse préalable par l'enseignante. Elle ne ressentait alors pas le besoin de justifier un point de vue exprimé préalablement.

4.2.6 Période 4

4.2.6.1 Analyse de la rencontre de travail

Cette quatrième rencontre de travail a été l'occasion de réaliser une analyse critique d'une intervention que j'avais déployée auprès d'Amélie afin de discuter du soutien à apporter en cours de mise en texte (AC2 : Planifier/Ajuster l'intervention).

Le tableau 16 présente l'ensemble des moments de la quatrième rencontre de travail qui concernaient l'aspect orthographique et précise, pour chacun, quel type d'action conjointe s'y est déroulé.

Tableau 16 – Types d'actions conjointes (Objet 1 – Période 4 – R4)¹³¹

Moments	1	2	3	4
Amélie	AC2	AC2	AC2	AC2

a) Catégorie d'action conjointe AC 2 : Planifier/ajuster l'intervention concernant l'aspect orthographique

Nous avons d'abord porté un regard rétrospectif sur l'intervention (AC2.1) que j'avais menée auprès d'Amélie. Cette discussion a par la suite ouvert la porte à un regard plus prospectif (AC2.2) visant à déterminer les objectifs des interventions menées en cours de mise en texte concernant l'orthographe lexicale.

• Sous-catégorie d'action conjointe AC2.1 : Regard rétrospectif sur l'intervention

L'analyse de mon intervention visait à nouveau à discuter de la pertinence du soutien à apporter en cours de mise en texte.

Extrait 20

Alice : Quand on reste pendant qu'ils écrivent. Parfois on sent... On a l'impression qu'on ne fait rien, qu'on les regarde écrire.

Nathalie : Oui, qu'on perd notre temps. Et les autres enfants, tu vois qu'ils ont la main levée. (*Sous-entendant qu'ils attendent de l'aide*).

Alice : Oui, mais c'est un moment quand même... [important] (*Référant à la mise en texte*). Tu vois, Amélie, elle s'était posé la question [à propos de l'orthographe du mot « jungle »]. Si je n'avais pas été là, elle aurait juste continué à écrire.

Nathalie : Oui.

Alice : Tandis que finalement, elle a trouvé la bonne orthographe.

[R4-M1-L8-14]

¹³¹ Cette rencontre ayant uniquement donné lieu à des interactions du type AC2 (Planifier/Ajuster l'intervention), il n'y a pas lieu d'analyser l'alternance entre les catégories d'actions conjointes tel que je le faisais pour les autres périodes.

Extrait 21

Alice : C'est aussi [en intervenant en cours de mise en texte] que tu vas te rendre compte : « Oh, ils font tous cette erreur-là. Attendez un peu, on s'arrête tous. On va réfléchir ensemble. » Parce qu'on les voit pendant qu'ils écrivent.

{...}

Alice : Mais être là pendant qu'ils écrivent, ça nous donne un peu plus accès à ce qu'ils ont pensé. Parce que tu sais, le texte c'est juste la trace finale. Mais quelle est la réflexion qu'il y a en arrière, on ne le sait pas.

Nathalie : Mais, [lors d'une intervention précédente], elle voulait écrire : « sa... » puis un nom commun. Mais elle avait écrit « sa » avec Ç-A. Alors, j'ai dit : « Tu as fait une erreur. » Puis elle a dit... Elle ne s'en souvenait pas. Alors, j'ai dit : « sa chaussure, sa voiture, ... » Elle a répondu : « Ah oui, quand c'est à elle on écrit S-A ». Ça lui est revenu.

(R4-M2-L3-13)

Cet échange nous a permis de rediscuter de cette proposition de soutien en cours de mise en texte. J'ai ainsi pu revenir à nouveau sur le fait qu'au regard de l'orthographe, c'était l'occasion d'aider l'enfant à gérer cet aspect conjointement à l'ensemble des composantes, mais également de comprendre ses représentations et de le guider dans la réflexion orthographique. Cette fois, bien que partant d'une analyse d'une intervention réalisée auprès d'Amélie, mes propos suggéraient d'élargir les interventions en cours de mise en texte à l'ensemble des enfants. Nathalie a quant à elle expliqué qu'elle évitait ce type de soutien, car elle voyait les mains levées des autres enfants, signifiant qu'ils avaient eux aussi besoin d'aide. Nous avons alors convenu d'un accord principalement fondé sur une reconnaissance mutuelle de la complexité du processus de mise en texte et impliquant le déploiement d'une organisation de classe permettant de dégager un tel temps d'intervention¹³².

- **Sous-catégorie d'action conjointe AC2.2 : Regard prospectif sur l'intervention**

Par ailleurs, nous avons discuté des objectifs de l'intervention en cours de mise en texte concernant plus particulièrement l'orthographe lexicale. Nathalie a engagé la discussion par une analyse critique des listes de mots à faire étudier aux enfants proposées aux enseignants par le MELS.

Extrait 22

Nathalie : Le ministère a sorti une liste l'année passée, on a travaillé je ne sais pas combien d'heures là-dessus. Et cette année, on travaille avec une nouvelle liste, c'est démoralisant. L'année

¹³² Suggérer aux enfants de s'entraider ou d'entamer l'écriture d'un nouveau texte.

passée, elle ne voulait rien dire, il y avait plein de mots qu'on n'utilisait pas. Cette année, tu vois, ils nous sortent une liste, il n'y a pas de difficultés.

{...}

Nathalie : Mais regarde ...*(Elle cherche dans la liste.)* « simplement », « antenne ». Quand est-ce que tu vas utiliser ça ?

Alice : Mais, « simplement », il n'est pas difficile. Il est long, mais il n'y a rien de difficile.

Nathalie : Peut être le... *(Elle point le premier M.)*

Alice : Oui, mais 4^e année, le M avant le P ce n'est pas difficile.

Nathalie : *(Elle poursuit la lecture de la liste pour trouver des mots qui ne sont pas difficiles à écrire.)* « alarme », « présence ». Bon, « veille » oui c'est plus difficile. Mais « réponse » (...)

Alice : Mais « veille »... Tu sais le son [ɛj] ça s'écrit toujours comme ça.

Nathalie : Oui, oui.

{...}

Alice : La plupart des mots en français, il y a une réflexion à faire autour. Dans mon cours je fais écrire le mot... Pour que les étudiants comprennent je leur fais écrire le mot « anti hydrophobique » (...)

Nathalie : Tout le monde est capable de bien l'écrire.

Alice : Oui, il n'y a personne qui fait d'erreur et pourtant ils ne l'ont jamais écrit.

Nathalie : « hydro » on est capable, « phobie » on est capable.

{...}

Alice : Mais c'est rare qu'on prenne le temps de réfléchir sur l'orthographe lexicale. C'est quand même ancré dans la tradition que c'est une dictée pis que le lexical il faut que tu le saches.

Nathalie : Tu le sais ou tu ne le sais pas, mais c'est pas vrai.

Alice : C'est pas vrai.

(R4-M4-12-113)

Nathalie soulignait qu'il était important que les enfants puissent écrire les mots courants sans erreurs. Pour ma part, je souhaitais insister sur la nécessité d'également soutenir une réflexion orthographique autour des régularités de la langue. Notre discussion a permis de nous mettre d'accord à ce propos. Au cours de notre discussion fondée sur l'analyse de certains mots de la liste et sur la proposition d'écrire le mot « antihydrophobique », Nathalie semble avoir graduellement pris conscience qu'il existait un plus grand nombre de régularités orthographiques qu'elle l'imaginait. Nous nous sommes ainsi entendues quant à la pertinence de soutenir les enfants dans le développement d'une telle réflexion.

Les accords découlant de la rencontre de travail

Cette rencontre de travail nous a permis de nous entendre quant à la pertinence de soutenir les enfants en cours de mise en texte. Concernant plus spécifiquement l'aspect orthographique, un tel soutien devait nous permettre d'aider les enfants à prendre en compte cette composante simultanément à l'ensemble des autres aspects du texte. Par ailleurs, ce type d'interventions devait nous permettre de comprendre les représentations orthographiques des enfants et de les soutenir dans leurs réflexions, et ce, tant au regard de l'orthographe lexicale que grammaticale.

4.2.6.2 Analyse des interventions de Nathalie auprès des enfants

Suite à cette rencontre de travail, Nathalie a mené et filmé une intervention auprès de Yannick, intervention que nous avons planifiée lors de notre rencontre de travail¹³³. Nous avons convenu que l'enseignante prendrait en charge l'acte de scription réalisant une intervention du type de la dictée à l'adulte, et ce, afin d'aider l'enfant à achever un texte qu'il avait débuté seul. Au cours de la mise en texte, elle n'a donc pas eu l'occasion d'intervenir au regard de l'orthographe. Toutefois, une fois le texte achevé, elle a soutenu l'enfant dans la correction du début de l'histoire qu'il avait écrit seul. Ces moments ont plus particulièrement concerné l'aspect orthographique. Elle avait débuté avec un moment prenant la forme d'un soutien à l'adoption d'une démarche de révision autonome (F3 : Révision orthographique autonome) avant d'aider l'enfant à corriger diverses erreurs (F2 : Corriger des erreurs d'orthographe).

Le tableau 17 renseigne quant à la forme prise par le soutien déployé par Nathalie lors de cette intervention (i8).

Tableau 17 – Forme du soutien déployé lors des interventions (Objet 1 – Période 4 – i8)

Intervention	Nombre de moments		
	F1 : Encourager la correction en cours de mise en texte	F2 : Corriger une erreur d'orthographe	F3 : Révision orthographique autonome
i8	0	19	1

a) Catégorie de forme de soutien F3 : Révision orthographique autonome

Comme elle l'avait fait auprès d'Amélie lors de la troisième période (extrait 19, p. 188), Nathalie a commencé par expliquer à Yannick comment réviser un énoncé seul. Toutefois, elle a ensuite pris en charge cette tâche tout au long du moment de révision.

¹³³ Cette intervention réalisée auprès de Yannick faisait partie d'une séquence d'activités planifiée lors de la quatrième rencontre de travail. Cette séquence concernait le soutien à apporter au regard de l'expression des idées et plus particulièrement de la résolution des récits. Le texte de Yannick paraissait particulièrement pertinent à analyser dans le cadre d'une telle séquence, c'est pourquoi il avait été sélectionné malgré qu'il ne s'agissait pas d'un enfant dont nous avons convenu de suivre le développement lors de nos rencontres de travail. La planification de cette séquence ne concernait pas l'aspect orthographique et les interactions que nous avons eues à ce sujet lors de la rencontre de travail ne seront abordées que dans la deuxième partie du chapitre. Toutefois, puisque l'intervention réalisée auprès de Yannick a été l'occasion pour Nathalie de déployer un soutien concernant l'aspect orthographique, il paraissait important d'en rendre compte dans cette section.

b) Catégorie de forme de soutien F2 : Corriger une erreur d'orthographe

Les moments de correction ont été semblables à ceux déployés lors des périodes précédentes. Toutefois, à trois moments, plutôt que de pointer l'erreur à l'enfant, l'enseignante l'a amené à l'identifier par lui-même.

Extrait 23

La correction porte sur l'extrait de texte suivant et, plus particulièrement, sur le mot souligné. L'enseignante lit l'énoncé à voix haute indiquant par le ton de sa voix qu'il y a une erreur à corriger : « Le vieux monsieur engage un chasseur pour tuer le renard. Le renard vola les munition du chasseur. »

Yannick : C'est « vola » ?

Nathalie : Non, c'est correct « Le renard vola ». Il y a un accord que tu as oublié de faire dans cette phrase-là.

Yannick : munition

Nathalie : Oui, « les munitions ».

Yannick : (Il corrige l'erreur.)

À ces moments, l'enseignante donnait un indice pour aider l'enfant à identifier le mot erroné, lui mentionnant qu'il s'agissait d'un accord qu'il avait oublié de réaliser. Suite à l'identification de l'erreur, soit l'enfant corrigeait l'erreur seul soit Nathalie lui apportait un soutien s'inscrivant dans une perspective déductive.

c) Synthèse des formes de soutien apporté par Nathalie

Le tableau 18 (p. 197), présenté à la page suivante, permet de reprendre l'ensemble des formes de soutien déployées lors de cette intervention (i8).

Tableau 18 – Formes du soutien déployé lors des interventions (Période 4 – i8)

Forme de soutien	Description du soutien	N de moments				
		P2 i3 et i4	P3 i5	P4 i8		
F1 : Encourager la correction en cours de mise en texte	Rappel du défi	1	-	-		
F2 : Corriger des erreurs d'orthographe	L'enseignante pointe l'erreur	Correction immédiate	par l'enfant	2	8	10
		Correction immédiate	par l'enseignante	5	5	4
	L'enfant identifie l'erreur avec le soutien de l'enseignante	Soutien de la réflexion ortho.	Démarche de soutien déductive	4	5	2
		Soutien de la réflexion ortho.	Démarche de soutien déductive	-	-	2
				-	-	1
F3 : Révision orthographique autonome	Description d'une démarche standardisée	-	1	1		

4.2.6.3 Analyse des intentions des actrices

Tous les échanges que nous avons eus concernant l'orthographe au cours de la quatrième rencontre de travail (R4) ont été du type AC2 (Planifier/Ajuster l'intervention concernant l'aspect orthographique). Au cours de cette période, mon intention était de revenir sur un aspect qui me paraissait au cœur de l'approche didactico-pédagogique soit le soutien à apporter en cours de mise en texte en l'élargissant à l'ensemble des enfants de la classe. Une telle intervention devait permettre de soutenir les enfants dans la gestion simultanée de l'ensemble des composantes du texte, mais également dans leur réflexion orthographique en prenant pour point de départ leurs représentations. Si Nathalie a d'abord expliqué sa réticence, soit la peur que l'enfant ne perde ses idées si son soutien interrompait la mise en texte, elle a ensuite posé diverses questions m'amenant à préciser ma proposition. Ses questions pouvaient témoigner d'une intention de mieux comprendre ma proposition avant de pouvoir la déployer auprès des enfants (extrait 20, p. 192 et extrait 21, p. 193).

Notons que suite à cette rencontre de travail, l'enseignante a commencé à intervenir en cours de mise en texte lors d'une intervention que nous avons préalablement planifiée auprès de Yannick (i8). Cette intervention n'a cependant été l'occasion de soutenir l'enfant au plan orthographique que dans un contexte de révision puisqu'en cours de mise en texte, c'est l'enseignante qui assumait l'acte de scription.

4.2.7 Période 5

Lors de la cinquième période, les discussions que nous avons eues lors de la rencontre de travail n'ont pas porté sur l'orthographe. Pour cette période, je n'analyserai donc que les interventions qu'elle a déployées auprès des enfants.

4.2.7.1 Analyse des interventions de Nathalie auprès des enfants

Lors de cette cinquième période, l'enseignante a réalisé deux interventions (i9 et i10). L'une d'elles a eu lieu auprès d'Amélie et Olivier qui amorçaient l'écriture d'un nouveau texte en dyade et a permis de leur apporter un soutien au regard de l'aspect orthographique (i9). Cette intervention s'est déroulée dans un contexte de mise en texte et a permis à l'enseignante d'encourager les enfants à mener une réflexion orthographique en cours de mise en texte (F1) et de les soutenir dans la correction de diverses erreurs (F2).

Le tableau 19 renseigne quant à la forme prise par le soutien déployé par Nathalie lors de son intervention réalisée auprès d'Amélie et Olivier (i9).

Tableau 19 – Forme du soutien déployé lors des interventions (Objet 1 – Période 4 – i9)

Nombre de moments	F1 : Corriger en cours de mise en texte	F2 : Corriger une erreur d'orthographe	F3 : Révision orthographique autonome
i9	2	10	0

a) Catégorie de forme de soutien F1 : Encourager la correction en cours de mise en texte

Au cours de cette intervention, l'enseignante a encouragé les enfants à mener une réflexion orthographique en cours de mise en texte à deux reprises.

Extrait 24

Alors qu'Amélie s'apprête à écrire le mot « printemps », Nathalie attire son attention vers l'orthographe du mot.

Nathalie : Bon, « printemps », est-ce que tu vas bien l'écrire ?

Amélie : « printemps » est-ce que ça prend un S ?

Nathalie : *(Elle retourne la question à Olivier.)* « printemps » est-ce que ça prend un S ?

Olivier : Euh...

Nathalie : « le temps », est-ce que ça prend un S ?

Olivier : Oui.

Nathalie : Et « printemps » ?

(i9-M2-L1-7)

Pendant qu'un enfant écrivait, l'enseignant lui posait une question quant à l'orthographe d'un mot à venir. Cela permettait d'attirer l'attention de l'enfant sur le mot et de lui indiquer implicitement qu'au moment de l'écrire, il demanderait réflexion. En procédant ainsi, Nathalie encourageait les enfants à mener une réflexion orthographique en cours de mise en texte.

b) Catégorie de forme de soutien F2 : Corriger une erreur d'orthographe

Lors de cette intervention, Nathalie a déployé, à deux reprises, du soutien concernant l'aspect orthographique et s'inscrivant dans une perspective plus inductive.

Extrait 25

La discussion porte sur la terminaison du verbe que les enfants viennent d'écrire dans la phrase : « L'histoire que racontaient l'enseignante. »

Nathalie : Pourquoi avez-vous écrit –aient ?

Olivier : Parce qu'ils racontaient l'histoire.

Nathalie : Qui est-ce qui racontait l'histoire ?

Amélie : La professeure.

Nathalie : Oui (...)

Amélie : *(Elle a repéré l'erreur et la corrige immédiatement.)*

(i9-M4-L1-6)

Durant ces moments, elle posait des questions qui visaient à connaître les représentations des enfants. Toutefois, si la réponse de l'enfant n'était pas celle attendue, elle déployait alors un soutien de type plus déductif. Malgré que le soutien n'était pas entièrement apporté dans une perspective inductive, j'ai souhaité mettre en évidence cette préoccupation pour les représentations des enfants que je n'avais pas pu observer au cours des quatre premières périodes. Ces moments ont donc été classés dans une nouvelle catégorie reprenant les moments dont le soutien était, au moins en partie, de type inductif.

Je souhaite également mentionner que parmi les dix moments ayant pris la forme de la correction d'une erreur d'orthographe (F2), sept ont eu lieu au fur et à mesure de l'écriture. Les trois autres se sont déroulés dans le cadre de la révision d'une phrase complète que les enfants avaient écrite alors que l'enseignante s'était absentée quelques instants. Notons enfin que les deux moments au cours desquels son soutien s'est inscrit dans une perspective plus inductive ont tous deux eu lieu en contexte de mise en texte.

c) Synthèse des formes de soutien apporté par Nathalie

Le tableau 20 (p. 201), présenté à la page suivante, reprend l'ensemble des formes de soutien déployées lors de cette intervention (i9).

Tableau 20 – Formes du soutien déployé lors des interventions (Objet 1 – Période 5 – i9)

Forme de soutien	Description du soutien	N de moments					
		P2	P3	P4	P5		
		i3 et i4	i5	i8	i9		
F1 : Encourager la correction en cours de mise en texte	Rappel du défi	1	-	-	-		
	Question quant à la façon d'écrire un mot à venir	-	-	-	2		
F2 : Corriger des erreurs d'orthographe	L'enseignante pointe l'erreur	Correction immédiate	par l'enfant	2	8	10	0
			par l'enseignante	5	5	4	2
		Soutien de la réflexion ortho.	Démarche de soutien déductive	4	5	2	3
			Démarche de soutien inductive	-	-	-	2
	L'enfant identifie l'erreur avec le soutien de l'enseignante	Correction immédiate	par l'enfant	-	-	2	0
			par l'enseignante	-	-	1	2
		Soutien de la correction ortho.	Démarche de soutien déductive	-	-	-	1
F3 : Révision orthographique autonome	Description d'une démarche standardisée	-	1	1	-		

4.3 Objet 2 : Les idées, de leur création à leur écriture

Le second objet analysé dans le cadre de ce chapitre concerne l'ensemble du processus d'expression des idées littéraires, depuis leur création jusqu'à leur écriture sur le papier¹³⁴. J'adopterai la même structure que celle de la première partie de ce chapitre en débutant par la présentation de quelques représentations que Nathalie avait exprimées au sujet de l'expression des idées lors de l'entrevue initiale. Par la suite, je présenterai le corpus de données retenu puis je proposerai une analyse de chacune des cinq périodes qui ont composé la recherche.

¹³⁴ Pour référer à cet objet en englobant l'ensemble du processus tout en allégeant le texte, j'emploierai dorénavant la formule : « l'expression des idées littéraires ».

4.3.1 Quelques représentations exprimées lors de l'entrevue initiale

Lors de l'entrevue initiale, Nathalie et moi avons discuté de l'aspect textuel des « idées¹³⁵ », depuis leur création jusqu'à leur écriture.

Extrait 26

Dans cet extrait, Nathalie explique comment elle conduisait les activités d'écriture de textes avant de débiter le projet de recherche.

Alice : Pendant ces activités, comment définirais-tu ton rôle ?

Nathalie : Ben je... Je travaillais... Ils écrivaient tous seuls, ils remplissaient le plan... Bon souvent, ils avaient besoin d'idées pour le plan, ou parfois on faisait un *brainstorming* au tableau, on sortait des idées, puis ils faisaient le plan, puis, bon... il y en avait qui avaient quand même besoin de soutien pour remplir le plan. Après, ils écrivaient l'histoire puis là je leur disais : « Viens, on va le relire ensemble ». Je ciblais soit des erreurs de structures [syntaxiques], des erreurs d'orthographe ou on faisait le code de correction ensemble.

Alice : Est-ce qu'on peut dire que tu étais une personne ressource pour ceux qui en avaient besoin ? S'ils appelaient à l'aide ?

Nathalie : Ressource pendant l'écriture parce que, pendant l'écriture, il y en avait qui étaient bloqués. Je ne les laissais pas devant leur page blanche, je leur donnais des idées. Puis après, j'aidais pour la correction.

(Entrevue – L93-109)

Nathalie organisait des activités d'écriture qui se déroulaient en plusieurs étapes. Dans un premier temps, elle discutait avec les enfants, leur demandant de formuler quelques idées. Par la suite, chaque enfant complétait un plan organisé autour d'un ensemble de questions. Ce plan permettait aux enfants de planifier les différentes composantes de leur récit soit les personnages principaux, le lieu de l'histoire, le problème, les tentatives d'action et la solution. Enfin, les enfants écrivaient leur texte et le révisaient. Lors de ces activités, le soutien de Nathalie concernant l'expression des idées consistait principalement à aider les enfants en panne d'inspiration que ce soit pendant l'écriture du plan ou du texte.

Nathalie a également pu expliquer quelques difficultés rencontrées par les enfants ou par elle-même lors de ces activités.

Extrait 27

Nathalie : Ils ne comprenaient pas qu'un plan c'était des idées. Dans le fond, ils écrivaient des phrases courtes dans leur plan puis quand ils écrivaient l'histoire, ils recopiaient les phrases

¹³⁵ C'est ainsi que Nathalie référerait à cet aspect du texte lors de l'entrevue initiale.

bout à bout. Donc c'était l'étape qui était difficile : passer du plan à l'écriture. Ça, c'était difficile pour eux.

Alice : OK. Difficile pour eux et difficile à soutenir pour toi aussi ?

Nathalie : J'essayais de dire : Regarde, le plan c'est juste des idées, toi il faut que tu en écrives plus ». Puis, je lisais des textes d'enfants qui étaient sortis... qui en avaient écrit plus. Je lisais une histoire puis on dégagait le plan. Je disais : « Regardez la différence », mais... [ça ne fonctionnait pas vraiment].

(Entrevue – L 138-147)

Extrait 28

Alice : Est-ce que tu trouves qu'il y a certains... que c'est parfois difficile d'évaluer un texte d'enfant, qu'il y a certains aspects qui sont plus difficiles à évaluer que d'autres, certains critères de la grille ?

Nathalie : C'est sûr que le côté « idée » : Est-ce que c'est assez développé ? Y a-t-il tout ce qu'on demandait ? Des fois c'est très subtil. Est-ce qu'on pénalise ou on ne pénalise pas ? Comment est-ce qu'il aurait pu plus développer davantage ? Ça c'est plus difficile parce que tout ce qui est orthographe, structure... [c'est facile]

(Entrevue – L373-381)

Nathalie avait mentionné que l'élaboration des idées, soit le passage de leur planification à leur mise en texte, constituait la principale difficulté des enfants et qu'elle se sentait parfois démunie pour les aider à cet égard. Par ailleurs, si elle mentionnait que la grille critériée qu'elle utilisait pour évaluer les productions lui permettait facilement d'apprécier l'organisation des idées (structure narrative), elle avait exprimé des difficultés à évaluer leur élaboration.

4.3.2 Présentation des données

Tout au long du projet de recherche, la question de l'expression des idées a été centrale, occupant la majorité de nos interactions. Le tableau ci-dessous présente le corpus de données retenu pour analyser ce second objet qu'est l'expression des idées littéraires.

Tableau 21 – Corpus de données (Objet 2 – Expression des idées littéraires)

Périodes	1	2	3	4	5	Total					
Collaboration enseignante-chercheure en contexte de rencontre de travail											
	R1	R2	R3	R4	R5						
Nombre de moments	13	13	15	13	3	57					
Collaboration enseignante-enfants en contexte d'interventions											
	i1	i2	i3	i4	i5	i6	i7	i8	i9	i10	
Nombre de moments	8	8	0	0	7	0	1	7	2	7	40

Le haut du tableau présente le nombre de *moments* portant sur l'expression des idées et ayant eu lieu lors des rencontres de travail qui amorçaient chacune des périodes de la recherche. Le bas

du tableau présente le nombre de *moments* qui se sont déroulés dans le cadre des interventions déployées par Nathalie suite aux rencontres de travail. Le tableau indique que l'analyse des interactions enseignante-chercheure autour de l'objet 2 a été réalisée, au total, à partir de 57 moments de discussion issus des rencontres de travail et l'analyse des formes de soutien apportées aux enfants par Nathalie à partir de 40 moments d'intervention.

Les sections suivantes analyseront successivement chacune de ces cinq périodes en présentant un travail de construction graduelle de catégories d'actions conjointes enseignante-chercheure et de formes de soutien apportées par l'enseignante aux enfants lors de ses interventions.

Concernant l'aspect de l'expression des idées, bien que Nathalie identifiait que seuls Noémie et Jérôme rencontraient des difficultés à cet égard, nos interactions nous ont permis d'analyser la compétence et les interventions à déployer auprès des quatre enfants dont nous suivions plus particulièrement le développement. Nous avons filmé nos interventions réalisées auprès d'eux, et, lors de nos rencontres de travail, nous avons analysé leurs productions écrites et visionnés l'enregistrement de nos interventions.

Lors de ces rencontres de travail, nous avons discuté tant de la compétence à exprimer des idées des enfants que du soutien à leur apporter. Le travail de catégorisation de ces interactions, conceptualisées comme des actions conjointes, permettra de mettre en évidence que, contrairement à l'aspect orthographique, la plupart de nos échanges témoignaient d'intentions convergentes nous permettant d'avoir de longs échanges qui laissaient une large place à la négociation de sens. Seuls quelques échanges, concernant notamment le soutien à apporter aux enfants en cours de mise en texte, ont été très courts lors des deux premières périodes pouvant ainsi paraître inaboutis. Ces échanges devaient toutefois être rapportés car ils permettront de mieux apprécier comment nos interactions ont finalement pris leur envol à la troisième période alors que nos échanges à ce sujet se sont allongés nous permettant enfin de négocier des significations concernant la pertinence d'un tel soutien.

Lors de ses interventions auprès des enfants, le soutien déployé par Nathalie au regard de l'expression des idées prenait des formes variées lui permettant tant de soutenir les enfants dans la planification que dans la révision des idées écrites. Le travail de catégorisation permettra

d'apprécier leur transformation au fil des périodes. La transformation des formes de soutien pourra paraître plus lente en ce qui concerne le soutien à apporter en cours de mise en texte. Toutefois, la structure donnée au chapitre permettra d'apprécier comment l'enseignante a graduellement déployé cette forme de soutien à partir de la quatrième période de la recherche.

4.3.3 Période 1

4.3.3.1 Analyse de la rencontre de travail

Lors de la première rencontre de travail, alors que nous avons identifié qu'Amélie et Olivier rencontraient plus particulièrement des difficultés au regard de l'aspect orthographique, nous avons souligné que les difficultés de Noémie et Jérôme étaient plutôt relatives à l'expression des idées. Afin d'analyser le niveau de compétence de ces enfants à cet égard, nous avons analysé trois productions écrites par Noémie et deux par Jérôme. Par ailleurs, parmi les productions d'Olivier que nous avons analysées au regard de l'aspect orthographique, l'une a également été l'occasion d'analyser la compétence de cet enfant au regard de l'expression des idées¹³⁶.

Tout comme c'était le cas au regard de l'aspect orthographique, nos analyses des productions des enfants ont parfois été l'occasion d'analyser leur compétence et à d'autres de discuter des interventions à déployer pour soutenir leurs apprentissages. Ainsi, j'ai organisé l'ensemble de nos interactions concernant l'expression des idées de cette première rencontre de travail en deux catégories d'actions conjointes similaires à celles identifiées pour le premier objet analysé¹³⁷ :

- **Catégorie d'action conjointe 3 (AC3)** : Analyser la compétence à exprimer des idées littéraires
- **Catégorie d'action conjointe 4 (AC4)** : Planifier/Ajuster l'intervention concernant l'expression des idées

¹³⁶ Notons que bien que nous considérons que l'expression des idées constituait une force chez Amélie et Olivier, nos rencontres ont également été l'occasion, à quelques reprises, de discuter de leurs compétences à cet égard.

¹³⁷ Malgré que les AC identifiées soient du même type que celles définies pour l'aspect orthographique (AC1 et AC2), j'ai choisi de poursuivre la numérotation en les nommant AC3 et AC4. Adopter une appellation différente suivant l'objet concerné permettra, par la suite, de prendre plus facilement en compte la spécificité des AC selon l'aspect textuel discuté.

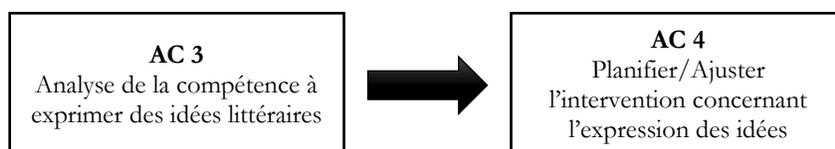
Le tableau 22 présente l'ensemble des moments de la première rencontre de travail¹³⁸ retenus pour l'analyse et précise, pour chacun, quel type d'action conjointe s'y est déroulé. Ainsi, à titre d'exemple, le premier moment (1) nous a permis de mener une action conjointe de type AC3 (Analyser la compétence à exprimer des idées littéraires).

Tableau 22 – Types d'actions conjointes (Objet 2 – Période 1 – R1)

Moments	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13
Noémie	AC3	AC3	AC3	AC3	AC3	AC3	AC4						
Olivier								AC3	AC3				
Jérôme										AC3	AC3	AC3	AC4

Le tableau permet d'indiquer que, pour chacun des enfants, nous avons commencé par réaliser une analyse de sa compétence à exprimer des idées littéraires (AC3 : Analyser la compétence à exprimer des idées littéraires) pour ensuite, éventuellement, aborder la question de l'intervention à déployer (AC4 : Planifier/Ajuster l'intervention concernant l'expression des idées). L'alternance des types d'actions conjointes peut ainsi être représentée comme suit :

Figure 6 – Alternance des types d'actions conjointes (Objet 2 - Période 1 - R1)



a) Catégorie d'action conjointe AC3 : Analyser la compétence à exprimer des idées littéraires

Rappelons que lors de cette première rencontre de travail, pour chacun des quatre enfants ciblés, Nathalie commençait par me présenter une analyse qu'elle avait réalisée à partir de la grille critériée du MELS. Lors de ces présentations, elle s'est davantage attardée à l'aspect de l'expression des idées pour les productions de Noémie (moment M1) et de Jérôme (moment M10)¹³⁹.

¹³⁸ Rappelons que tous les moments d'une rencontre de travail retenus pour l'analyse d'un objet ont été numérotés à partir de 1, dans leur ordre chronologique. La ligne supérieure du tableau renseigne le numéro du moment.

¹³⁹ Lorsqu'elle me présentait les productions d'Amélie et d'Olivier, elle n'avait pas abordé cet aspect du texte, car leur difficulté était davantage au plan orthographique.

L'extrait qui suit est tiré de la présentation de l'analyse que Nathalie avait réalisée de la production de Noémie.

Extrait 29

Texte de Noémie sur lequel porte la discussion :

Il était une fois un petit garçon qui s'appelle Robert il a 10 ans et il va à l'école la Grande-Hermine et il aime sa à cette école il a plait d'amie. Mais un jour il mouru à cause de l'école et ses amie aussi son mort et là maintenant elle est hantée. Robert est devenu méchant et il attend sa première victime. Un soir d'école le consièrge venait pour fermer l'école et Robert essay de lui faire peur pour qu'il devin un fantôme et sa na pas marcher. mes il savait qu'il avait un fantôme dans le parages il a eu peur mas pas assez pour mourir. Il dit au enfant de ne plus venir à l'école elle est hantée par des fantômes. Les enfants vont vérifier si c'est vrai l'Histoire de fantôme du consièrge Les enfants attend plait de bruit étrange et tout à coup les fantômes arive devant au il ont peur et il crois au consièrge maintenant et il senvont tout de suite. Une heure plus tars plus personne ne vient dans l'école et sa fait lontemps. Le fantôme déside de metre des pancartes partou pour dirt que l'école nes plus hantée. Mais les enfants save que ses les fantômes qui on plasé les pancartes donc les enfants de croi pas à ses pancartes. Les fantômes essay de trouver une idée pour que des personnes viennt dans l'école et il nent trouve une géniale Sont idée est de faire pansée au enfant et au adulte que Robert et ses amie sanvont hanter une autre école donc il vont entré dedans et les fantômes revien et il hante a nouveau l'école. Mai un jour les enfants et les profs on désidé de dire au fantômes de devenir gentil. fin

Transcription de la discussion :

Alice : OK, Noémie, tu l'avais évaluée comment ?

Nathalie : Je lui avais donné... Pour la pertinence des idées, je lui avais mis 3+¹⁴⁰.

Alice : OK, et ça tu, l'évaluais comment ?

Nathalie : Ça répond au projet et c'est vraiment quelqu'un qui va y aller de façon très très sommaire. Pour [obtenir un] 3, c'est : les idées principales sont là, mais il n'y a rien de plus. Puis euh... L'ordre logique : certains moments sont décousus. J'avais mis 3 parce que pour avoir un 4, il faut qu'il y ait des liens entre les phrases, ce qu'elle n'utilisait pas beaucoup.

{...}

Alice : OK, donc, sa faiblesse... (*Je laisse ma phrase en suspens pour inciter Nathalie à me donner son point de vue.*)

Nathalie : Euh... Dans le fond, c'est au niveau de ses idées : c'est... ce n'est pas riche, ça se répète, c'est redondant, c'est...

Alice : OK, donc au niveau des idées, ce n'est pas riche. Et ici c'était... (*Je pointe la case « organisation appropriée du texte »*) au niveau des liens... Tu trouvais que les liens entre les phrases n'étaient pas forts ?

Nathalie : [En fait,] elle n'avait pas de mots comme « tout à coup », « soudain », « d'abord », etc. Ça, c'était euh... Il n'y en avait pas du tout.

(R1-M1-L1-27)

¹⁴⁰ L'enseignante réfère au système de cotation proposé par la grille critériée du MELS qu'elle utilisait pour analyser les productions. Le système accorde à l'enfant une note allant de 1 à 5 pour chacun des critères de la grille. La note de 1 correspond à un niveau dit « insatisfaisant », 2 à « peu satisfaisant », 3 à « acceptable », 4 à « satisfaisant » et 5 à « très satisfaisant ». Lorsque le texte de l'enfant semble être entre deux critères, la note est additionnée du symbole « + ». Ainsi, dans ce cas-ci, l'enseignante a jugé qu'au regard du critère de pertinence des idées, le texte de l'enfant était « acceptable » à « satisfaisant ».

Pour expliquer son analyse, l'enseignante référait à la grille critériée qu'elle utilisait. Au regard de la gestion des idées, deux critères étaient définis soit 1) la pertinence et la suffisance des idées et 2) leur organisation. Pour évaluer ces éléments en début d'année scolaire¹⁴¹, Nathalie se référait plus particulièrement à deux indicateurs proposés dans la grille. Elle relevait la présence des éléments d'une structure narrative canonique (problème-tentative(s) d'action(s)-résolution) pour analyser la pertinence et la suffisance des idées ainsi que la présence de mots de liaison pour apprécier leur organisation. Les critères, tels qu'ils étaient définis dans la grille, l'amenaient à adopter une démarche d'analyse des productions normative, fondée sur le relevé de traces textuelles préalablement définies. Ainsi, dans l'extrait ci-dessus, elle précisait que le texte de Noémie présentait tous les éléments essentiels d'un texte narratif, mais que l'enfant n'utilisait pas de mots de liaison.

Tant pour Noémie que pour Jérôme, Nathalie trouvait que l'analyse réalisée à l'aide de la grille ne lui permettait pas d'exprimer avec précision les difficultés qu'elle observait dans les productions des enfants. En référence au barème de cotation de la grille du MELS, Noémie obtenait une mention « acceptable » à « satisfaisante » concernant la gestion des idées, mais l'enseignante identifiait un manque d'élaboration des idées qu'elle pouvait difficilement analyser à partir de la grille. Quant à Jérôme, il avait obtenu une mention « satisfaisante » à « très satisfaisante ». Toutefois, Nathalie trouvait que son texte présentait une faiblesse qu'elle avait de la difficulté à expliquer et que les critères d'évaluation concernant l'expression des idées ne permettaient pas de prendre en compte.

C'est face à cette incertitude quant à l'analyse de la compétence à exprimer des idées littéraires des deux enfants que, pour compléter l'examen de leur compétence, j'ai proposé à Nathalie de relire les productions qu'elle m'avait présentées, de les analyser ensemble et, au besoin, d'analyser également d'autres textes produits par ces enfants afin de préciser notre compréhension de leurs difficultés. Nous avons ainsi analysé trois productions de Noémie (moments M2 à M6) et deux productions de Jérôme (moments M11 et M12).

¹⁴¹ Lors de l'entrevue initiale, Nathalie m'avait expliqué qu'elle utilisait la grille dès le début de l'année ajustant cependant graduellement ses attentes et les critères pris en compte tout au long de l'année scolaire.

Pour réaliser ces analyses, nous n'avons plus recouru aux critères de la grille et les échanges que nous avons eus peuvent alors être organisés en trois sous-catégories d'actions conjointes : 1) Certains consistaient à analyser la structure narrative du texte (AC3.1 : Analyser la structure narrative), 2) d'autres à comprendre des ruptures de cohérence textuelle (AC3.2 : Comprendre les ruptures de cohérence textuelle) ou encore 3) à apprécier la qualité littéraire de la production (AC3.3 : Apprécier la qualité littéraire). Ces trois sous-catégories feront l'objet de sections distinctes. Toutefois, elles pouvaient s'alterner constamment puisqu'en cours d'analyse de la structure narrative nous pouvions, par exemple, avoir besoin d'interrompre notre travail afin de discuter d'une rupture de cohérence et négocier une compréhension commune du texte.

- **Sous-catégorie d'action conjointe AC3.1 : Analyser la structure narrative**

Afin de préciser l'analyse de la structure narrative que Nathalie avait réalisée, je lui ai proposé de dégager le plan des textes écrits par les enfants.

Lors de la discussion autour des productions de Noémie, face au projet analytique que je suggérais, Nathalie a spontanément voulu établir un parallèle entre les composantes que nous dégagions et le plan du texte que l'enfant avait complété préalablement à l'écriture du récit. Cependant, lorsque je lui ai proposé de partir du texte plutôt que des catégories préétablies dans le plan (problème, tentatives, etc.), elle s'est immédiatement engagée dans le projet¹⁴².

Extrait 30

Notre échange porte sur le texte de Noémie retranscrit à l'extrait 29 p. 206. Je mets en exergue certains extraits (caractères gras) afin de soutenir l'analyse proposée par la suite.

Alice : On pourrait peut-être dégager le plan de ce qu'elle a écrit.

Nathalie consulte le plan que l'enfant avait rédigé préalablement à l'écriture du texte. Je lui propose plutôt de partir du texte pour en extraire la structure narrative.

Alice : Donc, ils avaient **un problème** c'est qu'il y avait des fantômes dans l'école...

Nathalie : Ben, son ami est mort.

Alice : Ah oui, c'est ça, Robert est mort.

Nathalie : Il est devenu un fantôme. {...} **Son problème** principal, c'est l'école qui est hantée.

{...}

¹⁴² À la fin de notre analyse, Nathalie a consulté le plan que l'enfant avait rédigé afin de vérifier si l'analyse que nous avions réalisée concordait avec ce que l'enfant avait planifié. Toutefois, pour toutes les analyses subséquentes, elle n'a plus jamais consulté le plan.

Alice : C'est ça, il y a un fantôme qui veut faire du mal. D'abord il y a **une première tentative** : c'est le concierge qui essaie de le tuer, mais ça ne marche pas.

Nathalie : (*Elle lit l'extrait suivant à voix haute :*) « Robert essaie de lui faire peur pour qu'il devienne un fantôme. »

Alice : (*Je relis le passage silencieusement.*) Ah OK! Il veut transformer le concierge en fantôme.

Nathalie : Oui, mais ça ne marche pas.

Alice : Mais ça c'est comme **une action**, mais ce n'est pas vraiment **un autre problème** ? (*J'utilise un ton interrogatif pour demander l'avis de Nathalie.*)

Nathalie : Non

{...}

Alice : (*Je lis l'extrait suivant à voix haute :*) « Il dit au enfant de ne plus venir à l'école. » C'est comme une **première tentative** ? (*J'utilise un ton interrogatif pour demander l'avis de Nathalie.*)

Nathalie : Oui

Alice : (*Je lis l'extrait suivant à voix haute :*) « Les enfants vont vérifier... »

Nathalie : (*Je poursuis la lecture à voix haute :*) « ...si c'est vrai l'histoire de fantôme du concierge. Les enfants attendaient de bruit étrange... »

Alice : (*Je poursuis la lecture à voix haute :*) « ... les fantômes arrivent devant au il ont peur et il croit au concierge maintenant... ». On peut presque voir **un sous-problème**. Ce serait que le concierge avait averti, mais les enfants ne le croyaient pas ?

Nathalie : Oui, donc ils vont vérifier par eux-mêmes.

{...}

Nathalie : [Dans la suite du texte,] les fantômes veulent faire revenir les jeunes dans l'école, mais les enfants ne tombent pas dans le piège des fantômes qui placent des pancartes.

Alice : Mais... C'est qu'en fait, **son problème principal**, c'est que l'école est hantée, mais là c'est comme si elle prenait (...)

Nathalie : ...**le même problème**... ils veulent faire revenir...

Alice : C'est ça... C'est que c'est quand même complexe son histoire...

Nathalie : C'est quand même bien, j'ai été sévère peut-être ?

Alice : 3+ c'est quand même bon. En fait, prend **le problème** sous un autre point de vue. C'est que pour les fantômes, **le problème** c'est que les enfants sont partis.

Nathalie : Oui, donc ils ne peuvent plus faire peur à personne. Donc ils essaient de trouver une idée.

Alice : Ils essaient de trouver une idée. La première, ça ne marche pas, la deuxième (...)

Nathalie : ... c'est de faire penser... [qu'ils sont partis]

Alice : La deuxième, c'est rusé ! Ils vont faire croire qu'ils s'en vont de l'école pour dire aux enfants qu'ils peuvent revenir. Mais à la fin, elle écrit : « ils vont entrer dedans et les fantômes reviennent et il hante à nouveau l'école. Mais un jour les enfants et les profs ont décidé de dire au fantômes de devenir gentil. »

Nathalie : Donc ils vont cohabiter.

Alice : Oui, ils vont cohabiter, mais, **est-ce qu'elle a résolu ses problèmes** ?

Nathalie : Oui parce que euh... c'était de faire peur aux enfants... (*Hésitante, réfléchissant à voix haute.*)

Alice : Oui, faire peur aux enfants. Ils voulaient les attirer dans l'école : ils ont réussi, ils sont revenus. Les enfants sont revenus dans l'école et les fantômes sont revenus aussi.

(R1-M2-L3-63)

Dans le cadre de ces analyses, Nathalie et moi avons toutes les deux déployé des actions visant à relire des extraits de la production pour en identifier les idées principales. Nos contributions s'alternaient et se complétaient pour mener à bien le projet. Pour ma part, j'ai également déployé des actions qui visaient à réaliser un travail d'abstraction de la structure. En recourant au langage métatextuel propre au schéma narratif (écrit en caractères gras dans l'extrait ci-dessus), je

dégageais l'organisation des idées. L'analyse du texte de Noémie a permis à Nathalie de porter un nouveau regard sur le texte et à remettre en question la cote initialement apposée sur le texte à partir de la grille critériée.

Les échanges que nous avons eus à propos des divers textes de Noémie nous ont ainsi permis de nous assurer que les textes comportaient tous les éléments indispensables d'une structure narrative, mais également de dégager la complexité des structures proposées. Ces analyses nous ont finalement permis d'identifier que Noémie ne semblait rencontrer aucune difficulté au regard de la structuration des idées en une trame narrative et qu'elle produisait au contraire des textes complexes à cet égard.

Quant à Jérôme, nous avons pu remarquer que ses textes présentaient également des structures complexes impliquant plusieurs sous-problèmes. Toutefois, il semblait rencontrer des difficultés à clore ses histoires.

Extrait 31

La discussion porte sur un conte de Noël intitulé « Le nouveau lutin »¹⁴³. C'est l'histoire du Père Noël à qui il manque un lutin pour achever la fabrication des cadeaux. Après mis à l'essai plusieurs nouveaux lutins, il finit par en engager un. Toutefois, ce lutin s'était révélé méchant et détruisit tout sur son passage, y compris le château du Père Noël. À quelques jours de Noël, le Père Noël, n'ayant pas suffisamment d'argent pour la reconstruction, déménagea au Canada et devint joueur de hockey. Il gagna ainsi beaucoup d'argent et décida d'aller se reposer à Las Vegas avant de reconstruire son château.

Alice : Si on dégage le plan, est-ce qu'il boucle son histoire ? Je ne pense pas.

Nathalie : Euh... il reconstruit son château.

Alice : Mais le problème principal c'était qu'il lui manquait un lutin pour trier les cadeaux et pour finir sa distribution. Il en prend un premier... Le début est quand même bon.

Nathalie : Oui.

Alice : Il prend un premier lutin, mais il n'est pas efficace, il meurt...

{...}

Alice : Puis, il n'a plus assez d'argent. Il commence à jouer au hockey pour avoir de l'argent.

{...}

Nathalie : Puis il va jouer au bingo à Vegas (...) et il reconstruit le château.

Alice : Oui, mais ce n'était pas ça le problème initial. Bon, oui, il fallait reconstruire le château, mais la distribution de cadeaux, le tri des cadeaux, tout ça finalement, on n'en parle plus, il ne boucle pas.

(R1-M12-L1-18)

¹⁴³ Le texte de l'enfant étant très long, j'en propose ici un résumé.

Nous avons pu soulever que, dans chacun des deux textes que nous avons analysé, Jérôme avait tendance à multiplier les sous-problèmes, mais que les solutions de ses histoires ne permettaient pas de résoudre l'ensemble des problèmes et, plus particulièrement, le problème principal qui devait transcender le récit comme dans l'extrait ci-dessus.

- **Sous-catégorie d'action conjointe AC3.2: Comprendre les ruptures de cohérence textuelle**

Lorsque nous analysions la structure narrative des productions de Noémie et de Jérôme, il nous est arrivé, comme souligné plus haut, d'interrompre notre travail pour discuter d'une difficulté que nous avons à construire le sens de l'histoire en raison d'une rupture de cohérence dans le texte. Dans un premier temps, nous négocions une compréhension commune de l'extrait. Ces discussions pouvaient concerner la trame narrative générale de l'histoire ou un élément plus ponctuel.

Extrait 32

Extrait du texte de Noémie sur lequel porte la discussion :

Il était une fois le Père-Noël dit au lutins "demain, ses Noël, il faut commencer à préparer les cadeaux et vite". Les lutins commencer rapidement à préparer les cadeaux et les rennes s'entraîna sauf le renne au nez rouge. La fée des glace commence à faire de la magie et le Père-Noël fais de l'exercice pour que sa bedaine soit moins grosse mes pas trop. Maintenant, ils sont tous pres pour Noël sauf le renne au nez rouge on dirait qu'il ne va pas très bien on lui demande sa va bien il nous répon oui oui sa va dacore répont tou le monde et von se coucher. Le lendemain ses Noël tout le monde est exsiter parce que ses Noël. Sauf le renne au nez rouge. Il von commencer les livraison dans les maison mes pendant le trajet le renne au nez rouge son nez avait arêter de clignoter le Père-Noël voyait rien. Le Père-Noël déside de s'arêter et il arenge le nez du renne au nez rouge et sa marche et il repard il donne les cadeaux à tous le monde il retourne au pôle-nord mes les rennes son en forme mes pas le renne au nez rouge le Père-Noël vat lui parler et lui dit : ça ne va pas depuis hier qu'es qui se passe Je passe que je suis malade je vais t'amener chez le medecin le medecin dit qu'il ne doit pas passé le prochain Noël. fin

Transcription de la discussion :

Nathalie : Le renne au nez rouge est malade, mais il ne fait rien. Il ne va pas... Dans le fond, le problème, c'est le nez rouge [qui est malade], mais elle met des détails autour des autres... euh... Elle ne l'a pas exploité. *(Elle sous-entend que l'enfant n'explique pas vraiment le problème et que ce dernier ne transcende pas le récit.)*

{...}

Nathalie : Tout le monde fait de l'exercice sauf nez rouge, mais on ne sait pas pourquoi.

Alice : Aaah oui ! Peut-être qu'elle a voulu l'expliquer là.

{...}

Nathalie : On lui demande... [si ça va], il répond : oui. *(Elle sous-entend que ça pose un problème de cohérence si l'enfant souhaite expliquer que le renne au nez rouge est malade.)*

- Alice : Il répond : « oui oui », Mais a peut-être voulu dire : « Oui oui, répond-il sans conviction ».
- Nathalie : Puis, le nez arrête de clignoter. Est-ce parce qu'il est malade ou... ? Et ensuite, il se remet à clignoter, mais on ne sait pas comment.
- Alice : Tu veux dire que renne ne va pas bien, mais on ne sait pas très bien pourquoi ?
(R1-M8-L1-11)

Dans le cadre de l'analyse des productions de Noémie, les interventions de Nathalie visaient au départ à identifier les faiblesses du texte de l'enfant en formulant les questions qu'elle se posait en tant que lectrice et auxquelles le texte ne permettait pas de répondre. Quant à moi, je formulais des hypothèses pour essayer de comprendre ce que l'enfant avait voulu raconter. Si, dans un premier temps, Nathalie semblait porter peu d'attention à mes propositions, elle a, plus tard dans cette même rencontre, montré de plus en plus de curiosité envers les hypothèses que j'émettais.

Extrait 33

Extrait du texte d'Olivier sur lequel porte la discussion :

À minuit le Père Noël se leva, révéla tousse ses rênes, leur donna une carote fesa des essaie pour le réveillon de Noël qui était dans deux jour. Alors il prit son tréneau, prena son anvol et dit à rudolf "allume ton nez rouge". Mais sa ne marchait pas. Alors il le redit une centaine de fois, mais ça ne marchait encore pas.

Transcription de la discussion :

- Alice : Ce texte-là est quand même... [bon] Au niveau des idées, (...)
- Nathalie : Ben... Ça ne fonctionne pas, il redit une centaine de fois... Mais quand bien même tu le dirais une centaine de fois, ça ne fonctionne pas. Il faut que tu trouves d'autres choses.
- Alice : Oui, mais, je pense qu'il a l'image du Père Noël qui dit une première fois : « Allume ton nez! ». Ça ne fonctionne pas. Il répète : « Allume! Allume! Allume! ... »
- Nathalie : « Allume! Allume! Allume! » (*Elle rit, indiquant qu'elle comprend ce que l'enfant a voulu dire.*)
- Alice : Il décrit ça, mais c'est un peu malhabile.
- Nathalie : Aah OK!

(R1-M9-L1-8)

Nathalie appréciait alors les hypothèses que je formulais et s'émerveillait des tentatives, parfois malhabiles, des enfants.

Une fois que nous nous étions entendues sur une compréhension commune du texte fondée sur des hypothèses émises quant à ce que l'enfant avait voulu raconter, nous poursuivions notre analyse afin de comprendre l'origine de la rupture de cohérence.

Extrait 34

La discussion concerne le texte d'Halloween de Noémie retranscrit à l'extrait 29, p. 207.

- Alice : Donc, ils avaient un problème c'est qu'il y avait des fantômes dans l'école...
Nathalie : Ben, son ami est mort.
Alice : Ah oui, c'est ça, Robert est mort.
Nathalie : Il est devenu un fantôme. Quand elle écrit : « il est devenu méchant ». On ne sait pas que... [il est devenu un fantôme]. Il a fallu lire la suite pour comprendre qu'il devenait un fantôme.
Alice : Ah, elle ne le dit pas tout de suite ?
Nathalie : Non, elle ne le dit pas. Ce n'est pas clair, mais en lisant la suite on comprend que c'est Robert le fantôme.
Alice : OK, on comprend. Est-ce que c'est gênant ? (*Je relis le texte silencieusement.*) Oui, c'est quand même... [gênant]. C'est ici que le passage est un peu rapide : « ...ses amie aussi son mort et là maintenant elle est hantée ».
Nathalie : Oui.
Alice : C'est là qu'on aurait aimé avoir un lien de plus.
Nathalie : Elle écrit : « Robert est devenu méchant et il attend sa première victime. » Donc il est devenu méchant, mais il est mort. Donc on présume qu'il est devenu le fantôme. Dès qu'on a compris que c'est lui le fantôme, le reste du texte coule bien.
Alice : Ça coule, mais on aurait pris un renseignement de plus quand même.
Nathalie : Mais il manquait ça, oui.

(R1-M2-L5-19)

- Alice : Au regard de la cohérence, moi je verrais des petites difficultés, mais qui ne sont pas majeures.
Nathalie : Non.
Alice : Ça ne nous empêche pas de comprendre.
Nathalie : Non. Il y avait le euh... [Le problème de] celui qui est devenu fantôme en mourant, Robert.
Alice : Oui, on appelle ça une **ellipse** qui est trop forte.
Nathalie : Mais il y en a juste une ici.
Alice : Oui, elle est un peu trop grande, mais il y en a juste une.

(R1-M4-L6-12)

Lors de ces échanges, nous commençons toutes les deux par expliquer l'aspect du texte qui pouvait constituer un obstacle à notre compréhension. Ensuite, tout comme je le faisais pour l'analyse de la structure narrative, je réalisais un travail d'abstraction qui permettait de donner une explication à la faiblesse identifiée. Nathalie marquait alors son accord avec mon analyse sans toutefois recourir par elle-même au métalangage que j'utilisais.

Concernant le cas de Noémie, nos analyses des ruptures de cohérence nous ont plus particulièrement permis de comprendre que c'était la présence d'ellipses parfois trop fortes qui pouvait diminuer la qualité de ses textes. Lorsqu'il lui était demandé de rédiger un plan à la structure imposée, les ellipses restaient mineures et affectaient peu la compréhension de son texte. Toutefois, lorsqu'elle écrivait un texte sans structure imposée et devait pleinement prendre

en charge la tâche d'organiser ses idées¹⁴⁴, les ellipses devenaient plus nombreuses et plus importantes.

- **Sous-catégorie d'action conjointe AC3.3 : Apprécier la qualité littéraire**

Chaque fois que nous lisions une production en vue de l'analyser, nos premières réactions consistaient à formuler un avis que je qualifierai d'*avis de lectrice* et qui nous permettait d'exprimer une première appréciation générale du texte tel que nous le ferions en achevant la lecture d'un roman.

Il s'agissait d'une appréciation appuyée sur notre sensibilité de lectrices de fiction qui permettait de donner notre avis concernant l'originalité des idées et la qualité de leur expression. Cet avis nous permettait d'exprimer si nous avions apprécié le texte ou non, de soulever les éléments que nous avions trouvés plus littéraires ou au contraire qui alourdissaient le texte. Ainsi, tout comme Nathalie mentionnait à propos d'un texte de Noémie : « ce n'est pas riche, ça se répète, c'est redondant » (extrait 29, p. 207), nous avons soulevé à propos d'un texte d'Olivier, que nous le trouvions, au contraire original, et littéraire soulignant les éléments que nous avions appréciés.

- b) Catégorie d'action conjointe AC 4 : Planifier/Ajuster l'intervention concernant l'expression des idées**

Au cours de cette rencontre, nous avons très peu discuté des interventions à déployer. Nous n'avons eu qu'un seul échange qui visait à poser un regard prospectif quant à l'intervention à déployer auprès de Jérôme qui, comme nous venions de l'identifier, semblait rencontrer une difficulté à écrire la fin de ses histoires.

Généralement, dans le cadre du projet de RAF, lorsque nous présentions la démarche didactico-pédagogique aux enseignants, un des aspects qui les surprenaient le plus était la proposition de ne pas imposer une étape de planification de la structure narrative préalable à la mise en texte.

¹⁴⁴ Le plan à la structure imposée que l'enseignante avait pour habitude de demander aux enfants de compléter avant l'écriture allège la tâche d'organisation des idées puisqu'il dicte la forme que devrait prendre le texte.

En réponse aux difficultés rencontrées par Jérôme, j'ai suggéré à l'enseignante de faire une utilisation inductive de l'outil de planification de la structure narrative.

Extrait 35

Alice : Tu sais, [dans le cadre du projet], on dit toujours à propos du plan¹⁴⁵ qu'on ne l'impose pas au départ. Mais ça peut être un outil d'intervention quand même.

Nathalie : Oui

Alice : Mais ça peut être un outil d'intervention soit pour quelqu'un qui ne sait pas comment débiter son histoire ou pour quelqu'un (...)

Nathalie : (...) qui ne sait pas comment finir.

Alice : Olivier tout à l'heure, ... [il ne savait pas comment terminer son histoire]. Je lui ai dit : « On va regarder c'était quoi le problème principal, on va voir au début, etc. » Donc on a dégagé le plan puis... Souvent, quand on dégage le plan, ils voient : « Oh, je n'ai pas résolu ce problème-là ».

Nathalie : Oui.

Alice : Avec Jérôme aussi ça peut être utile de faire ce travail-là, c'est intéressant de dégager le plan.

Nathalie : Oui. Il n'a sans doute pas conscience qu'il... [ne boucle pas ses histoires].

Alice : Il ne doit plus s'en rappeler [du problème principal].

Nathalie : Effectivement. Ils écrivent tellement (...)

Alice : Tu sais, ils écrivent ça sur plusieurs semaines.

Nathalie : Puis il écrit des textes tellement longs.

(R1-M13-L6-13)

J'ai proposé à l'enseignante de réaliser un travail d'abstraction de la structure narrative avec l'enfant afin de le soutenir dans l'organisation de ses idées. Nathalie avait montré sa compréhension de l'utilisation proposée apportant un argument qui en justifiait la pertinence soit le fait que les enfants oublient peut-être ce qu'ils avaient écrit au début du texte.

Si notre discussion concernant l'intervention à déployer s'est déroulée dans le contexte de l'analyse des difficultés rencontrées par Jérôme, elle nous avait également permis d'en étendre la pertinence à tous les enfants qui rencontreraient une difficulté relative à l'organisation des idées.

¹⁴⁵ Je réfèrais à la structure préalablement établie que de nombreux enseignants imposent aux enfants de compléter avant de débiter l'écriture de leur texte.

Les accords découlant de la rencontre de travail

En somme, notre première rencontre de travail nous a permis de définir les forces et les difficultés rencontrées par Noémie et Jérôme au regard de l'expression des idées.

Noémie écrit des textes à la structure complexe comportant de nombreux sous-problèmes. Toutefois, elle a besoin de soutien afin d'éviter les ellipses trop fortes, particulièrement quand on ne lui fournit pas de structure préalablement établie pour la guider dans l'écriture.

Jérôme écrit également des textes à la structure complexe. Toutefois, il rencontre des difficultés à imaginer des fins qui permettent de résoudre l'ensemble des problèmes de l'histoire.

Si nous n'avons pas précisé le type de soutien que nous apporterions à Noémie, nous avons convenu que nous guiderions Jérôme dans un travail d'abstraction de la structure narrative afin de l'aider à assurer une fin de texte qui réponde à l'ensemble des problèmes de son histoire.

Nous privilégierions un soutien de type inductif qui prendrait ses idées comme point de départ et utiliserait les concepts de structuration narrative comme outil permettant de l'aider à les organiser en un texte cohérent et complet.

Notons également que nous avons considéré ce type de soutien comme pertinent à déployer auprès de tous les enfants qui rencontreraient des difficultés à organiser leurs idées.

4.3.3.2 Analyse des interventions de Nathalie auprès des enfants

Suite à cette rencontre, Nathalie a réalisé une intervention (tableau 4, p. 143) auprès de Noémie qui écrivait un texte en dyade avec Émilie, une autre enfant de la classe (i1). Les enfants avaient demandé l'aide de l'enseignante, car elles disaient ne plus avoir d'idées pour la suite de leur histoire. Le soutien qu'elle a apporté aux enfants a pris différentes formes :

- Forme de soutien 5¹⁴⁶ (F4) : Discuter des idées déjà écrites
- Forme de soutien 6 (F5) : Imaginer et organiser de nouvelles idées

Le tableau 23 renseigne quant à la forme prise par le soutien déployé par Nathalie lors de cette intervention auprès de Noémie et Émilie (i1). Ainsi, quatre moments de cette intervention ont

¹⁴⁶ Je poursuis ici la numérotation des formes de soutien débutée dans le cadre de l'analyse du premier objet (aspect orthographique).

pris la forme d'une discussion sur des idées déjà écrites (F4) tandis que quatre autres ont pris la forme d'un échange visant à imaginer et organiser de nouvelles idées (F5).

Tableau 23 – Forme du soutien déployé lors des interventions (Objet 2 – Période 1 – i1)

Intervention	F4 : Discuter des idées déjà écrites	F5 : Imaginer et organiser de nouvelles idées
i1	4	4

a) Catégorie de forme de soutien F4 : Discuter des idées déjà écrites

À quelques reprises, et en vue de propulser l'imagination des idées pour la suite du texte, l'enseignante a engagé les enfants dans un travail de rappel du début du texte.

Extrait 36

Texte de Noémie et Émilie sur lequel porte la discussion :

Il était une fois trois triplète catherine, stéphanie, et Julie. tout comença dans une belle journe d'hiver à l'école, le prof dit "on va aller faire du ski" ensuite toute Habiller elle parti faire du ski. 1 heur plus tard il savait perdu. allor elles dis "on va les retrouver toutaleur je suit surs" allor il commencair a fair du ski. Julie avais tribucher sur la roche et sa jambe c'est araché catherine etstéphanie parti dans la foret pour chercher de l'aide. 30 minute plus tard il avait perone allor elles retourna voir sa soeur. Et tot à coup sa soeur était pu la dispara, allor elles cria Julieee et elle repondai pas. Allor catherine et stephannie désida de partire à la recherche de sa soeur elle marchat et tout ta coup elle vit une jeune fille noir près de de larbe avec une Jeune fille avec un gembre aracher dans ses pras et cria à l'aide. (*)¹⁴⁷ Elles coururent vers leur soeur. La jeune fille en noir leur dit : "Vous allez avoir des problèmes." Puis, elle disparut. Les deux soeurs avaient très peur, alors elles sortirent de la forêt et retournèrent chez elle. Il n'y avait personne. De plus, elles s'aperçurent que les fenêtres étaient brisées. Elles sont entrées dans la maison et ont composé le "911". Il n'y avait pas de son sur la ligne, le téléphone avait été débranché. Même si c'était l'hiver, elles ont pris leur vélos et se sont mises en route pour le poste de police. 10 minutes plus tard, elles étaient arrivées à destination, mais il n'y avait personne pour leur ouvrir. Allor elles avait faim donc elles allair dan un restaurent pour manger. Une minute plus tard elle arive dans le restaurent elles vit l madame du restau, elle lui demande à mangé et vois la fille en noir derière la madame. La fille en noir dit "dansger, danger, danger, dangeeeer Allor elle avait un peut peur mai catherine étai courageuse donc elle demanda a la madame d'avoir deux petit poutine avec une grande pizza pépéronie et fromage mes stéphani avait beaucoup peur de la fille noir. 10 minut plus tard le repa étai pres allor catherine pris ses poutines et sa pizza et il mangeir pendant que la fille en noir mange La madame [serveuse]. Stephanie et catherine cria "AAAAAAAAAAAA". Et vue Julie en esprit méchante parce qu'elle obéit a la fille en noir. (**)¹⁴⁸

Transcription de la discussion :

Émilie : Là on ne sait plus quoi écrire.

Noémie : On est bloquées.

Nathalie : Si on résume : Des triplées sont parties en ski (...)

¹⁴⁷ Cette marque soutiendra une analyse présentée ultérieurement.

¹⁴⁸ Idem.

Noémie : Avec la classe.
Nathalie : Avec la classe. Les 3 triplettes se sont perdues, Julie s'est cassé une jambe, les deux autres sœurs sont parties chercher de l'aide, elles ont voulu revenir pour dire à Julie qu'elles n'avaient trouvé personne, mais elles ont perdu Julie. C'est ça ?
Émilie : Oui.
Nathalie : À la place de Julie, elles ont vu...
Noémie : Une fille en noir.

(i1-M1-L1-10)

Extrait 37

Nathalie : Donc, votre problème du départ, c'était que Julie avait la jambe cassée ?
Noémie : Oui. Euh... En fait, c'est qu'elle était perdue et que Julie avait la jambe cassée.
Nathalie : Oui, il y avait deux problèmes hein ? Elles sont perdues et elle a la jambe cassée.

(i1-M2-L3-5)

Au cours de ces moments, Nathalie pouvait collaborer avec les enfants pour identifier les idées principales et ainsi coconstruire un résumé de l'histoire. Afin d'engager les enfants dans ce travail, elle les questionnait. À d'autres moments, elle réalisait un travail d'abstraction de la structure narrative recourant à un métalangage (problème, solution, etc.) permettant d'analyser la structure du texte. Elle menait alors le travail d'analyse à voix haute, adoptant à nouveau un ton interrogatif afin d'engager les enfants dans la réflexion.

À quelques reprises, ce travail de discussion sur le début de l'histoire a conduit à une tâche de réécriture locale consistant à modifier un mot. L'enseignante faisait une suggestion aux enfants pour remplacer un mot par un autre afin de préciser une idée qu'elles avaient écrite. Les enfants acceptaient la suggestion et Nathalie se chargeait de la correction. Lors de cette intervention, aucune réécriture majeure n'a été réalisée.

b) Catégorie de forme de soutien F5 : Imaginer et organiser de nouvelles idées

Les interventions de Nathalie ont permis de répondre à la demande des enfants soit de les aider à trouver des idées pour la suite de leur histoire.

Extrait 38

Émilie : Donc, peut-être que Julie... La fille en noir ne la mange pas. Donc Julie... Donc peut-être que ses sœurs pourraient prendre Julie en cachette, elles l'amèneraient à l'hôpital.
Noémie : Non, on aurait... Elles auraient parlé à la fille en noir... « On t'échange notre sœur contre... quelque chose. »
Nathalie : Oh ! (*Sous-entendant que c'est une bonne idée*), elles vont faire un échange.
Émilie : Mais si elle ne veut pas ?
Nathalie : Ou, elles peuvent convaincre la dame en noir d'amener Julie se faire soigner ?

Noémie : Puis qu'elle puisse la garder.
Nathalie : Garder qui ?
Émilie : Julie.

(i1-M5-L1-8)

Tout comme elle le faisait lorsqu'il s'agissait de discuter des idées déjà écrites (F4 : Discuter des idées déjà écrites), Nathalie collaborait avec les enfants, leur donnant des idées et les questionnant pour les impliquer dans la réflexion. Ces moments pouvaient concerner l'imagination de la suite de la trame narrative ou des éléments plus précis tel que le nom d'un nouveau personnage.

Au cours de ces moments, au-delà de les aider à trouver des idées, Nathalie a également voulu soutenir les enfants dans l'organisation de ces nouvelles idées en une structure narrative.

Extrait 39

Je mets en exergue certains extraits (caractères gras) afin de soutenir l'analyse proposée par la suite.

Nathalie : OK. Donc là, qu'est-ce que vous allez faire... Dans le fond, **il faut que vous trouviez une solution** pour soigner Julie et vous défaire (...)
Émilie : Mais il faut d'abord la retrouver Julie !
Nathalie : Mais, elles l'ont retrouvée dans le restaurant !
Noémie : (*s'adressant à Émilie*) Oui, elles l'ont vue.
Émilie : Oui, mais la madame en noir elle va euh... Elle va euh... s'en aller avec Julie.
Nathalie : Mais là, il faut que vous trouviez une façon de délivrer Julie de la dame en noir.
Émilie : Mais la dame en noir, on ne peut pas la tuer donc...
Nathalie : Mais il va falloir que tu trouves une solution.
Émilie : Mmh (*Elle ne semble pas convaincue.*)
Nathalie : À moins qu'il n'y ait pas de solution et que la dame en noir disparaisse à tout jamais avec Julie et que les triplées perdent leur sœur. Est-ce que c'est ça que vous voulez ?
Émilie : Non...
Noémie : Euh...

(i1-M3-1-13)

Au début de son intervention, Nathalie souhaitait amener les enfants vers l'imagination d'une solution qui permettrait de clôturer le récit. Elle réalisait à ce moment une utilisation de l'outil théorique de structuration narrative qui semble normative, le convoquant pour orienter la tâche d'imagination de nouvelles idées. Ainsi, le récit comportant déjà plusieurs problèmes et tentatives d'action, il s'agissait d'imaginer la solution. Toutefois, cette conception de la structure que devrait adopter le texte n'a pas plu aux enfants qui ont manifesté leur désaccord avec les propositions de l'enseignante.

Nathalie a alors modifié le type de soutien qu'elle apportait et elle a demandé aux enfants ce qu'elles désiraient pour la suite de leur histoire.

Extrait 40

Je mets en exergue certains extraits (caractères gras) afin de soutenir l'analyse proposée par la suite.

Nathalie : Qu'est-ce que vous voulez ?

Noémie : Ben on voudrait que ce soit long et épeurant ! Donc...

Émilie : On voudrait que ce soit une longue histoire.

Nathalie : Oui, mais pour avoir des longues histoires, il faut avoir...

Émilie : Peut-être qu'il faudrait continuer avec la fille en noir, qu'elle s'en allie et euh... et tout et à un moment donné, on trouvera une idée.

Nathalie : Si tu veux que ce soit long, c'est que euh... Tu peux régler un **problème** et pendant que tu règles le **problème**, il va y avoir un deuxième **problème** qui va surgir. Ça va rallonger ton histoire. Mais tu ne peux pas écrire très très longtemps toujours sur la même chose, ça va devenir trop répétitif.

(i1-M3-L14-20)

C'est en prenant connaissance des représentations des enfants que Nathalie a réorienté le type de soutien qu'elle leur a apporté. Partant cette fois-ci de leurs idées, elle les a soutenues dans leur organisation en une trame narrative qui comporterait de nouveaux sous-problèmes. Cette fois, elle réalisait une utilisation plus inductive de l'outil théorique le convoquant pour éclairer les représentations des enfants, prises comme point de départ de la réflexion.

c) Synthèse des formes de soutien apporté par Nathalie

L'analyse des deux principales formes prises par le soutien apporté par Nathalie lors de son intervention auprès de Noémie et Émilie m'a permis de souligner qu'il pouvait évoluer au cours des interventions. Le tableau 24 permet de reprendre l'ensemble des formes de soutien déployées lors de cette première intervention (i1). Il sera complété tout au long de l'analyse des cinq périodes de la recherche afin de pouvoir observer l'évolution du soutien apporté concernant l'expression des idées. Notons que deux formes de soutien pouvaient être apportées au cours d'un même moment d'intervention quand, tel que dans l'extrait 39 et l'extrait 40 cités ci-dessus (page 220), Nathalie réorientait sa façon d'intervenir, s'ajustant aux réactions des enfants. C'est pourquoi, dans le tableau, le nombre de moments recensé est plus élevé que le nombre de moments analysé dans le cadre de cette période.

Tableau 24 – Formes du soutien déployé lors des interventions (Objet 2 –Période 1 – i1)

Forme de l'intervention	Description du soutien	N de moments
		Période 1
		i1
F4 : Discuter des idées déjà écrites	Résumer les idées écrites pour propulser la planification : utilisation inductive de l'outil théorique de structuration narrative	4
F5 : Imaginer et organiser de nouvelles idées	Organiser les idées : utilisation normative de l'outil théorique de structuration narrative	1
	Organiser les idées : utilisation inductive de l'outil théorique de structuration narrative	1
	Imaginer de nouvelles idées	3

4.3.3.3 Analyse des intentions des actrices

Lors de cette première période, lorsque nous avons analysé la structure narrative de productions d'enfants (AC3.1 : Analyser la structure narrative) ou certaines ruptures de cohérence qu'elles comportaient (AC3.2 : Comprendre les ruptures de cohérence), les toutes premières actions de Nathalie pouvaient être inscrites dans une perspective normative et semblaient guidées par une intention d'évaluation en ce sens que l'enseignante cherchait d'abord à comparer la production à des attentes ou des critères préétablis (extrait 30, p. 209 et extrait 32, p. 212). Dans le cadre de l'analyse concernant l'objet « aspect orthographique », j'avais émis une hypothèse qui peut à nouveau être convoquée au regard de la présente réflexion soit que, lors de la première rencontre de travail, Nathalie pouvait avoir interprété les analyses que je proposais comme une façon de vérifier l'analyse des textes qu'elle avait réalisée préalablement à la rencontre, à l'aide d'une grille critériée. Toutefois, contrairement à nos échanges concernant l'orthographe, l'enseignante a très rapidement modifié sa posture et elle s'est engagée dans le travail analytique que je lui proposais. Les intentions qui ont guidé nos actions au cours des AC3 (Analyse de la compétence à exprimer des idées) ont ensuite été convergentes.

Les analyses que j'ai proposées à Nathalie étaient toutes orientées par une même intention et ce, qu'elles concernent la structure narrative (AC3.1 : Analyser la structure narrative), la cohérence textuelle (AC3.2 : Comprendre les ruptures de cohérence textuelle) ou la qualité littéraire (AC3.3 : Apprécier la qualité littéraire). Je voulais réaliser une analyse compréhensive inductive. D'une part, une telle analyse s'appuyait sur le postulat que l'idée originale de l'enfant était cohérente, mais que des faiblesses lors de leur mise en texte pouvaient poser des difficultés de compréhension au lecteur. D'autre part, elle devait permettre de mettre en évidence la

complexité des textes et, plus particulièrement, de la structure narrative. À cet effet, je souhaitais réaliser une analyse qui prendrait la production de l'enfant comme point de départ et non des critères préalablement définis. L'identification de la complexité unique de chaque texte nous permettrait de comprendre certaines difficultés rencontrées par les enfants telles que celle de produire une fin qui permet de résoudre l'ensemble des problèmes de l'histoire (extrait 31, p. 211) ou encore celle d'assurer la cohérence entre les différentes composantes du récit (extrait 34, p. 214).

Tel que je l'avais fait pour l'orthographe, je n'ai pas expliqué à Nathalie ma posture compréhensive ni le rationnel de la démarche d'analyse que je proposais. J'ai à nouveau adopté la posture menant mes réflexions à voix haute et questionnant l'enseignante afin de l'impliquer dans la réflexion. Mon intention était de sensibiliser Nathalie à cette posture, placée au cœur de l'approche didactico-pédagogique, de curiosité envers les productions des enfants en attirant son regard vers leurs essais littéraires et la complexité de leurs productions.

Cette fois, ma façon de procéder sans dévoiler mon projet analytique a porté fruit, permettant rapidement à l'enseignante de s'approprier la posture compréhensive que je lui proposais. Nathalie s'est en effet immédiatement impliquée dans les analyses en collaborant avec moi pour identifier les idées principales du texte de l'enfant en vue d'en abstraire la structure (AC3.1 : Analyser la structure narrative) ou encore, face à un extrait présentant une rupture de cohérence, en émettant des hypothèses sur ce que l'enfant avait voulu dire afin de comprendre l'origine de la perte de sens (AC3.2 : Comprendre les ruptures de cohérence).

Pour mener ces analyses, j'ai recouru à divers outils théoriques¹⁴⁹ afin de réaliser un travail d'abstraction qui consistait à utiliser les concepts comme un métalangage permettant de caractériser les composantes et phénomènes textuels analysés.

Lors de cette première rencontre, Nathalie montrait son accord avec mes analyses, mais elle n'a pas réalisé ce travail d'abstraction par elle-même en recourant au métalangage spécifique. Notons à cet égard que j'avais fait le choix de ne pas présenter ces modèles théoriques à l'enseignante

¹⁴⁹ Concernant la cohérence textuelle, je référais à la proposition de Vandendorpe (1996) et pour la structure narrative à celle de Stein (1988).

dès la première rencontre. Je craignais que, sans l'adoption préalable d'une posture compréhensive, ils soient utilisés dans une perspective normative qui régirait l'activité d'écriture des enfants. Je souhaitais prendre le temps de construire avec Nathalie le sens d'adopter une perspective compréhensive dont la curiosité pour la production de l'enfant constitue le point de départ, mais également de comprendre les outils théoriques sur lesquels elle s'appuyait avant de lui en proposer d'autres. J'ai pu constater que les influences théoriques de Nathalie étaient spécifiquement liées à la grille critériée qu'elle avait l'habitude d'utiliser et qu'elle a rapidement mises de côté pour s'intéresser aux idées des enfants.

Enfin, au regard de l'appréciation de la qualité littéraire des textes (AC3.3 : Apprécier la qualité littéraire), nos intentions étaient également convergentes et consistaient simplement à apprécier le texte en tant que lectrices en échangeant brièvement sur nos points de vue.

Au cours des AC4 (Planifier/ajuster l'intervention concernant l'intervention), soit lors des discussions concernant la planification des interventions à déployer plus particulièrement auprès de Jérôme¹⁵⁰ qui avait été ciblé comme rencontrant des difficultés plus spécifiques à l'expression des idées littéraires, nos échanges ont été très courts ce qui complique l'analyse des intentions qui ont guidé nos échanges. Rappelons que j'avais fait la proposition à Nathalie d'intervenir dans une perspective inductive pour soutenir les enfants dans l'organisation de leurs idées en une structure narrative. Mon intention était de proposer à Nathalie une piste de soutien à apporter aux enfants ajustée aux besoins que nos précédents échanges avaient permis d'identifier (AC3 → AC4). Nathalie avait quant à elle marqué sa compréhension de ma proposition sans engager d'autres actions.

Notons que Nathalie a recouru au type de soutien inductif que je lui suggérais lorsqu'elle a aidé Noémie et Émilie à planifier la suite de leur histoire. Tant au moment de résumer les idées écrites (F4 : Discuter d'idées déjà écrites) que lors de ceux visant à imaginer la suite (F5 : Imaginer et organiser de nouvelles idées), elle a recouru au métalangage de la structure narrative pour orienter la réflexion des enfants. Lors du soutien de forme F5 (Imaginer et organiser de nouvelles idées),

¹⁵⁰ Rappelons que nous n'avons pas discuté d'un type de soutien spécifique à déployer auprès de Noémie, l'autre enfant identifiée comme rencontrant des difficultés au regard de l'expression des idées.

son utilisation de l'outil théorique de la structure narrative avait d'abord été normative la conduisant à suggérer aux enfants de s'engager dans la résolution de leur histoire. Toutefois, Noémie et Émilie ayant comme idée de créer une histoire plus longue qui multiplierait les sous-problèmes, Nathalie avait réorienté son soutien et fait une utilisation plus inductive de l'outil afin de pouvoir s'ajuster aux idées des enfants.

4.3.4 Période 2

4.3.4.1 Analyse de la rencontre de travail

Au cours de cette deuxième rencontre de travail, nous avons commencé par réaliser une analyse critique de l'intervention que Nathalie avait déployée auprès de Noémie et Émilie (i1) ainsi que de l'extrait de texte que les enfants avaient écrit seules, suite à cette intervention. Cette analyse nous a permis de porter un regard critique sur l'intervention (AC4 : Planifier/ajuster l'intervention concernant l'expression des idées), mais également de préciser notre analyse de la compétence des enfants à exprimer des idées (AC3 : Analyser la compétence à exprimer des idées littéraires). Nos discussions ont ainsi consisté en une alternance constante des deux types d'actions conjointes. Par la suite, nous avons visionné une intervention que j'avais réalisée auprès d'Amélie et Olivier. Bien que les deux enfants n'avaient pas été ciblés comme rencontrant des difficultés majeures au regard de l'expression des idées, nous avons pu discuter de leur compétence à imaginer, organiser et exprimer des idées à l'écrit (AC3 : Analyser la compétence à exprimer des idées littéraires) et analyser mes interventions permettant de soutenir ce processus d'expression des idées (AC4 : Planifier/ajuster l'intervention concernant l'expression des idées) et de les amener à écrire des textes sans cesse plus complexes et littéraires.

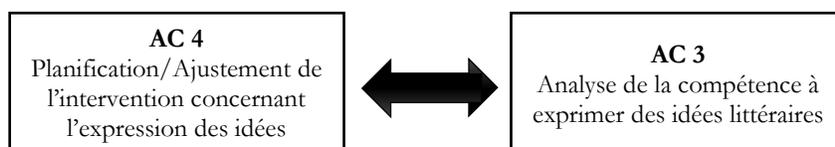
Le tableau 25 présente les types d'actions conjointes que nous avons menées au cours de cette deuxième rencontre de travail.

Tableau 25 – Types d'actions conjointes (Objet 2 – Période 1 – R2)

Moments	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13
Noémie	AC4	AC3	AC4	AC4	AC4	AC4	AC3	AC4	AC3	AC4			
Amélie et Olivier											AC3	AC4	AC4

Tout au long de cette rencontre, nos échanges nous permettaient alternativement de discuter des interventions à déployer (AC4 : Planification/Ajustement de l'intervention concernant l'expression des idées) et des compétences des enfants (AC3 : Analyse de la compétence à exprimer des idées littéraires). L'alternance des actions conjointes peut ainsi être représentée comme suit :

Figure 7 – Alternance des types d'actions conjointes (Objet 2 - Période 2 –



Dans les sections suivantes, avant d'analyser les moments de type AC3 (Analyse de la compétence à exprimer des idées littéraires), je présenterai ceux du type AC4 (Planifier et ajuster l'intervention concernant l'expression des idées) puisque c'est par ce type d'action conjointe que nous avons amorcé notre rencontre de travail. Cependant, il importe de garder à l'esprit que ces deux types d'actions conjointes se sont alternés tout au long de la rencontre.

a) Catégorie d'action conjointe AC 4 : Planifier/Ajuster l'intervention concernant l'expression des idées

Les moments du type AC4 (Planifier/ajuster l'intervention concernant l'expression des idées) ont principalement permis de jeter un regard critique rétrospectif sur nos interventions (AC4.2 : Regard rétrospectif sur l'intervention). Suite à cette analyse critique et aux analyses de la compétence des enfants (AC3 : Analyser la compétence à exprimer des idées littéraires) dont il sera question dans la prochaine section, nous avons également discuté de quelques ajustements à réaliser à nos interventions y jetant ainsi un regard plus prospectif (AC4.1 : Regard prospectif sur l'intervention).

- **Sous-catégorie d'action conjointe AC 4.2 : Regard rétrospectif sur l'intervention**

Dans le cadre de l'analyse critique de l'intervention réalisée par Nathalie auprès de Noémie et Émilie (i1) autour du texte retranscrit à l'extrait 36 (p. 218), j'ai commencé par laisser Nathalie m'expliquer son intervention.

Extrait 41

Nathalie : [Mon but], c'était de les démêler.

Alice : C'était de les démêler... *(Je laisse en suspens pour l'inciter à préciser.)*

Nathalie : Et même si je les démêle, je trouve ça... Je trouve qu'elles ne savent pas où elles s'en vont et je ne veux pas leur imposer des idées donc ça vient difficile de... Tu sais... on veut respecter leurs idées, mais on ne sait pas trop où elles s'en vont et elles ne le savent pas non plus.

Alice : OK, donc là... Parce que tu sais, au début, quand tu as commencé ton intervention, tu as quand même repris... Tu as comme résumé l'histoire, mais en en sortant le plan ?

Nathalie : Oui, parce qu'elles, elles se perdaient et elles ne revenaient pas avec le problème, elles allaient se perdre.

Alice : OK, donc c'est pour ça que tu le faisais ?

Nathalie : Oui.

(R2-M3-L4-14)

Durant ces échanges, je questionnais Nathalie pour comprendre les raisons de ses interventions. Ses explications ont été l'occasion pour elle de formuler une difficulté qu'elle avait rencontrée : elle trouvait difficile d'aider les enfants à organiser leurs idées en une structure narrative cohérente et complète. Elle ne souhaitait pas leur imposer d'idées, mais elle voulait s'assurer que le texte comporterait tous les éléments indispensables de la structure narrative. Cette difficulté rencontrée quant au soutien à donner concernant l'imagination et l'organisation des idées a orienté la suite de nos échanges.

Je lui ai proposé de visionner son intervention une seconde fois afin d'analyser avec elle ses interactions avec les enfants.

Extrait 42

Extrait d'intervention commenté :

À ce moment de l'intervention, les enfants viennent de demander de l'aide à Nathalie, car elles n'ont plus d'idées pour écrire la suite de leur histoire. Nathalie avait alors commencé par relire le début du texte et elle cherche maintenant à soutenir les enfants dans l'imagination et l'organisation de nouvelles idées.

Nathalie : OK. Donc là, qu'est-ce que vous allez faire... Dans le fond, il faut que vous trouviez une solution pour soigner Julie et vous défaire (...)

Émilie : Mais il faut d'abord la retrouver Julie !

Nathalie : Mais, elles l'ont retrouvée dans le restaurant !

Noémie : (*s'adressant à Émilie*) Oui, elles l'ont vue.

Émilie : Oui, mais la madame en noir elle va euh... Elle va euh... s'en aller avec Julie.

Nathalie : Mais là, il faut que vous trouviez une façon de délivrer Julie de la dame en noir.

Émilie : Mais la dame en noir, on ne peut pas la tuer donc...

Nathalie : Mais il va falloir que tu trouves une solution.

Émilie : Mmh (*Elle ne semble pas convaincue.*)

Nathalie : À moins qu'il n'y ait pas de solution et que la dame en noir disparaisse à tout jamais avec Julie et que les triplées perdent leur sœur. Est-ce que c'est ça que vous voulez ?

Transcription de la discussion :

Alice : Là, au début, c'est comme si elles ne prenaient pas ton intervention ?

Nathalie : Non. (*Signifiant l'accord*) Elles n'en veulent pas... Elles pensaient que la solution c'était de faire disparaître la femme en noir. Pour elles, il n'y avait pas d'autre solution que ça.

Alice : OK, et elles ne veulent pas de cette solution-là.

Nathalie : Non.

Alice : Je pense aussi qu'à ce moment-là, elles ne prennent pas ton intervention parce que tu leur proposes une solution, mais, à ce moment-là, elles ne t'ont pas encore dit qu'elles, elles veulent quelque chose de plus long. Donc c'est comme si elles n'entendaient pas ce que tu leur dis parce qu'elles, elles cherchent d'autres problèmes. Elles ne sont pas rendues à la solution.

Nathalie : Oui, c'est ça.

(R2-M5-L13-21)

Ces moments nous ont permis de mettre en évidence que l'utilisation normative de l'outil de structuration narrative n'avait pas permis de prendre en compte les idées des enfants et de répondre à leurs besoins. J'ai alors pu préciser à Nathalie que j'avais trouvé intéressante l'utilisation plus inductive qu'elle avait ensuite faite des concepts théoriques de la structure narrative.

Extrait 43

Extrait d'intervention commenté :

Surprise que son soutien ne rencontre pas un bon accueil de la part des enfants, Nathalie avait changé sa façon d'agir, demandant aux enfants l'orientation qu'elles souhaitaient donner à la suite de leur texte.

Nathalie : Qu'est-ce que vous voulez ?

Noémie : Ben on voudrait que ce soit long et épeurant ! Donc...

Émilie : On voudrait que ce soit une longue histoire.

Nathalie : Oui, mais pour avoir des longues histoires, il faut avoir...

Émilie : Peut-être qu'il faudrait continuer avec la fille en noir, qu'elle s'en allie et euh... et tout et à un moment donné, on trouvera une idée.

Nathalie : Si tu veux que ce soit long, c'est que euh... Tu peux régler un problème et pendant que tu règles le problème, il va y avoir un deuxième problème qui va surgir. Ça va rallonger ton histoire. Mais tu ne peux pas écrire très très longtemps toujours sur la même chose, ça va devenir trop répétitif.

Transcription de la discussion :

- Alice : Là, je trouve que c'est bon ce que tu fais parce qu'elles, elles se perdent... Elles ne se perdent pas, mais elles sont dans les idées praticopratiques de ce qu'il va arriver et tu les ramènes à la structure en leur disant : « Ah, c'est bon, il va y avoir un sous-problème qui arrive ». Les ramener à ça, ça leur montre comment prendre un peu de recul face à l'histoire pour essayer de garder en tête la structure qu'elles ont. En tout cas moi, c'est le genre d'intervention que je trouve vraiment pertinente par rapport aux difficultés de Noémie. Émilie, je... [ne sais pas]
- Nathalie : Ça se peut que ce soit un peu semblable.

(R2-M6-L11-16)

Un soutien prenant pour point de départ les propositions des enfants et permettant de les accompagner dans une coconstruction de leur organisation me semblait avoir permis à Nathalie d'accueillir leurs idées tout en les guidant dans la structuration du récit. En ce sens, l'intervention répondait à la préoccupation formulée par Nathalie en début de rencontre puisqu'elle permettait de ne pas imposer d'idées aux enfants tout en offrant un soutien au regard de l'organisation du texte. Nathalie a alors marqué son accord quant à ma suggestion de continuer à apporter ce type de soutien.

À ce même sujet, lorsque nous avons visionné l'intervention que j'avais réalisée auprès d'Amélie et Olivier, j'ai pu lui indiquer que j'avais moi-même l'habitude de déployer ce type de soutien inductif, prenant pour point de départ les idées des enfants.

Le regard rétrospectif porté sur cette intervention que j'avais réalisée auprès d'Amélie et Olivier nous a par ailleurs permis de soulever, bien que très brièvement, la question du soutien à apporter aux enfants en cours de mise en texte concernant l'expression littéraire de leurs idées.

Extrait 44

Extrait d'intervention commenté :

Au cours de ce moment, nous coconstruisions la phrase suivante : « Dans la famille, il y avait un enfant qui vivait avec ses parents et leur chien. »

- Amélie : *(Elle réfléchit à voix haute et fait des propositions de formulation :)* « Dans la famille, il y avait un... Euh... un enfant.
- Alice : *(Je fais une suggestion pour poursuivre la phrase et la laisse en suspens pour inciter Amélie et Olivier à la compléter.)* « ...il y avait un enfant qui vivait... »
- Amélie : Euh, non. *(Elle fait une contreproposition.)* « ...un enfant, une mère et un père. »
- Alice : Est-ce qu'on pourrait dire : « ...un enfant qui vivait avec ses parents. » ?
- Amélie : Oui ? *(Elle interroge Olivier du regard.)*
- Olivier : Oui.

Transcription de la discussion :

Alice : Tu vois, là, j'ai essayé de couper la description en proposant : « qui vivait avec ses parents. » pour essayer de ne pas tomber dans... [une description peu littéraire].

Nathalie : Oui

(R2-M12-L8-12)

Ce bref commentaire visait à expliquer à Nathalie comment mes interventions réalisées en cours de mise en texte me permettaient, par exemple, de soutenir la formulation littéraire des idées. Nathalie a brièvement acquiescé sans formuler d'autres commentaires. Cet échange a ainsi été très court.

- **Sous-catégorie d'action conjointe AC 4.1 : Regard prospectif sur l'intervention**

Hormis le fait que nous nous sommes entendues pour poursuivre le déploiement d'un soutien de type inductif pour accompagner les enfants dans l'organisation de leurs idées, nous avons également jeté un regard prospectif sur l'intervention à déployer auprès de Noémie et Émilie concernant l'aspect littéraire de l'expression de leurs idées.

Extrait 45

Alice : Ce serait peut-être intéressant de voir avec elles qu'il y a peut-être des informations qu'on n'a pas besoin de savoir. Que ce sont des poutines et des pizzas... Bon, elles mangent.

Nathalie : Ben c'est parce que... Tu sais quand on leur dit : « Donne-nous des détails ». Quand ils sont plus jeunes, on leur dit : « Donne-nous un petit peu de détails, on veut comprendre, élabore ». Donc ils ont cette habitude-là.

Alice : Oui, mais là, il faut les amener à comprendre que les détails, on les donne pour que le lecteur comprenne et que ce soit littéraire comme dans les livres.

Nathalie : (*Elle acquiesce.*)

Alice : Est-ce qu'on a besoin de savoir qu'elles mangent 2 poutines et 1 pizza pour comprendre l'histoire ?

Nathalie : C'est ça.

Alice : Puis, que c'est 10 minutes plus tard exactement... Est-ce qu'on ne pourrait pas dire « quelques minutes plus tard » ou « un petit peu plus tard », etc.

Nathalie : Elles commandent la pizza, après elles mangent la pizza, ... Tu sais ça... (*Sous-entendant que ça alourdit le texte*)

Alice : C'est ça, est-ce qu'on a besoin de ça pour l'histoire ? C'est là-dessus qu'il faut attirer leur attention.

Nathalie : Oui, il faut intervenir.

(R2-M10-L1-12)

Cet échange m'a permis de suggérer à Nathalie d'apporter du soutien aux enfants afin que leur texte devienne plus littéraire. Nathalie, bien qu'analysant cette difficulté comme relevant d'une consigne fréquemment donnée en contexte scolaire, a témoigné son accord avec l'objectif

d'intervention que je nous fixais. Elle ne m'a pas posé de questions quant à la façon de déployer un tel soutien et je n'ai donc pas ressenti le besoin d'approfondir cette question.

b) Catégorie d'action conjointe AC 3 : Analyser la compétence à exprimer des idées littéraires

Afin de soutenir nos réflexions concernant les ajustements à apporter à nos interventions, nous avons également réalisé des analyses des compétences des enfants nous permettant de préciser notre compréhension des difficultés qu'ils rencontraient. La discussion réalisée autour de l'extrait de texte que Noémie et Émilie avaient écrit seules suite à l'intervention de Nathalie a été du type AC3.2 (Comprendre les ruptures de cohérence). Les discussions que nous avons eues dans le cadre du visionnement de nos interventions auprès des enfants se sont quant à elles principalement appuyées sur une analyse de leur démarche en contexte d'interaction avec un adulte. Ces discussions nous ont permis d'analyser l'organisation des idées en une structure narrative (AC3.1 : Analyser la structure narrative), d'apprécier la qualité littéraire (AC3.3 : Apprécier la qualité littéraire), mais également de mener un type d'action conjointe constituant une nouvelle sous-catégorie, à savoir d'analyser le processus d'expression des idées depuis leur imagination jusqu'à leur expression par écrit (AC3.4 : Analyser le processus d'expression des idées).

Chacune de ces sous-catégories d'action conjointe fera l'objet d'une section.

c) Catégorie d'action conjointe AC 3.4 : Analyser le processus d'expression des idées

Si Nathalie était intervenue auprès de Noémie et d'Émilie (i1), c'est parce que ces dernières n'avaient plus d'idées pour poursuivre leur texte. Lorsque nous avons visionné son intervention, Nathalie a spontanément analysé cette difficulté rencontrée par les enfants comme conséquente à la démarche d'écriture qu'elles avaient déployée.

Extrait 46

Nathalie : Elles ne s'étaient pas posé de questions... Elles ne se posaient pas de question sur ce qui allait se passer. Elles réfléchissaient au fur et à mesure et là, elles étaient comme prises dans leurs idées et euh... Il n'y avait pas de débouché.

Alice : Mais, au fur et à mesure, ça peut avoir du bon quand même.

Nathalie : Oui, oui !

Alice : Si on regarde, là, ça a donné une structure complexe. Ça les a amenées à créer des sous-problèmes sans... sans y penser quasiment et sans en avoir peur. Mais là, à un moment donné, elles sont bloquées.

Nathalie : Elles n'ont plus d'idées.

(R2-M7-L7-13)

Pour expliquer la difficulté rencontrée par Noémie et Émilie à trouver de nouvelles idées, Nathalie a d'abord référé au manque de planification préalable à la mise en texte des enfants. Elle comparait alors leur démarche à une conception linéaire telle qu'elle l'envisageait avant sa participation au projet quand elle proposait des activités en trois étapes successives : planification des idées (rédaction d'un plan), mise en texte et révision. Selon l'enseignante, Noémie et Émilie n'avaient pas pris le temps de planifier la structure narrative de leur histoire et avaient plutôt inventé les idées au fur et à mesure de l'écriture. De son point de vue, cette démarche les avait piégées en ce sens qu'elles avaient, à plusieurs reprises, eu besoin de l'aide d'un adulte pour trouver de nouvelles idées. N'étant pas d'accord avec l'enseignante, j'ai soulevé que leur démarche, plus itérative, leur avait permis d'écrire une histoire dont la structure narrative était complexe. Nathalie a immédiatement marqué son accord à ce propos, appréciant elle aussi la complexité des structures qu'une telle démarche leur permettait de réaliser.

À ce même sujet, lorsque, plus tard dans la rencontre, nous avons analysé mon intervention auprès d'Amélie et Olivier, j'ai alors fait remarquer à l'enseignante que ces deux enfants, considérés comme ne rencontrant pas de difficultés particulières au regard de l'expression des idées, s'engageaient également dans la mise en texte sans avoir préalablement planifié l'ensemble de la structure narrative.

- **Sous-catégorie d'action conjointe AC 3.1 : Analyser la structure narrative**

Afin de mieux comprendre les difficultés à imaginer de nouvelles idées auxquelles Noémie et Émilie semblaient régulièrement faire face, j'ai proposé à Nathalie d'analyser la structure narrative du texte pour identifier à quels moments elles avaient eu besoin d'aide.

À mes yeux, la complexité de l'organisation causale des composantes narratives était responsable de la difficulté rencontrée par les enfants. Nathalie s'est volontiers engagée dans le travail d'analyse que je lui proposais.

Extrait 47

Je mets en exergue certains extraits (caractères gras) afin de soutenir l'analyse proposée par la suite.

Alice : Si on regarde, à chaque fois elles sont bloquées... Ici (*référant à la première fois qu'elles ont eu besoin d'aide*), elles avaient énoncé une partie du **problème** puis elles ont été bloquées. (*L'endroit est indiqué par le signe (*) dans la retranscription du texte à l'extrait 36, p. 218*).

Nathalie : Oui.

Alice : Ici, [la deuxième fois qu'elles ont eu besoin d'aide], elles ont bloqué après... (*Je réfléchis et relis pour comprendre*.)

Nathalie : Elles ont essayé euh... Là (*référant à la portion de texte qui suit le signe (*) dans la retranscription du texte*), les **tentatives de solution** ont été élaborées avec Annie (*enseignante suppléante*).

{...}

Alice : Donc, elles ont de nouveau bloqué après avoir complexifié le problème. (*L'endroit est indiqué par le signe (**) dans la retranscription du texte*). Donc, c'est comme si elles bloquaient à chaque fois qu'il faut entrer dans (...)

Nathalie : **La solution**

Alice : Plutôt dans de la résolution (...)

Nathalie : Oui.

Alice : (...) avant d'arriver à une solution parce qu'elles ne veulent manifestement pas une solution tout de suite.

Nathalie : Non (*Marquant son accord*).

(R2-M7-L17-34)

Au cours de cet extrait, nous avons collaboré pour dégager la structure narrative du texte et identifier les composantes qui semblaient poser davantage de problèmes aux enfants. Cette fois, nous avons toutes les deux réalisé tant des actions d'identification des idées principales que d'abstraction de la structure narrative en recourant à un métalangage (mots en caractères gras) alors que lors de la première période, Nathalie n'avait pas pris part à cette seconde tâche. Notre analyse nous a permis d'identifier que, chaque fois que les enfants rencontraient des difficultés liées à l'imagination des idées, il s'agissait d'entrer dans une résolution partielle de l'histoire. Notre discussion nous a ainsi permis de comprendre que les pannes d'inspiration rencontrées par Noémie et Émilie relevaient d'une difficulté à s'engager dans les processus de résolution des problèmes et sous-problèmes de l'histoire¹⁵¹.

¹⁵¹ C'est également face à cette composante du récit que Jérôme rencontrait des difficultés (extrait 31, p. 211). Nous avons alors identifié que l'imagination et l'écriture des solutions étaient complexes puisqu'elle devait permettre de s'assurer de la résolution de l'ensemble des problèmes et sous-problèmes du récit. Dans le cas de Noémie et d'Émilie, il s'agissait de profiter de cette composante pour complexifier le récit puisqu'elles souhaitaient écrire un texte présentant de nombreux sous-problèmes.

- **Sous-catégorie d'action conjointe AC 3.3 : Apprécier la qualité littéraire**

Lors de l'analyse de l'intervention de Nathalie auprès de Noémie et d'Émilie, j'ai également souhaité aborder la question de la qualité de l'expression littéraire des idées des enfants.

Extrait 48

Extrait du texte de Noémie et Émilie sur lequel porte la discussion :

Elle avait un peut peur mai catherine étais courageuse donc elle demanda a la madame d'avoir deux petit poutine avec une grande pizza pépéronie et fromage mes stéphani avait beaucoup peur de la fille noir. 10 minut plus tard le repa étais pres allor caterinne pris ses poutines et sa pizza et il mangeir

Transcription de la discussion :

Alice : Après ça, je ne pense pas que dans ce texte-là... Dans ce texte-là, est-ce qu'il y a autre chose de majeur à travailler ?

Nathalie : *(Elle réfléchit.)*

Alice : Tu disais, à un moment donné... Dans la vidéo, tu dis que ça risque de devenir répétitif. C'est l'impression qu'on peut avoir quand elles rentrent dans le restaurant.

Nathalie : C'est ça, je ne voulais pas qu'elles continuent sur cette lancée-là.

Alice : Oui. Je ne sais pas si tu remarques cette difficulté-là chez les autres aussi. *(Je réfère aux longues descriptions présentant des éléments peu utiles que Noémie et Émilie font lorsque les personnages sont dans le restaurant.)*

Nathalie : Pas tous non.

Alice : Parce que moi je trouve qu'il y en a quand même plusieurs.

Nathalie : Il y en a, mais... *(Elle sous-entend que ce n'est pas une difficulté courante.)*

(R2-M9-L1-10)

À ce moment, j'ai identifié que les enfants avaient parfois tendance à proposer des descriptions qui diminuaient la qualité littéraire du texte. Toutefois, Nathalie a indiqué qu'elle ne considérait pas cela comme une difficulté fréquemment rencontrée par les enfants et cela ne semblait pas la préoccuper. Notre échange concernant la précision de cette difficulté a alors été très bref.

- **Sous-catégorie d'action conjointe AC 3.2 : Comprendre les ruptures de cohérence**

Lorsque nous avons analysé l'extrait de texte que Noémie et Émilie avaient écrit seules suite à l'intervention de Nathalie (i1), nous avons collaboré pour construire une compréhension commune tel que nous l'avions fait lors de notre première rencontre de travail.

Extrait 49

Extrait du texte de Noémie et Émilie sur lequel porte la discussion :

Suite à l'intervention réalisée par Nathalie, les enfants avaient écrit l'extrait de texte suivant :

stépanie et catherine prirent rapidement marie l'amenant à l'hôpital pour réparer sa jambe. Une heure plus tard sa jambe était réparée. Mais malheureusement marie avait encore la maladie alors les docteurs il y donna des médicaments dans un pot. il partit en vélo avec marie. rendre chez elle marie se reposa sur son lit et prit un médicament. et retrouva sa mémoire. catherine et stephannie étaient très contentes pour sa sœur et pleurèrent de joie.

Transcription de la discussion :

Nathalie : *(Elle lit la phrase suivante à voix haute :)* « Mais malheureusement marie avait encore la maladie » ? *(Sur un ton interrogatif signifiant qu'elle ne comprend pas de quelle maladie parlent les enfants.)*

Alice : J'imagine que c'est le fait qu'elle obéissait à la fille en noir ?

Nathalie : Ou sa jambe n'était pas réparée ?

Alice : Ou sa jambe n'était pas tout à fait réparée. Peut-être.

Nathalie : *(Elle poursuit la lecture.)* « rendre chez elle marie se reposa sur son lit et prit un médicament. et retrouva sa mémoire. » Elles voulaient écrire : « elle retrouve la mémoire » probablement.

Alice : Mais donc, la maladie, ...

Nathalie : Ben... On ne savait pas qu'elle avait perdu la mémoire.

Alice : Oui, mais il me semble qu'à un moment, elles l'expliquent dans la vidéo. Elles disent qu'elle obéissait parce que la fille en noir l'a comme... ensorcelée ou je ne sais plus trop...

Nathalie : Oui, peut-être...

Alice : Mais elles n'ont peut-être pas été capables de l'expliquer tout à fait.

Nathalie : Oui, peut-être que c'est ça.

(R2-M2-L1-12)

Au cours de cet échange, nous avons toutes deux adopté une posture compréhensive émettant des hypothèses sur ce que les enfants ont voulu dire et identifiant des questions qu'il faudrait leur poser afin de s'assurer que le lecteur puisse comprendre l'histoire.

Les accords découlant de la rencontre de travail

En somme, notre deuxième rencontre de travail nous a permis de souligner que Noémie et Émilie étaient engagées dans l'écriture d'un texte présentant une structure narrative très complexe composée de plusieurs sous-problèmes.

À cet égard, nous avons identifié que leur habitude de ne pas planifier l'ensemble de la structure narrative avant d'entamer l'écriture du texte ne constituait pas une difficulté, mais qu'elle les avait au contraire amenées à produire cette structure complexe.

Cependant, dans le cadre de l'écriture de ce texte, les enfants avaient eu besoin du soutien de l'adulte au moment d'imaginer les moments de résolution partielle au cours desquels de nouveaux sous-problèmes allaient apparaître. À cette fin, nous avons convenu de les soutenir dans une perspective inductive, prenant leurs idées comme point de départ, nous permettrait de les accompagner dans l'organisation de leur texte. Nous les guiderions ainsi dans un travail d'organisation fondé sur une abstraction de la structure narrative et outillée par le recours à un métalangage.

4.3.4.2 Analyse des interventions de Nathalie auprès des enfants

Suite à notre rencontre de travail, Nathalie a filmé trois interventions (i2, i3 et i4). Toutefois, seule l'une d'elles (i2), a été l'occasion d'apporter un soutien qui concernait l'expression des idées¹⁵². Au cours de cette intervention, Nathalie soutenait Noémie et Émilie dans la suite de la rédaction du texte racontant les aventures des triplées. Le soutien apporté aux enfants par Nathalie a pris la forme de discussions sur des idées déjà écrites (F4 : Discuter des idées déjà écrites) et ont concerné l'imagination de la suite de l'histoire (F5 : Imaginer et organiser de nouvelles idées).

Le tableau 26 renseigne quant au nombre de moments de chacune des deux formes de soutien déployées par Nathalie lors de son intervention auprès de Noémie et Émilie (i2).

Tableau 26 – Forme du soutien déployé lors des interventions (Objet 2 – Période 2 – i2)

	F4 : Discuter d'idées déjà écrites	F5 : Imaginer et organiser de nouvelles idées
i2	4	4

¹⁵² L'intervention i3 avait permis à Nathalie de soutenir Amélie et Olivier dans la révision orthographique d'un extrait de texte. Lors de l'intervention i4, Nathalie était intervenue auprès d'Amélie avec l'intention de l'aider à achever son texte. Cependant, après avoir constaté que l'enfant ne manquait pas d'idées, elle avait décidé de la laisser achever la rédaction seule. Elle n'était donc pas véritablement intervenue concernant l'expression des idées.

a) Catégorie de forme de soutien F4 : Discuter d'idées déjà écrites

Les moments visant à discuter des idées déjà écrites ont permis à Nathalie de questionner les enfants au regard de certains éléments à propos desquels nous nous étions interrogées lorsque nous avons analysé les ruptures de cohérence dans le cadre de notre rencontre de travail (extrait 49, p. 235). Au cours de ces échanges, les enfants ont apporté les précisions demandées oralement, mais ces dernières n'ont généralement pas été apportées dans le texte. Seule une réécriture locale (un seul mot) a été réalisée et s'est déroulée de la même façon que lors de la première intervention de Nathalie auprès de ces enfants : après avoir demandé leur avis quant au mot qu'elle souhaitait modifier, l'enseignante a effectué la correction dans le texte.

b) Catégorie de forme de soutien F5 : Imaginer et organiser de nouvelles idées

Lors de cette intervention, Nathalie a questionné les enfants afin de recueillir leurs idées. Comme lors de la première rencontre, ces moments ont permis de discuter de la suite des événements de l'histoire ou d'éléments plus spécifiques tel que l'endroit précis où se réfugieraient les triplées, poursuivies par la dame noire. Notons que cette fois, il n'avait pas été nécessaire de recourir à un travail d'abstraction de la structure narrative pour soutenir l'organisation des idées. Les enfants étaient rapidement tombées d'accord et l'organisation des idées qu'elles proposaient était cohérente avec le début du texte.

c) Synthèse des formes de soutien apporté par Nathalie

Le tableau 27, présenté à la page suivante, renseigne quant aux formes de soutien apportées par Nathalie à Noémie et Émilie lors de cette intervention (i2).

Tableau 27 – Formes du soutien déployé lors des interventions (Objet 2 –Période 2 – i2)

Forme de l'intervention	Type de soutien	N de moments	
		Période 1	Période 2
		i1	i2
F4 : Discuter des idées déjà écrites	Résumer les idées écrites pour propulser la planification : utilisation inductive de l'outil théorique de structuration narrative	4	-
	Questionner l'enfant quant à des éléments manquant de précisions	-	4
F5 : Imaginer et organiser de nouvelles idées	Organiser les idées : utilisation normative de l'outil théorique de structuration narrative	1	-
	Organiser les idées : utilisation inductive de l'outil théorique de structuration narrative	1	-
	Imaginer de nouvelles idées	3	4

4.3.4.3 Analyse des intentions des actrices

Lors de cette deuxième rencontre de travail, les actions conjointes du type AC3 (Analyser la compétence à exprimer des idées littéraires) et AC4 (Planifier/ajuster l'intervention concernant l'expression des idées) se sont constamment alternées (AC4 ↔ AC3). Tout au long de la rencontre, nos intentions ont principalement été convergentes. Nous souhaitions répondre à une question de Nathalie et comprendre pourquoi il avait été difficile pour elle de soutenir Noémie et Émilie dans l'organisation de leurs idées (AC4.2 : Regard rétrospectif sur l'intervention). Cette intention commune nous a permis de collaborer dans l'analyse critique de nos interventions et de nous entendre quant à l'idée d'intervenir en réalisant une utilisation inductive de l'outil théorique de structuration narrative (AC4.1 : Regard prospectif sur l'intervention). Toutefois, lors des interventions qui ont suivi, Nathalie n'a pas eu l'occasion de déployer un tel soutien, les enfants n'ayant pas présenté le besoin d'être soutenues dans l'organisation de leurs nouvelles idées.

La question de Nathalie nous a également amenées à analyser la compétence à exprimer des idées des enfants sous divers angles (AC3 : Analyser la compétence à exprimer des idées littéraires). Tant au regard de l'analyse de la structure narrative (AC3.1) que des ruptures de cohérence textuelles (AC3.2), nous avons partagé une intention compréhensive, nous permettant de collaborer dans une démarche d'analyse inductive tel que nous l'avions fait lors de la première période (extrait 47, p. 233 et extrait 49, p. 235).

Il n'y a que concernant l'aspect littéraire de l'expression des idées (AC3.3) que nos interactions ont été plus brèves et ne nous ont pas permis de nous entendre au regard de la définition des difficultés (extrait 48, p. 234). À ce moment, tout comme lors de l'explicitation d'une de mes interventions auprès d'Amélie et Olivier (extrait 44, p. 229), mon intention était d'amener l'enseignante à discuter du soutien à apporter aux enfants en cours de mise en texte afin de les aider à exprimer les idées planifiées ou celles déjà écrites de façon plus littéraire. Toutefois, ce sujet n'a pas semblé rejoindre Nathalie : elle ne trouvait pas que cette difficulté était majeure et ne ressentait ainsi pas le besoin de réfléchir à une intervention à déployer à cet égard. Rappelons d'ailleurs que suite à cette rencontre, Nathalie avait voulu soutenir Amélie dans la rédaction de la suite d'un texte qu'elle écrivait seule. Toutefois, l'enfant n'ayant pas besoin de soutien pour imaginer et organiser ses idées, l'enseignante avait décidé de mettre fin à l'intervention et de ne pas lui apporter de soutien pour la mise en texte. Par ailleurs, alors qu'elle discutait avec Noémie et Émilie d'idées qui manquaient de précision et étaient source de ruptures de cohérence, elle a indiqué aux enfants les endroits où une précision devrait être apportée mais elle ne s'est pas engagée dans une démarche de réécriture.

Enfin, cette rencontre a été l'occasion de négocier nos conceptions de la place à accorder à la planification dans le processus d'expression des idées (AC3.4 : Analyser le processus d'expression des idées). Avant le projet, Nathalie considérait que cette étape devait être préalable à toute mise en texte. Elle demandait ainsi aux enfants de rédiger un plan de la structure narrative avant qu'ils ne commencent à écrire. Pour ma part, et en cohérence avec l'approche didactico-pédagogique proposée, je considérais que la planification pouvait se faire tout au long du processus d'écriture, laissant ainsi place aux changements d'idées et à une complexification graduelle de la structure narrative. J'avais ainsi pour intention d'amener Nathalie à remarquer que la plupart des enfants déployaient un processus de type itératif qui leur donnait davantage de liberté pour complexifier leurs textes. L'observation d'Amélie et Olivier en cours d'écriture, mais également l'analyse de la complexité de la structure produite par Noémie et Émilie, a conduit l'enseignante à adopter mon point de vue (extrait 46, p. 232).

4.3.5 Période 3

4.3.5.1 Analyse de la rencontre de travail

Au cours de cette troisième rencontre de travail, nous avons eu l'occasion de discuter des apprentissages des quatre enfants dont nous suivions le développement (AC3 : Analyser la compétence à exprimer des idées littéraires) ainsi que de nos interventions concernant l'expression des idées (AC4 : Planifier/Ajuster l'intervention concernant l'expression des idées). Ces deux catégories d'actions conjointes se sont alternées tout au long de notre rencontre tel que permet de l'apprécier le tableau 28.

Tableau 28 – Types d'actions conjointes (Objet 2 – Période 3 – R3)

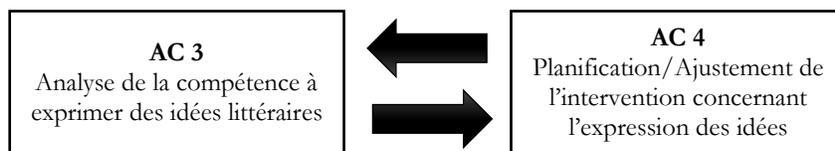
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15
Amélie	AC4	AC4	AC3	AC3											
Jérôme et Olivier					AC3	AC3	AC3	AC3	AC4						
Jérôme											AC3	AC3	AC4		
Noémie										AC3				AC3	AC3

Cette rencontre peut être divisée en deux parties identifiées par les lignes pointillées dans le tableau ci-dessus. La première, incluant les moments 1 à 9, a été amorcée par une discussion concernant des ajustements à réaliser à l'intervention soit plus particulièrement quant au soutien à déployer en cours de mise en texte (moments 1 et 2). Ces moments d'échange sur l'intervention ont ensuite entraîné des discussions concernant l'analyse de la compétence de certains enfants à cet égard soit d'Amélie, Jérôme et Olivier. Ainsi, au cours de cette partie de rencontre, c'est une action conjointe de type AC4 (Planifier/Ajuster l'intervention) qui a propulsé le déploiement d'actions conjointes de type AC3 (Analyser la compétence à exprimer des idées)¹⁵³. Lors de la seconde partie de la rencontre, incluant les moments 10 à 15, la tendance s'est inversée. Ce sont des analyses des compétences de Jérôme et de Noémie (AC3 : Analyse la compétence à exprimer des idées) qui a entraîné une réflexion sur l'intervention portant cette fois sur la question de la planification à réaliser avant l'écriture d'un texte (AC4 : Planifier/Ajuster l'intervention).

¹⁵³ Notons qu'il s'agit d'une tendance générale et que les discussions de types AC3 n'ont pas empêché quelques retours ponctuels à des discussions de type AC4 tels que ce fut le cas au moment 9.

Ainsi, tel que le représente la figure 8 au cours de cette troisième rencontre de travail, les AC3 et AC4 se sont tour à tour propulsées l'une l'autre.

Figure 8 – Alternance des types d'actions conjointes (Objet 2 – Période 3 –R3)



Afin de permettre au lecteur de saisir le changement de dynamique dans l'alternance des actions conjointes tout en respectant la logique de continuité adoptée dans le cadre de ce chapitre, je présenterai les analyses dans l'ordre suivant :

1. Discussions au cours desquelles les AC4 ont entraîné des AC3 (moments 1 à 9)
2. Discussions au cours desquelles les AC3 ont entraîné des AC4 (moments 10 à 15)

a) De AC4, planification/ajustement de l'intervention vers AC3, analyse de la compétence à exprimer des idées littéraires

Au début de la rencontre, c'est le regard rétrospectif porté sur une intervention de Nathalie auprès d'Amélie (AC4.2 : Regard rétrospectif sur l'intervention) qui a engendré une discussion visant à analyser le processus d'écriture des enfants (AC3.4 : Analyser le processus d'expression des idées). Nous avons alors discuté du processus d'Amélie, mais également d'Olivier et Jérôme en visionnant une intervention que j'avais réalisée auprès d'eux.

- **Sous-catégorie d'action conjointe AC 4.2 : Regard rétrospectif sur l'intervention**

Rappelons qu'au cours des deux premières périodes de la recherche, j'avais eu l'occasion d'observer que Nathalie n'avait pas l'habitude d'apporter du soutien lors de la mise à l'écrit des idées. Après avoir soutenu les enfants dans l'imagination et l'organisation de leurs idées à l'oral (F5), elle les laissait rédiger seuls. J'avais donc décidé de débiter cette troisième rencontre de travail par une analyse de l'intervention au cours de laquelle Nathalie avait choisi d'interrompre

son soutien à Amélie, ne saisissant pas l'occasion de la soutenir dans le cadre du processus de mise en texte. Ce contexte ayant également été l'occasion de discuter de l'aspect orthographique, j'avais pu mettre en évidence, dans le cadre de l'analyse du premier objet (voir extrait 15, p. 183), que Nathalie avait expliqué son choix en mentionnant que l'enfant sachant quoi écrire, elle préférerait ne pas intervenir afin qu'elle ne perde pas ses idées.

Puisque Nathalie ne semblait pas avoir envisagé un soutien pour la mise en texte auparavant, la question des interventions à réaliser pour accompagner Amélie dans la mise à l'écrit de ses idées a été au cœur de nos discussions lors de cette période. Toutefois, tout comme c'était le cas au regard de l'aspect orthographique, nos échanges ont été très courts.

Pour expliquer à Nathalie comment j'envisageais l'intervention en cours de mise en texte, j'ai ensuite voulu lui montrer la vidéo d'une intervention que j'avais réalisée auprès d'Amélie pour la soutenir dans l'expression écrite des idées. Toutefois, un problème technique nous a contraintes à repousser le visionnement à la rencontre de travail suivante (R4) et à nous concentrer sur le visionnement d'une intervention que j'avais réalisée auprès de Jérôme et Olivier qui écrivaient alors un texte en dyade. Lors du visionnement de cette intervention, je n'ai finalement pas formulé de commentaire concernant le soutien à déployer en cours de mise en texte. En effet, Nathalie avait plutôt engagé des discussions concernant la démarche d'écriture des enfants nous conduisant à analyser le processus de mise en texte tel qu'il en sera question dans la prochaine section (AC3.4 : Analyser le processus d'expression des idées).

- **Sous-catégorie d'action conjointe AC 3.4 : Analyser le processus d'expression des idées**

Le visionnement de mon intervention réalisée auprès de Jérôme et Olivier qui écrivait un texte en dyade nous a permis d'analyser la démarche d'écriture déployée par les enfants.

Extrait 50

Texte de Jérôme et Olivier sur lequel porte l'intervention commentée :

Au moment de l'intervention, les enfants avaient écrit le début de texte retranscrit ci-dessous. Mon intervention visait à soutenir les enfants dans la poursuite de l'écriture de leur texte et, plus particulièrement, dans la clarification du but principal des personnages qui transcenderait le texte.

Il était une fois, sur la terre, un monde très tranquille. Cette planète est la planète avec le plus de joie. Un jour, une famille joyeuse écoutait la télévision en souplant. Soudain, ils entendirent à la télévision un scientifique qui disait qu'un météore allait frapper la terre, mais personne ne le crut. Au même moment, à 1000 km de la terre, un météore s'approchait à toute vitesse. Personne ne le voyait arriver sauf le scientifique avec son méga télescope. Il essaya d'avertir toute la ville, mais il était trop tard : la météorite tombait trop vite en direction de la tour Eiffel. À minuit trente, alors que tout le monde s'endormit malgré la peur, un extraterrestre sortit de la météorite et se creusa un terrier dans lequel il pondit des œufs.¹⁵⁴

Extrait d'intervention commenté :

- Alice : Les extraterrestres, est-ce qu'ils sont méchants avec les humains ? Ou... Qu'est-ce qu'ils font ?
- Jérôme : Oui, ils vont attaquer euh... le gouvernement. Mais le gouvernement va se défendre avec ses mitraillettes.
- Olivier : (*Rire*) Ou avec ses bâtons de base-ball.
- Alice : Parce que, dans le fond, les extraterrestres qu'est-ce qu'ils veulent ?
- Jérôme : Ben ils veulent envahir la terre.
- Olivier : Ils veulent envahir la terre.
- Alice : Ça veut dire qu'ils veulent qu'il n'y ait plus d'humains, juste des extraterrestres ?
- Olivier : Ils veulent conquérir le monde.
- Alice : Ils veulent conquérir le monde. Mais ça, est-ce que ça veut dire qu'ils veulent juste le diriger ou bien qu'ils veulent supprimer les humains et pouvoir juste peupler (...)
- Olivier : Supprimer.
- Alice : Supprimer les humains ?
- Jérôme : Oui.
- Alice : OK. Ça, est-ce qu'on va quand même un peu l'expliquer dans le texte ?
- Jérôme : Oui.
- Alice : Donc, euh... (*Je relis silencieusement le début du texte et fais une proposition pour poursuivre.*) Euh... « Maintenant qu'il avait un pied à terre.. » ou « Maintenant qu'il avait un pied sur la terre, il pouvait commencer... »
- Olivier : (*Il fait une proposition de phrase à écrire.*) « Maintenant que l'extraterrestre avait pondu ses œufs, un bébé sortit. Un deuxième. Un troisième. Jusqu'au 43^e. »
- Jérôme : Pas 43^e. Plus que ça quand même.
- Olivier : Euh... 3000^{ème}?
- Jérôme : 3000^e Euh... Je ne crois pas que ça existe.
- Alice : Est-ce que ça va aller si on écrit : « Maintenant que... » ? Je ne suis pas sûre que « Maintenant que » c'est le bon choix (*Sous-entendant que la proposition de l'enfant risque de créer un problème de cohérence avec ce qui est déjà écrit.*)
- Jérôme : (*Il fait une autre proposition.*) « Ensuite... »
- Alice : Ou « Après quelques heures, ... » ou « Après quelques jours seulement,... » ou...
- Jérôme : Oui, « Après quelques jours seulement, ils commençaient... » Euh... Après, quand ils vont avoir éclot, les œufs euh... Ils vont commencer... Les extraterrestres vont commencer à évoluer et ils vont devenir plus forts.
- Alice : OK. (*Je rappelle le début de phrase planifié et les incite à poursuivre l'énoncé.*) « Après quelques jours seulement, ... »
- Olivier : « ...ils se firent... »
- Alice : Mais attend, on n'a pas encore écrit que ça avait éclot.
- Olivier : « Après quelques jours seulement, quelques œufs éclot. »
- Alice : ... « quelques œufs éclorement. » ou « ...plusieurs œufs... » ?
- Olivier : Ou « ... 43 œufs... »

¹⁵⁴ Notons que ce début de texte avait été écrit avec le soutien d'un adulte, ce qui explique le peu d'erreurs orthographiques qu'il contient.

Jérôme : Non.
 Alice : « ...plusieurs œufs éclore. » Donc, on écrit : « Après quelques jours seulement, plusieurs œufs éclore. » ?
 Jérôme : Oui.
 Olivier : « ...et mit un pied sur terre. »
 Alice : « ...plusieurs œufs éclore et mirent leur premier pied sur terre. » ?
 Olivier : Ou plutôt « ...et mirent leur premier **pas** sur terre. »
 Alice : Alors on va plutôt dire : « ... et **firent** leurs premiers pas... ».
 Olivier : Oui.
 Alice : (*J'écris la phrase.*) OK, maintenant il faudrait quand même qu'on explique c'est quoi le but des extraterrestres.
 Olivier : Euh... On va mettre entre parenthèses. (*Il prend le crayon et s'apprête à écrire quelque chose sur le texte.*)
 Alice : Qu'est-ce que tu vas mettre entre parenthèses ?
 Olivier : « Le but des extraterrestres était de conquérir le monde entier. »
 Alice : Pourquoi tu veux mettre ça entre parenthèses ?

Transcription de la discussion :

Nathalie : Oh, ce n'était pas encore écrit ?
 Alice : Non. Ils prennent vraiment du temps à planifier leurs idées et à planifier les énoncés...
 Nathalie : Ils oublient ce qu'ils ont écrit et ce qu'ils n'ont pas écrit.
 Alice : C'est ça. Et ils discutent beaucoup pour écrire une phrase. Mais ils parlent de leur histoire, mais... Ils ont quand même besoin (...)
 Nathalie : Ça finit par ne pas aboutir.
 Alice : C'est ça, ils ont vraiment besoin d'aide pour... Tu sais assurer la cohérence puis que ça se suive.

(R3-M7-L11-18)

Lors de cette discussion, j'ai mis en évidence la complexité du processus de mise en texte soulignant à l'enseignante que les enfants avaient des idées très riches dont l'expression sous forme écrite pouvait être source de difficultés. Nathalie a semblé étonnée du temps que pouvait prendre l'écriture d'une phrase en coconstruction. Bien que cette problématique du passage de la planification à l'expression écrite des idées constituait une de ses préoccupations depuis le début du projet (extrait 27, p. 202), le visionnement de cette intervention au cours de laquelle je soutenais les enfants dans ce passage d'un moment de planification à un moment de mise en texte nous a permis, pour la première fois, d'en analyser la complexité.

J'ai ainsi pu souligner qu'exprimer des idées par écrit constituait une tâche complexe et plus exigeante qu'une simple traduction d'idées planifiées à l'oral. Les enfants parvenaient à mettre leurs idées en texte, mais ils avaient souvent besoin du soutien de l'adulte pour prendre du recul afin de considérer le point de vue de leur lecteur potentiel et de s'assurer de sa possible construction de sens.

b) De AC3, analyser la compétence à exprimer des idées littéraires vers AC4, planifier/ajuster l'intervention concernant l'expression des idées

En seconde partie de rencontre, la dynamique d'alternance des types d'actions conjointes s'est inversée (AC3 → AC4). En effet, c'est cette fois l'analyse de la qualité littéraire (AC3.3 : Apprécier la qualité littéraire) et de la structure narrative de divers textes écrits par Noémie et Jérôme (AC3.1 : Analyser la structure narrative) qui nous a incitées à poser un regard rétrospectif sur la pratique pédagogique consistant à imposer aux enfants de planifier la structure de leur texte avant son écriture (AC4.2 : Regard rétrospectif sur l'intervention).

• **Sous-catégorie d'action conjointe AC 3.3 : Apprécier la qualité littéraire**

Si les analyses de productions réalisées au cours de cette rencontre ont principalement été l'occasion d'analyser la structure narrative, nous avons également apprécié la qualité littéraire des textes.

Extrait 51

Dans cet extrait, nous nous émerveillons des contributions d'Olivier, ci-dessous transcrites en caractères gras, à l'élaboration de l'énoncé suivant : « Après quelques jours seulement, plusieurs œufs éclore et les extraterrestres firent leurs premiers pas sur terre. ».

Extrait d'intervention commenté :

Alice : OK. (*Je rappelle le début de phrase planifié et les incite à poursuivre l'énoncé.*) « Après quelques jours seulement, ... »
Olivier : « ...ils se firent... »
Alice : Mais attend, on n'a pas encore écrit que ça avait éclo.
Olivier : « Après quelques jours seulement, quelques œufs éclo. »
Alice : ... « quelques œufs éclore. » ou « ...plusieurs œufs... » ?
Olivier : Ou « ... 43 œufs... »
Jérôme : Non.
Alice : « ...plusieurs œufs éclore. » Donc, on écrit : « Après quelques jours seulement, plusieurs œufs éclore. » ?
Jérôme : Oui.
Olivier : « ...et mit un pied sur terre. »
Alice : « ...plusieurs œufs éclore et mirent leur premier pied sur terre. » ?
Olivier : Ou plutôt « ...et mirent leur premier pas sur terre. »
Alice : Alors on va plutôt dire : « ... et **firent** leurs premiers pas... ».
Olivier : Oui.

Transcription de la discussion :

Alice : Il a quand même des idées Olivier.

Nathalie : Oui, et... Il est quand même littéraire aussi.
Alice : Oui ! Il fait des belles phrases. Comme Amélie.
Nathalie : Oui. Il fait du théâtre. Je pense que ça a une influence.
Alice : Oui, et il aime lire. Il doit lire beaucoup j'imagine ?
Nathalie : Oui.

(R3-M6-L29-36)

Tout comme c'était le cas lors de la première période, ces échanges nous permettaient de discuter de nos avis de lectrices, soit de partager les éléments qui nous plaisaient ou les belles formulations syntaxiques. Cependant, cette fois nous nous sommes également questionnées sur ce qui nourrit le développement de la créativité littéraire des enfants référant principalement à leurs expériences en lecture.

- **Sous-catégorie d'action conjointe AC 3.1 : Analyser la structure narrative**

Lors de la seconde partie de cette rencontre, nous avons analysé diverses productions parmi lesquelles celle écrite par Olivier et Jérôme lors de l'intervention dont il était question dans la section précédente, mais également certaines pour lesquelles l'enseignante avait demandé aux enfants de compléter un plan dont la structure avait été imposée. Tel que nous l'avions fait lors des rencontres précédentes, nous avons analysé ces productions dans une perspective inductive qui visait à apprécier la complexité du texte. Nous collaborions ainsi pour en identifier les idées principales et abstraire la structure narrative. Je m'attarderai plus longuement aux échanges qui ont eu lieu autour de la production écrite, avec mon soutien, par Jérôme et Olivier et plus particulièrement de l'analyse que nous avons faite des difficultés rencontrées par Jérôme.

Rappelons qu'au cours de notre première rencontre de travail, nous avons identifié que les textes de Jérôme présentaient généralement une structure narrative complexe impliquant plusieurs sous-problèmes. Toutefois, le problème principal restait souvent non résolu. En visionnant l'intervention que j'avais réalisée auprès de Jérôme et Olivier, nous avons analysé la structure des idées proposées par le premier. La cohérence de ces propositions était difficile à saisir, même lorsqu'il les exprimait à l'oral. Nathalie a analysé cette difficulté en soulignant que l'enfant « partait dans tous les sens » (R3-M5-L64). Partageant l'avis de l'enseignante, je lui ai proposé de réaliser un travail d'abstraction de la structure narrative des idées de Jérôme afin de comprendre cette impression d'éparpillement qui se dégageait de la discussion sur le texte.

Cette analyse, au cours de laquelle nous avons collaboré dans la tâche d'abstraction, nous a permis de mettre en évidence que Jérôme rencontrait une difficulté à assurer la résolution des divers problèmes tout en maintenant la relation de causalité au but principal du protagoniste de l'histoire. Cette difficulté était également celle rencontrée par Noémie et Émilie dans le cadre de l'écriture du texte des aventures des triplées dont il a été question précédemment (Périodes 1 et 2). Nathalie et moi avons alors discuté de ce qui fonde la complexité des structures narratives et qui explique cette difficulté rencontrée par de nombreux enfants de la classe.

Extrait 52

Alice : Il faut se questionner à propos de ce qui est plus complexe. Quelqu'un qui s'en va dans plein de sous-problèmes, mais qui ne boucle pas ? Est-ce que c'est plus complexe ou non que quelqu'un qui écrit un texte avec une structure simple : 1 problème, 1 ou 2 tentatives puis 1 résolution. [Je vais te proposer] une autre façon de décrire le schéma narratif. Tu sais, plutôt que le classique comme on a dans les plans qu'on impose souvent avant l'écriture d'un texte.

Nathalie : OK.

Alice : C'est la proposition de Stein. Stein, elle, elle dit, dans un récit il y a plusieurs composantes qui peuvent arriver dans un ordre différent parce que euh... On peut commencer le récit par la fin ou euh... Le plus important, c'est qu'il y ait un but dans l'histoire. Il y a aussi des réactions émotionnelles (...)

Nathalie : Ça, les émotions sont souvent absentes.

Alice : Oui, mais quand on lit un livre, les émotions ne sont pas forcément explicites non plus. {...} Donc, il y a des émotions qui se dégagent parce qu'à un moment donné, il faut que ce soit équilibré, mais... Tu sais, par exemple, Jérôme, on peut se douter que son extraterrestre, s'il est prisonnier sur la planète Terre, il y a de la peur, il y a... Il faut arriver à le faire ressentir, mais ça peut être implicite.

Nathalie : Oui. OK.

Alice : Pareil pour le but, il n'est pas forcément explicite. Souvent, on va... [l'inférer]. Il y a une quête qui doit être en lien avec le but. L'originalité, c'est vraiment de voir la quête et le but. La quête et ce but doivent transcender tout le texte. Après, il peut y avoir des sous-quistes, des sous-problèmes qui interviennent. Ça va venir enrichir la structure, mais ils doivent être reliés au but. C'est le but qui doit tout... Tenir toutes les composantes ensemble. Donc, ce qui est difficile dans un récit, c'est de maintenir le lien avec le but.

Nathalie : Oui.

Alice : Plus tu crées des sous-problèmes, plus c'est difficile de le maintenir.

Nathalie : Parce que tu t'éloignes.

Alice : Parce que tu t'éloignes donc arriver à maintenir le but au travers de tout ça, c'est vraiment plus difficile à faire s'il y a plusieurs sous-problèmes que si (...) [il n'y a qu'un seul problème].

(R3-M12-L4-24)

Depuis le début de nos rencontres de travail, je réalisais nos analyses à partir du cadre conceptuel proposé par Stein (1988). Je ne l'avais cependant pas présenté explicitement à Nathalie. J'ai profité de cette discussion pour lui présenter ce cadre théorique qui, plutôt que de concevoir la structure narrative constituée de composantes prédéfinies (problème – tentatives d'actions – solution) organisées de façon linéaire, propose de la conceptualiser comme un ensemble de

composantes organisées causalement autour d'un but qui transcende le récit. Analyser une production à partir d'un tel cadre théorique consiste ainsi à abstraire les diverses composantes proposées et à en comprendre leur articulation en identifiant les relations causales qui les relient. La proposition de Stein, permet d'apprécier la singularité de chaque texte et de mettre en évidence sa complexité.

Le cadre théorique proposé nous a ainsi permis de comprendre pourquoi il pouvait être plus difficile pour un enfant d'écrire la résolution d'une histoire constituée de nombreux sous-problèmes, une telle structure augmentant la complexité du réseau de relations causales dont il s'agit de tenir compte au moment d'achever l'histoire. Nathalie a montré sa compréhension de ce cadre d'analyse en acquiesçant. Par ailleurs, cette présentation l'a conduite à remettre en question la pratique pédagogique visant à demander aux enfants de compléter, avant l'écriture, un plan qui impose une structure narrative prédéfinie ; pratique qu'elle venait de déployer dans sa classe et qui avait conduit à l'écriture de certains textes que nous venions d'analyser. Nous nous sommes alors engagées dans une action conjointe de type AC4.2 (Regard rétrospectif sur l'intervention).

- **Sous-catégorie d'action conjointe AC 4.2 : Regard rétrospectif sur l'intervention**

La présentation du modèle de Stein (1988) et la compréhension qu'elle nous a permis de construire de la complexité des structures narratives créées par les enfants ont conduit Nathalie à remettre en question un élément de la grille critériée qu'elle avait l'habitude d'utiliser.

Extrait 53

Nathalie : Mais tu sais dans le fond ici, « Pertinence des idées » (*pointant le critère dans la grille*), pour avoir la cote « suffisant » il suffit de faire un schéma... un plan en ligne droite (*une structure sans sous-problème*) Euh... Tu sais... Mais quelqu'un qui commence à avoir plusieurs problèmes ... C'est là que tu devrais gagner des points.

Alice : Mais c'est là qu'il faut (...)

Nathalie : Mais quand tu imposes le plan avant l'écriture. Ils suivent le plan. Ils n'iront pas au-delà des idées.

Alice : Non.

Nathalie : C'est là qu'il est le problème.

(R3-M13-L28-39)

Par la remise en question du critère de « pertinence des idées » qui ne lui semblait pas permettre de prendre en compte la complexité des structures narratives produites par les enfants, Nathalie a également remis en question la pertinence d'imposer un plan à la structure préétablie avant l'écriture du texte, cette pratique contraignant les enfants à produire des textes à la structure toujours identique (problème, deux tentatives d'action et solution). Cette réflexion ne pouvait que renforcer l'accord que nous avons d'utiliser l'outil théorique de structuration narrative comme un outil permettant de soutenir l'enfant dans l'organisation de ses idées plutôt que comme une norme dictant la forme à donner au texte.

Les accords découlant de la rencontre de travail

Alors que je souhaitais aborder la question du soutien à apporter en cours de mise en texte, plutôt que de discuter de la façon d'apporter ce soutien, nous avons surtout mis en évidence la complexité de la démarche d'écriture et les difficultés rencontrées à son égard par Jérôme et Olivier. Ces derniers avaient besoin de soutien pour exprimer des idées complexes par écrit tout en assurant le maintien de la cohérence textuelle. Ainsi, si nous nous sommes entendues quant à l'importance de soutenir la mise en texte, nous n'avons pas discuté de la façon de le faire.

Par la suite, l'analyse de la complexité des structures narratives produites par les enfants a renforcé notre accord concernant la perspective inductive à adopter lors des interventions visant à soutenir les enfants dans l'organisation de leurs idées en une structure narrative. Un tel soutien devrait permettre d'encourager le développement d'une complexité littéraire en prenant les idées des enfants comme point de départ plutôt qu'en s'appuyant sur une représentation linéaire et figée du schéma narratif.

4.3.5.2 Analyse des interventions de Nathalie auprès des enfants

Suite à notre troisième rencontre de travail, Nathalie a filmé trois interventions auprès des enfants (i5, i6 et i7). Parmi ces interventions, deux ont été l'occasion de soutenir l'expression des idées. L'une (i5) a consisté en une activité de groupe visant à donner une rétroaction sur le texte de Jérôme et Olivier (F4 : Discuter d'idées déjà écrites) et de leur donner des idées pour la suite de leur histoire (F5 : Imaginer et organiser de nouvelles idées). L'autre (i7) visait à aider Olivier à débiter l'écriture d'un nouveau récit (F5 : Imaginer et organiser de nouvelles idées).

Le tableau 29, présenté ci-dessous, renseigne quant au nombre de moments de chacune des deux formes de soutien déployées par Nathalie lors de ses interventions auprès du groupe classe (i5) et d'Olivier (i7).

Tableau 29 – Forme du soutien déployé lors des interventions (Objet 2 – Période 3 – i5 et i7)

Interventions	F4 : Discuter d'idées déjà écrites	F5 : Imaginer et organiser de nouvelles idées
i5	4	3
i7	0	1

a) Catégorie de forme de soutien F4 : Discuter des idées déjà écrites

Lors de l'activité de groupe, Nathalie a proposé aux enfants de réagir au texte de Jérôme et Olivier, qui venait de leur être lu.

Extrait 54

Pour débiter l'activité de groupe, Jérôme et Olivier lisent leur texte, tel que retranscrit ci-dessous, au reste de la classe.

Il était une fois, sur la terre, un monde très tranquille. Cette planète est la planète avec le plus de joie. Un jour, une famille joyeuse écoutait la télévision en souplant. Soudain, ils entendirent à la télévision un scientifique qui disait qu'un météore allait frapper la terre, mais personne ne le crut. Au même moment, à 1000 km de la terre, un météore s'approchait à toute vitesse. Personne ne le voyait arriver sauf le scientifique avec son méga télescope. Il essaya d'avertir toute la ville, mais il était trop tard : la météorite tombait trop vite en direction de la tour Eiffel. À minuit trente, alors que tout le monde dormait malgré la peur, un extraterrestre sortit de la météorite et se creusa un terrier dans lequel il pondit des œufs. Après quelques jours seulement, plusieurs œufs éclorèrent et firent leurs premiers pas sur terre. Maintenant qu'il n'était plus seul, l'extraterrestre et tous ses enfants voulaient conquérir le monde entier, car leur planète était surpeuplée. Pour réussir leur mission, il fallait qu'ils éliminent le gouvernement pour que le peuple humain se laisse ensuite abattre. Rendus à la tour du gouvernement, ils essayèrent de défoncer la porte, mais des gardes les assommèrent avec des bâtons de baseball. Pendant ce temps-là, le gouvernement se reposait dans son spa et appela l'armée mexicaine. Une heure plus tard, l'armée mexicaine arriva.

Extrait d'intervention commenté :

Nathalie : OK. Donc, est-ce qu'il y en a qui veulent réagir au texte d'Olivier et de Jérôme ? Oui ?
(Elle donne la parole à Élisabeth.)

Élisabeth : J'ai trouvé ça bon. Il y avait beaucoup d'idées. C'était amusant.

Nathalie : Antoine ?

Antoine : Je trouvais que c'était bon. Tu sais, c'était euh... Ça se suivait tout en ordre. Il y a des moments c'était... Tu sais, on dirait qu'ils ont pris toutes les idées puis ils ont mis un punch d'idées. Ça a fait euh... Ça a fait euh... Un euh... Euh... une histoire.

Nathalie : Est-ce qu'il y en a qui auraient besoin d'explications supplémentaires pour bien comprendre ? Oui Aurélie ?

Aurélie : Il y a un moment où je me suis un petit peu perdue.

Nathalie : Lequel ?

Aurélie : Euh... Avant l'armée mexicaine.

Jérôme : (Reprend le texte en main pour relire.)

Olivier : Euh... C'est comme... Euh... Pendant ce temps-là, les gars et les gestionnaires euh... Ils entendent euh... Le gouvernement relaxait dans son spa.
 Nathalie : Qu'est-ce qui te posait problème Aurélie ?
 Aurélie : Euh... Je ne sais pas... Tout d'un coup on s'en va euh... voir euh... le monsieur, puis on parle d'un spa. Je suis comme euh... Je n'ai pas bien compris.

(i5-M1-L1-17)

Les enfants ont alors formulé un avis que je qualifierais de lecteur donnant leur appréciation généralement positive du texte. Profitant de l'intervention d'Aurélie qui pointait une faiblesse dans le texte dont elle souhaitait discuter, l'enseignante a ensuite incité les enfants à identifier les éventuelles difficultés de compréhension qu'ils avaient rencontrées.

Extrait 55

Nathalie : Est-ce qu'il y en a qui sont comme Aurélie et qui ont des difficultés à comprendre cette partie du texte et qui voudrait donner leur avis ? Peut-être que ça va vous aider, Jérôme et Olivier, pour clarifier des choses. Amélie ? *(Elle donne la parole à Amélie.)*
 Amélie : Euh... C'était le moment avec le téléphone. Je ne comprenais pas. Est-ce qu'ils ont appelé pendant qu'ils étaient dans le spa ou euh...?
 Olivier : Oui

{...}

Amélie : C'est que moi, je pensais qu'ils étaient... ils étaient... ils étaient dans le spa puis ils appelaient. Mais d'habitude on n'appelle pas dans un bain parce que s'ils échappent le téléphone...
 Nathalie : OK. Olivier, peux-tu relire la partie ? Juste cette petite partie-là ?

{...}

Olivier : *(Il relit l'extrait de texte.)* « Pendant ce temps-là, le gouvernement se reposait dans son spa et appela l'armée mexicaine. Une heure plus tard, l'armée mexicaine arriva. »
 Nathalie : OK. Donc, il est dans le spa. Qu'il appelle pendant qu'il est dans le spa, Amélie, tu trouves qu'il y a un problème. Toi, Aurélie, tu nous dis que c'est l'armée mexicaine que tu ne comprends pas ce qu'elle vient faire dans l'histoire. Oscar ?
 Oscar : Ben moi je trouve que c'est bizarre parce que le gouvernement c'est un grand rassemblement de personnes. Il y a une vingtaine de personnes puis ils sont tous dans le même spa ? Il me semble qu'un spa c'est trop petit.
 Nathalie : *(Elle rit.)* Qu'est-ce que vous répondez à ça les Olivier et Jérôme ?
 Olivier : Euh...
 Jérôme : C'est un géant spa !
 Olivier : ... il y a juste un euh... un... **un** gouvernement puis, tu sais, il est riche !
 Nathalie : Mais est-ce qu'un gouvernement c'est une personne ?
 Olivier : Euh... non *(Il est hésitant.)*
 Nathalie : C'est peut-être un représentant du gouvernement ? Il y avait un représentant qui était un gouverneur ou un premier ministre qui était dans le spa ?
 Olivier : Oui.
 Nathalie : Il faudrait peut-être ajuster ça ?
 Olivier : Oui, OK.

(i5-M2-L1-28)

Plusieurs enfants ont pu, à leur tour, identifier les ruptures de cohérence à la fin de l'extrait lu. Cette discussion a permis d'indiquer à Jérôme et Olivier qu'ils devraient préciser qui était « le gouvernement », mais également expliquer pourquoi le gouvernement français faisait appel à l'armée mexicaine et non à l'armée française.

b) Catégorie de forme de soutien F5 : Imaginer et organiser de nouvelles idées

Suite à l'identification des ruptures de cohérence dans le texte de Jérôme et Olivier, l'enseignante a proposé aux enfants de leur donner des idées pour poursuivre leur histoire.

Extrait 56

Je mets en exergue un extrait (caractère gras) afin de soutenir l'analyse proposée par la suite.

Yannick : Plutôt que d'appeler l'armée mexicaine, ils pourraient appeler l'armée euh... des euh...

Olivier : Français ?

Yannick : Non, des choses surnaturelles. Comme les extraterrestres, c'est surnaturel. Un extraterrestre ce n'est pas euh... Ce n'est pas comme un humain.

Nathalie : Oui. Puis toi tu ferais... Qu'est-ce que... C'est quoi ton idée Yannick ?

Yannick : D'appeler l'armée qui s'occupe de ça. Des choses surnaturelles.

Nathalie : Prendre contact... Prendre contact avec l'armée des euh... des phénomènes surnaturels. OK. Comprenez-vous son idée Jérôme et Olivier ?

Olivier : Oui.

Annie : À la place de l'armée mexicaine, ça pourrait être une bonne idée.

Nathalie : Oui.

Olivier : L'armée qui s'occupe de comment euh... comment on parle extraterrestre... C'est ça que tu veux dire par là Yannick ?

Yannick : Oui.

Olivier : OK, c'est bon.

{...}

Mathias : Euh... Quand ils sont dans leur spa et qu'ils appellent l'armée mexicaine, au lieu de dire qu'ils appellent dans leur spa, ils devraient avoir un garde du corps. Ils appellent leur garde du corps et ils disent euh... d'appeler euh... l'armée et tout ça.

Olivier : Euh...

Nathalie : Ben moi j'aimerais que vous donniez des idées pour la suite de leur histoire.

Mathias : Ah !

Nathalie : Est-ce qu'il y en a... Il y a Yannick qui a amené euh... une dimension. Amélie ?

Amélie : Moi j'ai peut-être une idée. Ils pourraient, à la place d'appeler d'autres personnes d'un autre pays, ils devraient euh... il devraient appeler les policiers, les ambulances, etc. pour qu'ils cherchent c'est quoi euh... Comment la météorite est venue ici ? Comment ça se fait ?

Nathalie : Est-ce que c'est la suite de l'histoire ça ?

Amélie : Oui.

Nathalie : Enzo ?

Enzo : Ben moi il y a comme un petit problème.

Nathalie : Lequel ?

- Enzo : Euh... Quand la météorite s'en vient, est-ce que c'est euh... La station spatiale, est-ce qu'elle ne l'a pas repérée ?
- Olivier : Il n'y avait peut-être personne dans l'espace à ce moment-là.
- Nathalie : Je reformule : je te demande... Là on est rendu à l'étape de : il y a des extraterrestres partout qui ont envahi la tour du gouvernement. **Qu'est-ce qu'ils vont faire pour résoudre leur problème.** Là on a l'idée de Yannick qui est d'appeler l'armée des phénomènes surnaturels. Est-ce qu'il y a d'autres... Si vous n'avez pas d'idées, ce n'est pas grave. Mais là je veux... Parce que, à un moment donné, il va falloir qu'ils le règlent leur problème.

(i5-M6-L2-47)

Au cours de cette intervention, elle a dû rappeler sa consigne à plusieurs reprises : les enfants semblaient rencontrer des difficultés à donner des idées pour la suite du texte et ramenaient sans cesse la conversation aux ruptures de cohérences identifiées précédemment. Leurs propositions visaient à donner des idées pour rétablir la cohérence du texte. Voyant que la discussion centrée sur l'imagination de nouvelles idées ne prenait pas la direction qu'elle souhaitait, Nathalie a recouru à l'outil théorique de structuration narrative pour inciter les enfants à imaginer des solutions au problème de l'histoire. Cette intervention n'a cependant pas porté fruit et l'enseignante a mis fin à l'activité.

Dans le cadre de son intervention auprès d'Olivier (i7) qui s'apprêtait à écrire un nouveau texte, Nathalie a déployé un type de soutien que je n'avais pas encore observé dans le cadre des interventions analysées jusqu'à présent, soit celui visant à aider l'enfant à définir un nouveau projet d'écriture.

Extrait 57

- Nathalie : Est-ce que tu veux écrire une histoire avec des vrais personnages ou avec des personnages de fiction ?
- Olivier : Euh... C'est quoi des personnages de fiction ?
- Nathalie : Des personnages de fiction c'est euh... avec des pouvoirs surnaturels ou des personnages qui n'existent pas vraiment.
- Olivier : Bon. Euh... Je vais prendre des personnages qui n'existent pas vraiment.
- Nathalie : Qui n'existent pas vraiment. Est-ce que tu aimerais que ce soit euh... Est-ce que tu aimerais créer un animal qui n'est pas réel ? La tête d'un lion avec le corps d'un loup, ou euh...
- Olivier : Oui, peut-être.
- Nathalie : Ça pourrait être une idée de personnage.
- Olivier : Euh...
- Nathalie : Ou tu veux un personnage humain qui a un pouvoir surnaturel ?
- Olivier : Euh... Je pense que vous m'avez donné une idée.
- Nathalie : Laquelle ?
- Olivier : Je pense que ce serait un genre d'explorateur qui part dans une forêt. Puis il rencontre comme un genre de euh... créature. Puis, il vit avec... Il fait des aventures avec elle.
- Nathalie : Un explorateur qui rencontre un animal euh...

Olivier : Vraiment étrange.
 Nathalie : Étrange. Là tu vas pouvoir nous écrire le nom de cet animal-là puis nous dire qu'est-ce qu'il a d'étrange. Puis là, qu'est-ce qui va lui arriver à l'explorateur ?
 Olivier : Il va lui arriver plein d'aventures.
 Nathalie : Comme quoi ?
 Olivier : Je ne sais pas. Comme euh...
 Nathalie : Oui. Mais... Tu veux y réfléchir un petit peu ?
 Olivier : Oui.
 Nathalie : OK, parfait.

(i7-M1-L5-27)

Lors de cette intervention, l'enfant avait demandé l'aide de l'enseignante, car il manquait d'idées pour débiter son texte. En orientant sa réflexion vers le choix d'un personnage principal, l'enseignante a permis à l'enfant de définir son projet d'écriture soit celui d'écrire un texte d'aventures vécues par un aventurier en compagnie d'une créature étrange. L'enseignante a semblé vouloir aider l'enfant à définir davantage le projet en planifiant les aventures qu'ils allaient vivre. Toutefois, l'enfant préférait débiter l'écriture. Elle l'a donc laissé entamer la mise en texte seul.

c) Synthèse des formes de soutien apporté par Nathalie

Le tableau 30 renseigne quant aux formes de soutien déployées par Nathalie lors de l'activité de groupe réalisée autour du texte d'Olivier et Jérôme (i5) ainsi que lors de son intervention auprès d'Olivier qui débutait l'écriture d'un nouveau texte (i7).

Tableau 30 – Formes du soutien déployé lors des interventions (Objet 2 –Période 3 – i5 et i7)

Forme de l'intervention	Description du soutien	N de moments			
		P.1	P.2	Période 3	
		i1	i2	i5	i7
F4 : Discuter des idées déjà écrites	Résumer les idées écrites pour propulser la planification : utilisation inductive de l'outil théorique de structuration narrative	4	-	-	-
	Questionner l'enfant quant à des éléments manquant de précisions	-	4	4	-
F5 : Imaginer et organiser de nouvelles idées	Organiser les idées : utilisation normative de l'outil théorique de structuration narrative	1	-	1	-
	Organiser les idées : utilisation inductive de l'outil théorique de structuration narrative	1	-	1	-
	Imaginer de nouvelles idées	3	4	1	-
	Définir le projet d'écriture	-	-	-	1

4.3.5.3 Analyse des intentions des actrices

Au cours de cette rencontre de travail, j'avais comme principale intention d'aborder la question du soutien à apporter aux enfants pour les aider à mettre en texte leurs idées. Le regard critique que nous avons posé sur une intervention au cours de laquelle Nathalie n'avait pas saisi l'occasion de soutenir Amélie en cours de mise en texte (i4) lui avait permis d'expliquer que son intention était de ne pas nuire à l'enfant, craignant que son intervention ne lui fasse perdre le fil de ses idées. Elle s'est cependant montrée intéressée à réfléchir à la question et nos intentions ont alors été convergentes : nous souhaitions analyser les difficultés au regard desquelles il semblait pertinent d'intervenir en cours de mise en texte (AC4 → AC3 : Analyser la compétence à exprimer des idées littéraires).

Nous avons discuté de la complexité du processus de mise en texte (AC3.4 : Analyser le processus d'expression des idées) en lien avec le cas d'Amélie, mais également dans le cadre du visionnement d'une intervention que j'avais réalisée auprès de Jérôme et Olivier. Rappelons que lors de l'entrevue initiale, Nathalie avait mentionné qu'elle constatait que le passage du plan au texte était difficile pour les enfants qui n'élaboraient pas suffisamment leurs idées, leur texte final étant souvent semblable au plan qu'ils avaient rédigé (extrait 27, p. 202). Durant notre rencontre de travail, elle n'a pas fait référence à cette difficulté. Toutefois, elle a été étonnée par le temps que pouvait prendre l'écriture d'une phrase dont le contenu avait été préalablement planifié en coconstruction (extrait 50, p. 242). Ainsi, lors de cette rencontre, Nathalie et moi avons commencé par décrire la démarche des enfants et les difficultés qu'ils rencontraient puis j'ai proposé une explication en évoquant la complexité de la démarche de mise en texte et ce, particulièrement au regard de la cohérence, convoquant cette fois un métalangage. Notre discussion s'est ainsi déroulée dans une perspective inductive et compréhensive orientée par l'intention partagée d'observer la démarche des enfants pour comprendre les difficultés qu'ils rencontraient.

Bien que cette rencontre nous ait permis de discuter explicitement de la pertinence de soutenir les enfants en cours de mise en texte et que nous ayons visionné un extrait de ce type d'intervention (mon intervention auprès d'Olivier et Jérôme), nous n'avons pas abordé la question de la façon de mener ces interventions. Notons à ce propos que lorsque l'enseignante

a réalisé une intervention auprès d'Olivier qui écrivait alors un texte seul (i7), elle n'a pas accompagné la tâche de mise en texte. Après avoir défini le projet d'écriture avec l'enfant, elle l'a laissé débiter l'écriture seul.

Au-delà de la question du soutien à apporter en cours de mise en texte, nos discussions ont également permis d'apprécier la qualité littéraire et d'analyser la structure narrative de diverses productions d'enfants.

Concernant la qualité littéraire (AC3.3 : Apprécier la qualité littéraire), c'était la première fois que nos échanges ne se limitaient pas à l'expression d'une impression de lectrice. Nous avons cette fois manifesté une intention de comprendre comment les enfants pouvaient développer une créativité littéraire. Lors de ce bref échange, nous avons plus particulièrement évoqué le rôle de l'interaction entre la lecture et l'écriture (extrait 51, p. 245).

Au regard de l'analyse des structures narratives (AC3.1 : Analyser la structure narrative), nos discussions nous ont plus particulièrement permis de comprendre une difficulté rencontrée par Jérôme et qui donnait l'impression à l'enseignante qu'il « partait dans tous les sens ». L'analyse inductive et la convocation d'un métalangage emprunté à la proposition de Stein (1988) nous a permis de comprendre que la difficulté rencontrée par l'enfant pouvait être liée au grand niveau de complexité des structures narratives de ses productions. Il multipliait souvent les sous-problèmes et donc les buts poursuivis par les personnages, et semblait rencontrer des difficultés à envisager des résolutions qui permettraient de maintenir la cohérence avec l'ensemble de ces buts. Notons que c'est également au cours de cette rencontre que j'ai choisi de présenter à l'enseignante l'outil théorique proposé par Stein concernant la structure narrative (extrait 52, p. 247). J'avais fait le choix de ne pas le présenter dès la première rencontre, mais de plutôt guider l'enseignante dans des analyses réalisées dans une perspective inductive. Au cours de cette troisième période, alors que je sentais que Nathalie s'était approprié cette démarche partageant avec moi les tâches d'identification des idées et d'abstraction de la structure, je lui ai présenté la proposition théorique. Cette dernière a été abordée comme un outil qui permet de comprendre une difficulté rencontrée par Jérôme et non comme une prescription dont il s'agit de vérifier l'application par l'enfant.

Au regard de la complexité des structures narratives produites par Jérôme, nous nous sommes entendues pour définir comme intention d'intervention d'aider l'enfant à la gérer plutôt que de l'amener à la diminuer. Cette intention a conduit Nathalie à questionner la pratique consistant à imposer un plan à compléter avant l'écriture, mais également le critère concernant l'organisation des idées du texte défini par les grilles critériées (AC3 → AC4).

Si, dès l'entrevue initiale, l'enseignante avait semblé émettre des réserves quant à cet outil d'intervention du plan imposé, elle ne pouvait à ce moment expliquer exactement pourquoi il ne la satisfaisait pas. C'est lors de cette troisième rencontre qu'elle a semblé prendre la mesure des limites d'une telle pratique en remettant en question son utilisation et en discutant du fait que cet outil pouvait freiner l'expression de la créativité des enfants en imposant une structure narrative figée (extrait 53, p. 248).

Notons que lors de l'activité de groupe (i5) qu'elle a conduit à la suite de notre rencontre, Nathalie a manifesté une volonté de laisser les enfants exprimer des idées sans les contraindre par l'imposition d'un plan préalablement défini. Toutefois, les enfants ne s'engageant pas dans la tâche qu'elle souhaitait, elle a fini par revenir à une utilisation plus normative de l'outil théorique de structure narrative (extrait 56, p. 252).

4.3.6 Période 4

4.3.6.1 Analyse de la rencontre de travail

Lors de cette rencontre de travail, nous avons commencé par visionner une intervention que j'avais réalisée auprès d'Amélie¹⁵⁵ ainsi que l'activité de groupe que Nathalie avait animé avec l'ensemble de la classe. Chaque fois, nous avons successivement analysé la compétence des enfants au regard de l'expression des idées (AC3 : Analyser la compétence à exprimer des idées) pour ensuite discuter des ajustements à apporter à nos interventions (AC4 : Planifier/Ajuster l'intervention).

¹⁵⁵ Il s'agissait de l'intervention qu'un problème technique nous avait empêchées de visionner lors de la rencontre précédente.

Par la suite, nous avons planifié une intervention que Nathalie réaliserait auprès de Yannick (un enfant dont nous n'avions jamais eu l'occasion de discuter des compétences en écriture) afin de le soutenir dans l'amélioration de la fin d'une de ses histoires. Au fil des rencontres de travail précédentes, nous avons observé et graduellement construit une compréhension d'une difficulté rencontrée par plusieurs enfants au moment d'écrire la résolution de leurs histoires. Afin de répondre à cette difficulté, j'ai proposé à Nathalie d'animer, avec l'ensemble des enfants de la classe, une discussion qui s'appuierait sur la comparaison de deux versions d'un même texte : la version originale écrite par un enfant seul et sa version enrichie dont la fin aurait été élaborée avec le soutien de l'enseignante. Ainsi, lors de cette quatrième rencontre de travail, il s'agissait plus précisément de choisir un texte (AC3 : Analyser la compétence à exprimer des idées littéraires) et de planifier l'intervention à réaliser pour soutenir l'enfant dans l'amélioration de la fin du récit (AC4 : Planifier/ajuster l'intervention concernant l'expression des idées littéraires)¹⁵⁶. Notre choix s'est porté sur le texte de Yannick.

Le tableau 31 présente le type d'actions conjointes que nous avons menées au cours de cette quatrième rencontre de travail.

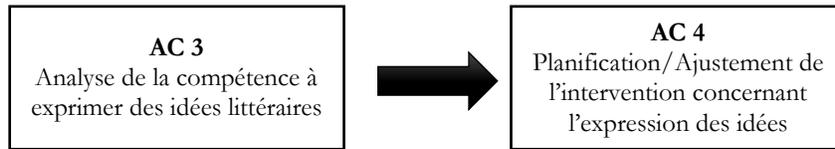
Tableau 31 – Types d'actions conjointes (Objet 2 – Période 4 – R4)

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13
Amélie	AC3	AC4	AC4										
Jérôme et Olivier				AC3	AC4	AC4							
Yannick							AC3	AC4	AC3	AC3	AC3	AC3	AC4

Tel que l'illustre la figure 9, lors de cette rencontre, quelle que soit l'intervention ou la production analysée, toutes nos discussions ont débuté par une analyse de la compétence à exprimer des idées littéraires d'un ou plusieurs enfants (AC3 : Analyser la compétence à exprimer des idées littéraires) pour ensuite envisager les pistes d'intervention à déployer pour y répondre (AC4 : Planifier/Ajuster l'intervention concernant l'expression des idées).

¹⁵⁶ La planification de la discussion de groupe serait quant à elle réalisée lors de la prochaine rencontre de travail (période 5).

Figure 9 – Alternance des types d’actions conjointes (Objet 2 - Période 4 - R4)



Afin de rendre compte de la chronologie de cette alternance entre les types d’actions conjointes, je débiterai par une section consacrée aux AC3 (Analyser la compétence à exprimer des idées littéraires) pour ensuite analyser les AC4 (Planifier/ajuster l’intervention concernant l’expression des idées).

a) Catégorie d’action conjointe AC 3 : Analyser la compétence à exprimer des idées littéraires

Les échanges du type AC3 (Analyser la compétence à exprimer des idées littéraires) que nous avons eus lorsque nous visionnions mon intervention auprès d’Amélie et celle de Nathalie auprès de l’ensemble de la classe nous ont plus particulièrement permis de nous intéresser à deux aspects de l’expression des idées soit la démarche engagée par les enfants (AC 3.4 : Analyser le processus d’expression des idées) et la qualité littéraire des textes (AC 3.3 : Apprécier la qualité littéraire).

Quant à la planification de l’intervention réalisée auprès de Yannick, elle a plus particulièrement nécessité que nous analysions la structure narrative de diverses productions (AC3.1 : Analyser la structure narrative).

- **Sous-catégorie d’action conjointe AC 3.4 : Analyser le processus d’expression des idées**

Concernant le processus d’écriture déployé par Amélie, c’est l’empressement de l’enfant à raconter le problème de l’histoire qui a surpris Nathalie.

Extrait 58

Au moment où se déroule l'extrait commenté, Amélie et moi avons déjà discuté du projet d'écriture soit d'écrire les aventures d'un bébé crocodile dont la mère a été tuée par des chasseurs et nous avons écrit la première phrase soit : « Dans la jungle, vivait une maman crocodile avec son bébé croco. ». Je mets en exergue certains passages (caractères gras) afin de soutenir l'analyse qui suit.

Extrait d'intervention commenté :

- Alice : Est-ce que tu vas nous expliquer un peu qu'au début ils vivent une vie paisible ?
- Amélie :** **On pourrait dire tout de suite qu'il y a des chasseurs qui s'en viennent.**
- Alice : Tout de suite ? Est-ce que... Ton lecteur, est-ce qu'il va être plus triste parce que... Tu voudrais que ton lecteur soit triste que la maman soit tuée j'imagine ?
- Amélie : Oui.
- Alice : Est-ce qu'il va être plus triste si on dit d'abord qu'ils vivent une vie heureuse, que ce sont les plus heureux du monde, qu'ils ont une vie paisible, etc. et que tout à coup, elle se fait tuer ? Ou est-ce que le lecteur va être plus triste si on lui dit : « Dans la jungle, vivait une maman crocodile avec son bébé. Un jour, elle se fit tuer. » Qu'est-ce qui va rendre ton lecteur le plus triste tu penses ?
- Amélie : C'est que... Que... Qu'il avait une vie paisible.
- Alice : C'est ça. Comme ça, ton lecteur il va d'abord s'attacher à ton personnage. Il va se dire : « Oh, c'est une belle famille, ils sont mignons, etc. Puis un jour la maman se fait tuer. Ils vont être tristes. Donc on explique un petit peu ça. Qu'est-ce que tu pourrais dire ?
- Amélie : Euh... « Ils vivaient une belle vie. Ils mangeaient à tous les jours. »
- Alice : Tu avais envie de dire que la maman protégeait son bébé ?
- Amélie :** **« Mais un jour... »** *(Le ton de voix de l'enfant indique qu'elle s'apprête à présenter le problème de l'histoire.)*
- Alice : Ça peut même être plusieurs phrases...
- Amélie : On pourrait dire euh...
- Alice : *(Je relis le début du texte et propose une suite à la situation initiale.)* « Dans la jungle, vivait une maman crocodile avec son bébé croco. Ils étaient heureux et vivaient une vie paisible : chaque jour, ils se réveillent...
- Amélie : Oh oui !
- Alice : *(Je propose quelques exemples pour compléter sur un ton qui invite l'enfant à choisir ou à proposer d'autres idées.)* « Ils pêchent quelques poissons pour manger, ils flottent dans l'eau douce de leur rivière, ... »
- Amélie :** **« MAIS... »** *(Le ton de voix dramatique de l'enfant indique qu'elle s'apprête à présenter le problème de l'histoire.)*

Transcription de la discussion :

- Nathalie : Haha, elle veut amener le problème !
- Alice : Ce qu'on fait, c'est que... C'est de nouveau un moment de planification, mais qui devient plus local.
- Nathalie : Plus précis.
- Alice : Tu sais quand on en discute avant de commencer à écrire, on planifie l'histoire. Puis le risque, si on les laisse écrire seuls, c'est qu'alors ils vont... Ils font comme elle fait : situation initiale, problème, tentatives. Ça rentre en un paragraphe puis c'est fini. Tandis que là, on a vraiment planifié la situation initiale puis on peut s'en reparler, faire des phrases plus complexes.
- Nathalie : OK.

(R4-M2-1-41)

Nathalie a été étonnée de la volonté de l'enfant d'engager rapidement l'expression du problème du récit malgré mes interventions visant à la soutenir dans l'élaboration des idées de la situation

initiale. Je me suis alors impliquée dans la discussion en justifiant mon intervention (AC4 : Planifier et ajuster l'intervention concernant l'expression des idées) par l'identification d'un besoin de l'enfant soit celui de recevoir du soutien pour élaborer davantage ses idées.

Quant à l'activité de groupe, Nathalie a soulevé la difficulté qu'auraient eue Jérôme et Olivier à répondre aux questions posées sur leur texte par les autres enfants de la classe.

Extrait 59

Extrait d'intervention commenté :

Nathalie : Donc, votre problème... Il faut toujours se référer à : votre problème c'est quoi ?

Jérôme : Que les extraterrestres sont là et qu'ils essaient d'envahir la terre.

Nathalie : Ben là il y a... Il y a peut-être plus... Il y a eu plus qu'un problème. Enzo ?

Enzo : Euh..... Quand la météorite elle a euh... elle a frappé la tour Eiffel. Ben euh... il y a euh... les habitants, ils n'ont rien fait ?

Jérôme : Ben... Ils ont peur.

Enzo : Je pensais qu'il y aurait des policiers puis après (...)

Transcription de la discussion :

Nathalie : Là je pense qu'il invente au fur et à mesure.

Alice : Qui ? Jérôme ?

Nathalie : Oui. Quand les enfants disent...posent des questions, ils (*Jérôme et Olivier*) sont en train de répondre en inventant et en improvisant.

Alice : Ils n'avaient pas pensé à tous les détails ?

Nathalie : Oui, c'est ça. Puis là, à un moment donné, la conversation dérive...

(R4-M4-L30-34)

Nathalie considérait à ce moment que les ruptures de cohérence identifiées par les enfants de la classe dans le début de la production étaient dues à un manque de planification qui a, par la suite, fait dériver la discussion entre les enfants les empêchant d'imaginer de nouvelles idées.

Dans un premier temps, je ne me suis pas impliquée dans l'analyse de cette difficulté autrement qu'en questionnant l'enseignante afin de mieux comprendre son analyse de la situation. Je visionnais l'enregistrement de l'activité pour la première fois et j'avais donc plutôt choisi de poursuivre le visionnement avant de donner mon avis. Par la suite, je lui ai proposé mon analyse de la situation. Les idées à l'origine des ruptures de cohérence avaient fait l'objet de discussions lors d'une intervention que j'avais réalisée auprès d'Olivier et Jérôme quelques jours auparavant, alors que je leur apportais du soutien pour l'écriture de ce même texte. J'ai alors relaté les interactions que j'avais eues avec les enfants à cette occasion.

Extrait 60

- Alice : Jérôme et Olivier, leurs idées étaient claires. Ils m'avaient expliqué que le gouvernement... Ils m'avaient dit : « Oui, mais c'est parce que un pays, c'est le gouvernement qui le dirige donc, pour affaiblir un pays, pour l'envahir, il faut commencer par faire tomber le gouvernement ». C'était ça l'idée en arrière ça marche quand même bien.
- Nathalie : Oui, oui, mais c'est la façon... [de l'expliquer par écrit].
- Alice : Sauf que c'est l'expliquer... C'est difficile.
- Nathalie : L'écriture, oui.
- Alice : Donc, les idées, ils les ont, mais ils ont besoin d'aide pour mettre ça en mots.
- Nathalie : Oui, oui.

(R4-M6-L20-27)

Je souhaitais expliquer à l'enseignante que, de mon point de vue, les idées des enfants étaient cohérentes et suffisamment bien planifiées. C'était plutôt la façon dont ils les avaient formulées qui entraînait des difficultés de compréhension pour les lecteurs. Ainsi, les enfants rencontraient plutôt une difficulté au regard de la mise en texte. Nathalie a immédiatement montré son accord avec mon analyse indiquant elle-même que c'était avant tout un problème lié à « la façon » d'expliquer.

- **Sous-catégorie d'action conjointe AC 3.3 : Apprécier la qualité littéraire**

Lors du visionnement de mon intervention réalisée auprès d'Amélie, Nathalie a également apprécié l'aspect littéraire des propositions de l'enfant.

Extrait 61

Extrait d'intervention commenté :

À ce moment de l'intervention, Amélie recherche un nom pour le personnage principal de son histoire, un crocodile.

- Alice : On va s'inventer un nom qui n'existe pas.
- Amélie : Oui, je sais. La vie de... Caroline?
- Alice : La vie de euh...
- Amélie : Croco ? Faudrait que ce soit euh... un nom de garçon, mais de croco en même temps.
- Alice : Oui. Est-ce qu'il y a un nom qui ressemble à croco ? Par exemple Crocoline, ça ressemblerait à Caroline. Mais de garçon...
- Amélie : Euh... Crocotine ?
- Alice : Crocotine ?
- Amélie : Oui.

Transcription de la discussion :

- Alice : C'est quand même beau cette réflexion-là. Tu sais, il y a beaucoup d'enfants qui prennent un nom de la classe ou...
- Nathalie : Oui ou des noms qui existent dans des jeux vidéos.

Alice : Oui. Mais là ... Que ce soit quand même un crocodile avec le préfix croco. En tout cas, je la trouve euh...

Nathalie : Puis il fallait que ça sonne garçon.

(R4-M1-L19-22)

Extrait 62

Extrait d'intervention commenté :

L'interaction vise à rédiger la prochaine phrase du texte suivant : « Dans la jungle, vivait une maman crocodile avec son bébé croco. Ils vivaient une vie paisible et heureuse. »

Alice : *(Je fais des propositions de début de phrase les laissant en suspens pour inciter l'enfant à poursuivre.)*
« Chaque matin... » ou « À chaque lever du soleil... »

Amélie : « ...ils prenaient leur journée en douceur... »

Alice : « ... ils commençaient leur journée en douceur. » | ?

Amélie : Oui.

Alice : OK, bonne idée !

Transcription de la discussion :

Nathalie : Quelle belle tentative.

Alice : Oui ! Et juste en lui donnant le début de la phrase qui était de nouveau sur... encore la situation initiale, elle, elle continue sur cette description-là (*Sous-entendant qu'elle ne s'engage pas dans l'écriture du problème*).

Nathalie : Oui, puis [elle continue] sur ce ton-là aussi.

Alice : Oui, sur ce ton-là aussi. Donc juste de lui donner le début de la phrase, on peut s'attendre... Si elle avait été toute seule (*sans soutien de l'adulte*), elle aurait tout de suite raconté le problème, mais là, elle a davantage élaboré ses idées et elle a écrit une phrase plus complexe.

Nathalie : Oui

Alice : Puis elle garde la même intonation que moi, elle est drôle.

Nathalie : Mais oui.

(R4-M3-L28-36)

Au cours de ces moments et tel que ce fut le cas depuis le début de nos rencontres, nos échanges nous ont permis de partager nos appréciations de lectrices. Toutefois, cette fois, nous avons également pu souligner le fait que les expressions créatives relevaient d'une réflexion conduite lors de l'écriture et qu'elles avaient été enrichies grâce au soutien que j'avais apporté à l'enfant. En effet, au moment de planifier les idées oralement, nous n'avions pas discuté de la façon dont nous les formulerions. En restant auprès de l'enfant en cours d'écriture, j'ai pu coconstruire les énoncés avec elle et l'encourager à adopter un vocabulaire et des formulations syntaxiques qui contribueraient à la qualité littéraire de son texte.

- **Sous-catégorie d'action conjointe AC 3.1 : Analyser la structure narrative**

Concernant l'activité que j'avais proposé à Nathalie de réaliser auprès de l'ensemble des enfants de la classe, il fallait, dans un premier temps, définir le projet d'intervention en précisant le besoin auquel nous souhaitions répondre.

Extrait 63

Alice : Je te disais tout à l'heure, j'ai une idée d'activité de groupe. Tu sais on a beaucoup travaillé le début des histoires.

Nathalie : Oui, le début.

Alice : Je me disais... J'ai l'impression que dans leurs textes maintenant, les débuts élaborés on commence à le voir.

Nathalie : À en voir plusieurs, oui.

Alice : Élaborer des sous-problèmes ils sont quand même bons. Tu sais, les histoires qui ne se finissent pas tout de suite...

Nathalie : Oui.

Alice : Par contre, ce qu'on voit encore beaucoup, c'est que, à la fin de l'histoire, en deux phrases c'est réglé.

Nathalie : On clôt euh... [rapidement].

Alice : Tu sais, on a eu plein de sous-problèmes, un problème qui est devenu très complexe puis, en deux phrases c'est terminé, mais tous les problèmes ne sont pas toujours réglés. Donc peut-être que ça vaudrait la peine de faire une activité de groupe...

{...}

Alice : Je me disais, qu'on pourrait... Une des façons de faire ça pourrait... Tu sais d'avoir... de prendre une histoire de quelqu'un qui se finit très vite, de la travailler avec lui, de réécrire la fin puis de proposer les deux aux enfants pour leur demander : « Qu'est-ce que vous préférez ? Qu'est-ce qui change ? » Ça, ça pourrait être une discussion intéressante à avoir.

(R4-M7-L1-17)

Il s'agissait de mener une réflexion avec les enfants concernant la fin des récits. Nous voulions les amener à s'assurer que la fin permettait de résoudre l'ensemble des problèmes et sous-problèmes de l'histoire, mais également à élaborer davantage leurs idées afin de rendre leur formulation plus littéraire. Puisque nous souhaitions fonder la discussion sur la comparaison entre deux versions d'un même texte, il fallait, au cours de cette quatrième rencontre de travail, trouver un texte propice à une telle activité. Nous étions donc à la recherche d'un récit dont la structure narrative était complexe, mais comportant une fin ne permettant pas de résoudre l'ensemble des problèmes et sous-problèmes de l'histoire ou du moins, d'un texte dont la fin pouvait être élaborée davantage afin de la rendre plus littéraire.

À cette fin nous avons analysé la structure narrative de diverses productions d'enfants. Tel que nous l'avions fait précédemment, nous avons réalisé les analyses des structures narratives dans une perspective inductive collaborant dans l'identification des idées principales et l'abstraction des composantes du récit. Ces discussions nous ont finalement permis de choisir un texte écrit par Yannick et retranscrit ci-dessous.

Il était une fois un renard polaire qui faissait tout pour ne pas que le vieux mesieu qui construisse un centre de ski parce que c'était le territoire du renard. Le renard jouais des mauvais tours au constructeur. Il était midi. Leur du diner. Le renard avec volé les lunch des constructeurs en espérant les décourager de revenir. Alors le vieux monsieur engage un chasseur pour tuer le renard. Le renard vola les munitions du chasseur. Le chasseur tire et voir qu'il n'avait plus de balles dans son fusil alors il est incapable d'éliminer le renard. Pendant ce temps, le vieux monsieur pu finir la construsion du centre de ski. Le renard se trouva un habitat non loin du centre de ski. Fin

Ce texte nous semblait présenter un problème déployé selon deux points de vue. D'un côté, le constructeur voulait construire un centre de ski, mais un renard faisait tout pour l'en empêcher. D'un autre côté, le renard polaire risquait de se faire dérober son habitat. Après quelques péripéties, on apprend que le constructeur a pu achever la construction et que le renard a dû déménager. Ainsi, le texte présentait une structure narrative relativement complexe, et complète. Le texte était littéraire : le thème était intéressant et les multiples péripéties permettaient de tenir le lecteur en haleine. Toutefois, la fin du récit nous semblait manquer d'élaboration. Le renard était-il heureux dans son nouvel habitat ? Allait-il chercher à se venger du constructeur ? Le centre de ski ne risquait-il pas de nuire au renard ?

C'est donc autour de ce texte qu'aurait lieu l'activité de groupe visant à discuter des fins des histoires. Avant cela, il fallait toutefois accompagner Yannick dans une amélioration de la résolution de son récit afin de le rendre plus littéraire et d'ainsi avoir deux versions du texte que l'ensemble des enfants de la classe pourrait comparer.

b) Catégorie d'action conjointe AC 4 : Planifier/Ajuster l'intervention concernant l'expression des idées

Dans le cadre du visionnement de mon intervention auprès d'Amélie et de l'activité de groupe animée par Nathalie, les discussions que nous avons eues concernant le processus d'écriture des enfants et dont il était question ci-dessus nous ont amenées à poser un regard rétrospectif sur

l'intervention afin de comprendre comment elle pouvait être adaptée à la démarche et aux représentations des enfants (AC4.2 : Regard rétrospectif sur l'intervention).

Enfin, suite au choix de réaliser la discussion de groupe autour de deux versions du texte de Yannick, nous avons planifié l'intervention que Nathalie réaliserait afin de le soutenir dans l'écriture d'une fin plus littéraire, jetant cette fois un regard plus prospectif sur l'intervention (AC4.1 : Regard prospectif sur l'intervention).

- **Sous-catégorie d'action conjointe AC 4.2 : Regard rétrospectif sur l'intervention**

Dans le cadre du visionnement de l'intervention réalisée auprès d'Amélie, nos échanges m'ont permis d'explicitier les interventions que j'avais déployées et d'analyser comment elles avaient permis de soutenir l'enfant.

J'ai ainsi pu expliquer à l'enseignante que j'avais l'habitude de guider l'enfant dans une alternance de moments de planification et de mise en texte (extrait 58, p. 260). La planification pouvait concerner la trame de l'histoire, mais également des composantes locales soit, par exemple, les idées qui composeraient la mise en situation. Ces interventions et particulièrement l'alternance des moments de planification locale et de mise en texte m'avait permis d'amener Amélie à élaborer davantage les idées de la situation initiale avant de se lancer dans la rédaction du problème. Par ailleurs, j'ai également soulevé le fait que, lors de la mise en texte, je pouvais faire des propositions à l'enfant quant à la façon de formuler les idées que nous avions planifiées (extrait 62, p. 263). Souvent, j'amorçais un énoncé et le laissais en suspens pour inciter l'enfant à poursuivre dans le même style littéraire. Nathalie a toujours montré sa compréhension de mes explications concernant mes façons de soutenir Amélie en acquiesçant, mais elle ne m'a pas questionnée davantage à ce sujet.

Dans le cadre de l'analyse de l'activité de groupe animée par Nathalie autour du texte de Jérôme et Olivier, il s'agissait plutôt d'envisager ce que l'enseignante aurait pu faire pour aider les enfants à imaginer de nouvelles idées pour la suite de l'histoire.

Extrait 64

Extrait d'intervention commenté :

C'est à ce moment que Nathalie trouvait que la discussion entre les enfants avait « dérivé » : soit quand malgré que l'enseignante leur demandât de donner des idées à Jérôme et Olivier pour la suite de leur texte, les enfants revenaient sans cesse sur le sujet des ruptures de cohérence présentes dans le début de la production.

Enzo : Ben moi il y a comme un petit problème.

Nathalie : Lequel ?

Enzo : Euh... Quand la météorite s'en vient, est-ce que c'est euh... La station spatiale, est-ce qu'elle ne l'a pas repérée ?

Jérôme : Il n'y avait peut-être personne dans l'espace à ce moment-là.

Nathalie : Je reformule : je te demande... Là on est rendu à l'étape de : il y a des extraterrestres partout qui ont envahi la tour du gouvernement. Qu'est-ce qu'ils vont faire pour résoudre leur problème. Là on a l'idée de Yannick qui est d'appeler l'armée des phénomènes surnaturels. Est-ce qu'il y a d'autres... Si vous n'avez pas d'idées, ce n'est pas grave. Mais là je veux... Parce que, à un moment donné, il va falloir qu'ils le règlent leur problème.

Transcription de la discussion :

Alice : Là... Quand on leur demande comme tu l'as fait de donner des idées, ça permet de donner un nouvel élan à la discussion. Mais, pourquoi pas... On pourrait donner deux ou trois idées puis demander : « Chaque équipe, essayez d'écrire un paragraphe sur ces idées-là et après ça, on partage. »

Nathalie : OK.

Alice : Ça pourrait être intéressant aussi.

Nathalie : Donc, demander de finir une histoire déjà commencée ?

Alice : Ou même juste le passage dont on discute. Comment euh... exprimer ce passage-là.

{...}

Nathalie : Oui.

Alice : L'idée c'est de repasser par un moment d'écriture, je pense que ça aurait donné un nouvel élan à l'activité.

Nathalie : Oui, je comprends.

Alice : Puis aussi pour ne pas travailler juste sur la planification des idées, mais travailler sur le comment on va les mettre en mots.

{...}

Alice : Parce que probablement que les enfants n'étaient pas capables de planifier la suite parce qu'ils voyaient tellement de problèmes dans le début (...)

Nathalie : Oui.

Alice : (...) que c'était difficile de se dire : « Bon qu'est-ce qu'on va mettre après ? Ça ne marche même pas le début... » Donc, ça aurait probablement été plus porteur à ce moment-là de proposer de réécrire.

Nathalie : Oui.

(R4-M6-L8-53)

J'ai ainsi pu indiquer à l'enseignante qu'il aurait été intéressant d'organiser un moment de mise en texte suite à l'identification des ruptures de cohérence soit de proposer aux enfants de réaliser le travail de réécriture nécessaire pour assurer la cohérence du texte. Une telle proposition me permettait à nouveau de lui conseiller d'offrir un soutien fondé sur une alternance de moments de planification et de mise en texte.

- **Sous-catégorie d'action conjointe AC 4.1 : Regard prospectif sur l'intervention**

Lorsque nous avons planifié l'intervention à réaliser pour soutenir Yannick dans l'amélioration de la fin de son texte, Nathalie a exprimé une crainte. Yannick montrait peu d'intérêt pour l'écriture ce qui ne facilitait pas les interventions. Nous avons alors discuté de la façon dont elle pourrait le soutenir et plus particulièrement de la possibilité que l'enseignante prenne en charge l'acte de scription. Nathalie avait toutefois exprimé sa réticence quant à ce type d'intervention mentionnant qu'elle semblait peu ajustée aux besoins de l'enfant : « [J]e ne veux pas prendre le crayon parce que je veux l'inciter à écrire, mais tu sais... puis si je ne suis pas assise à côté de lui il ne travaille pas » (R4-M13-L7-8). Toutefois, soulignant que ce type de soutien à la mise en texte pouvait s'avérer ponctuel, nous nous sommes entendues sur le fait qu'il s'agissait d'une proposition pertinente puisque, dans le cadre de l'écriture de ce texte, l'enfant avait déjà réalisé un important travail seul.

Les accords découlant de la rencontre de travail

Si nos discussions ont permis de discuter de la pertinence de déployer des interventions en cours de mise en texte qui permettaient de soutenir les enfants dans l'élaboration d'idées littéraires, mais également dans l'expression écrite d'idées parfois complexes, cette rencontre de travail a surtout permis de planifier l'intervention que Nathalie déploierait auprès de Yannick. Il a ainsi été convenu qu'elle l'accompagnerait dans l'écriture de la fin de son texte en assumant elle-même l'acte de scription.

4.3.6.2 Analyse des interventions de Nathalie auprès des enfants

Suite à notre rencontre, Nathalie a réalisé l'intervention que nous avons planifiée auprès de Yannick afin de le soutenir dans l'amélioration de la fin de son histoire (i8). Cette intervention lui a permis de revoir avec lui le texte déjà écrit (F4 : Discuter d'idées déjà écrites), d'imaginer de nouvelles idées pour élaborer la fin de l'histoire (F5 : Imaginer et organiser de nouvelles idées) et de l'accompagner dans l'écriture de cette section (F6 : Élaborer et exprimer des idées par écrit).

Le tableau 32 renseigne quant à la forme prise par le soutien déployé par Nathalie lors de son intervention auprès de Yannick (i8).

Tableau 32 – Forme du soutien déployé lors des interventions (Objet 2 – Période 4 – i8)

Intervention	F4 : Discuter d'idées déjà écrites	F5 : Imaginer et organiser de nouvelles idées	F6 : Élaborer et exprimer des idées par écrit
i8	1	3	3

a) Catégorie de forme de soutien F4 : Discuter des idées déjà écrites

Pour débiter l'intervention, Nathalie a réalisé une lecture du texte de l'enfant et elle lui a présenté le projet de réécriture. Elle a plus particulièrement centré son explication sur l'aspect littéraire de la fin de l'histoire proposant à l'enfant de la prolonger par de nouvelles aventures et référant à son avis de lectrice qui « reste sur sa faim » à la fin du texte. L'enfant ne semblant pas s'intéresser au projet, elle a ensuite engagé un moment de planification de la suite du texte qu'elle proposait d'écrire (F5 : Imaginer et organiser de nouvelles idées).

b) Catégorie de forme de soutien F5 : Imaginer et organiser de nouvelles idées

Pour amorcer le projet de réécriture, Nathalie a proposé un moment de planification des idées pour la suite de l'histoire.

Extrait 65

Nathalie : Qu'est-ce que le renard fait pas loin du centre de ski ?

Yannick : Quoi ?

Nathalie : Qu'est-ce qu'il pourrait faire pas loin du centre de ski ? Il se trouve un habitat... *(Elle laisse en suspens pour inciter Yannick à donner des idées.)*

Yannick : *(Il mange sa collation et ne semble pas vraiment chercher d'idées. Il y a plusieurs secondes de silence.)*

Nathalie : Alors ? *(Elle l'incite à nouveau à donner des idées.)*

Yannick : *(Il hausse les épaules pour signifier qu'il n'en a pas.)*

(i8-M2-L1-6)

Durant ce moment, elle posait des questions à l'enfant afin de l'inciter à imaginer des idées. Toutefois, l'enfant ne s'est pas engagé dans le projet semblant y trouver peu d'intérêt. Face au peu d'idées que proposait Yannick, l'enseignante a réorienté son soutien se lançant immédiatement dans la mise en texte (F6 : Élaborer et exprimer des idées par écrit) dont il sera question dans la prochaine section.

Notons toutefois que la mise en texte des idées a ensuite été interrompue à plusieurs reprises par des échanges qui consistaient à nouveau à imaginer une idée pour la suite de l'histoire.

Extrait 66

- Nathalie : Il pourrait avoir les yeux de quelle couleur le renard ? Est-ce qu'il a les yeux bleus ?
Yannick : (*Il acquiesce.*) Euh... bleu ou bleu-noir.
Nathalie : Bleu acier ?
Yannick : Bleu perçant
Nathalie : (*Elle écrit.*)
Yannick : Parce que c'est un bleu que tu remarques facilement.
Nathalie : Oui, à travers la neige, on les voit vraiment.

(i8-M6-L1-7)

Ces moments ont porté sur la discussion d'éléments locaux tel que la couleur des yeux du personnage principal et ont donc été très courts.

c) Catégorie de forme de soutien F6 : Élaborer et exprimer des idées par écrit

Dans le cadre de cette intervention auprès de Yannick et tel que nous l'avions planifié, Nathalie a soutenu l'enfant en cours de mise en texte des idées assumant l'acte de scription. C'était la première fois qu'elle apportait ce type de soutien puisque, jusque-là, elle laissait les enfants réaliser cette étape de l'écriture seuls.

Extrait 67

- Nathalie : (*Elle reprend la lecture de la dernière phrase du texte puis complète en écrivant elle-même.*) « Le renard se trouve un habitat non loin du centre de ski. » « À tous les jours, ... » (*Elle laisse en suspens pour inciter Yannick à compléter. Cependant il ne dit rien. Elle fait alors une suggestion.*) « À tous les jours, le renard sort ... »
Yannick : (*Il complète la phrase à l'oral.*) « ...de son terrier ».
Nathalie : Oh oui, bonne idée ! (*Elle écrit la proposition de Yannick et complète la phrase pour l'inciter à poursuivre.*) « sort de son terrier », c'est très bon ! « ... sort de son terrier pour aller... »
Yannick : (*Il complète la phrase à l'oral.*) « ...pour aller chercher de la nourriture. »
Nathalie : Très bonne idée. (*Elle écrit la proposition de Yannick, relit la phrase et amorce la phrase suivante la laissant en suspens.*) « À tous les jours, le renard sort de son terrier pour aller chercher de la nourriture. Quelques fois, ... »
Yannick : (*Il complète la phrase à l'oral.*) « Quelques fois il se fait remarquer par les skieurs. »
Nathalie : (*Elle propose une autre formulation pour cette même idée.*) « Quelques fois, des skieurs aperçoivent... »
Yannick : (*Il complète la phrase à l'oral.*) « ...des empruntes. »
Nathalie : Ou « ...son pelage » ?

(i8-M3-L1-14)

Nathalie tenait le crayon assumant l'acte de scription. Toutefois, l'enseignante et l'enfant ont partagé la tâche d'expression des idées par écrit émettant tous les deux des propositions de formulation et coconstruisant les énoncés. Notons que tout au long de ces échanges, ils ont eu recours à un langage de style écrit, formulant immédiatement les idées de façon littéraire.

Il est intéressant de souligner que dès que l'enseignante a engagé un premier moment de mise en texte faisant une première proposition de phrase à Yannick, ce dernier s'est engagé dans la tâche. Alors qu'il semblait peu intéressé par le projet au début de l'intervention, lorsque l'enseignante lui demandait d'imaginer de nouvelles idées (F5), il a finalement montré un grand intérêt dès que l'écriture a débuté (F6) et fut fier du texte produit :

Il était une fois un renard polaire qui faisait tout pour ne pas que le vieux monsieur construise un centre de ski parce que c'était le territoire du renard. Le renard jouait des mauvais tours au constructeur. Il était midi, l'heure du dîner. Le renard avait volé les lunchs des travailleurs en espérant les décourager de revenir. Alors le vieux monsieur engagea un chasseur pour tuer le renard. Le renard vola les munitions du chasseur. Le chasseur tira et vit qu'il n'avait plus de balles dans son fusil alors il était incapable d'éliminer le renard. Pendant ce temps, le vieux monsieur finit la construction du centre de ski et le renard se trouva un habitat non loin du centre de ski. À tous les jours, le renard sortait de son terrier pour aller chercher de la nourriture. Quelques fois des skieurs apercevaient sa queue qui bouge ou ses yeux bleus perçants, mais on ne voyait pas le reste de son corps camouflé dans la neige. Jour après jour, les skieurs portaient une attention particulière aux traces laissées dans la neige afin de le voir à nouveau. Un beau matin, lors du tournage de la publicité du centre de ski, le renard fit une sortie remarquable. Il fit des acrobaties devant les caméras. Tous les skieurs l'applaudirent et décidèrent de nommer une piste en son honneur. La piste n° 1 se nomme maintenant « la piste acrobatique du renard ». Depuis ce jour, le centre de ski est populaire et des gens de plusieurs pays veulent venir skier et espèrent faire la rencontre du renard.

d) Synthèse des formes de soutien apporté par Nathalie

Le tableau 33 renseigne quant aux formes de soutien apporté par Nathalie à Yannick lors de cette intervention (i8).

Tableau 33 – Formes du soutien déployé lors des interventions (Objet 2 – Période 4 – i8)

Action conjointe	Description du soutien	N de moments				
		P.1	P.2	P. 3		P.4
		i1	i2	i5	i7	i8
F4 : Discuter des idées déjà écrites	Résumer les idées écrites pour propulser la planification : utilisation inductive de l'outil théorique de structuration narrative	3	-	-	-	-
	Questionner l'enfant quant à des éléments manquant de précisions / Identifier les faiblesses d'une production pour orienter la réécriture	-	3	4	-	1
F5 : Imaginer et organiser de nouvelles idées	Organiser les idées : utilisation normative de l'outil théorique de structuration narrative	1	-	1	-	-
	Organiser les idées : utilisation inductive de l'outil théorique de structuration narrative	1	-	1	-	-
	Imaginer de nouvelles idées	3	4	1	-	3
	Définir le projet d'écriture	-	-	-	1	-
F6 : Élaborer et exprimer ses idées par écrit	Coconstruction d'énoncés – Négocier la formulation des idées (l'enseignante écrit)	-	-	-	-	3

4.3.6.3 Analyse des intentions des actrices

Lors de cette quatrième rencontre et tout comme cela avait été le cas lors de la période précédente, je souhaitais amener Nathalie à construire le sens d'apporter du soutien en cours de mise en texte. En effet, j'avais pu observer que Nathalie ne déployait pas ce type de soutien bien que nous en ayons discuté lors de notre rencontre précédente. En lui montrant une de mes interventions et en attirant son attention sur la complexité du processus, je souhaitais faire émerger un questionnement qui nous permettrait de discuter de cette proposition de façon plus approfondie, soit en abordant la façon de la déployer auprès des enfants et d'ajuster le soutien aux besoins de chacun.

Durant cette rencontre, alors que nous visionnions les interventions que j'avais réalisées auprès d'Amélie ou celle réalisée par Nathalie avec l'ensemble de la classe, le regard de celle-ci s'est davantage porté sur l'analyse des compétences des enfants (AC3 : Analyser la compétence à écrire des idées littéraires). Nous avons ainsi eu des échanges concernant l'analyse des structures narratives dans une perspective inductive tel que nous avons développé l'habitude de le faire dans les rencontres précédentes (AC3.1 : Analyser la structure narrative). D'autres échanges nous ont permis de partager nos avis de lectrices concernant la qualité littéraire des textes, mais également d'aborder la question de sa manifestation dans le cadre du processus d'écriture soit le fait que l'expression de la créativité prenait plus particulièrement place en cours de mise en texte, au moment de choisir les mots et les formulations syntaxiques (extrait 61, p. 262 et extrait 62, p. 263). Enfin, nous avons discuté de la démarche d'écriture déployée par les enfants. Si Nathalie avait à nouveau débuté par une analyse normative en comparant la démarche d'Olivier et Jérôme à un processus linéaire, elle s'est rapidement ralliée à la perspective inductive que je proposais et nous avons finalement pu nous entendre à la fois sur le caractère itératif de la démarche d'écriture et sur la complexité du processus de mise en texte (extrait 59, p. 261).

Bien que nous nous soyons entendues sur la question de la complexité de ce processus de mise en texte, lorsque je réorientais les discussions vers les questions d'intervention, Nathalie marquait son accord avec mes propositions sans me questionner ni engager une discussion visant à planifier une telle intervention ce qui mettait fin rapidement à nos échanges. Cependant, lorsque nous nous sommes engagées dans la planification de l'intervention à réaliser auprès de Yannick,

Nathalie a pu exprimer quelques réticences à l'égard de ma proposition d'intervention. Nous avons pu discuter autour de nos arguments respectifs pour finalement nous entendre pour une intervention ponctuelle au cours de laquelle l'enseignante prendrait en charge l'acte de scription.

Notons que Nathalie a accepté de jouer le jeu de l'intervention en cours de mise en texte lors de la coécriture de la fin du texte de Yannick (i8). Au cours de cette intervention, elle a été soucieuse d'apporter à l'enfant un soutien qui prendrait ses idées pour point de départ. Ainsi, au début, elle a préféré lui poser des questions afin de recueillir ses idées plutôt que de lui faire des propositions. Par la suite, tout au long de la coconstruction du texte, elle laissait ses énoncés en suspens pour donner l'occasion à l'enfant de s'impliquer dans l'écriture et elle a valorisé toutes les propositions de celui-ci afin de l'encourager.

4.3.7 Période 5

4.3.7.1 Analyse de la rencontre de travail

La cinquième rencontre de travail a été très courte. Elle visait à planifier l'activité de groupe concernant la fin des textes. Elle a toutefois d'abord été l'occasion d'échanger sur le déroulement de l'intervention que Nathalie avait réalisée auprès de Yannick pour le soutenir lors de l'élaboration de la fin de son histoire.

Le tableau 34 présente les types d'actions conjointes que nous avons menées au cours de cette dernière rencontre de travail.

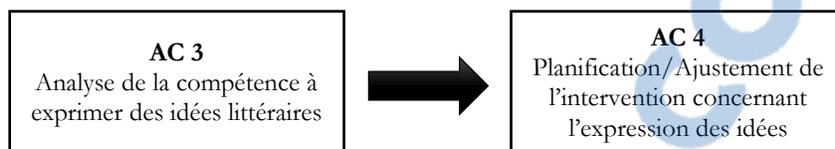
Tableau 34 – Types d'actions conjointes (Objet 2 – Période 5 – R5)

Moments	1	2	3
Yannick	AC3	AC4	
Activité de groupe			AC4

Lors de l'analyse critique de l'intervention réalisée auprès de Yannick, et tel que le représente la figure 10, nous avons d'abord discuté de sa compétence à exprimer des idées littéraires (AC3 : Analyser la compétence à exprimer des idées littéraires) puis nous avons envisagé le soutien qu'il

serait pertinent de lui apporter à l'avenir (AC4 : Planifier/ajuster l'intervention concernant l'expression des idées).

Figure 10 – Alternance des types d'actions conjointes (Objet 2 - Période 5 – R5)



Quant à l'activité de groupe, tel qu'on peut l'observer dans le tableau 34, nous avons uniquement discuté de sa planification (AC4 : Planifier/ajuster l'intervention concernant l'expression des idées).

a) Catégorie d'action conjointe AC 3 : Analyser la compétence à exprimer des idées littéraires – Sous-catégorie d'action conjointe AC3.3 : Apprécier la qualité littéraire

Nous avons amorcé la rencontre en formulant un avis de lectrice quant à la fin de texte que Yannick avait élaborée avec le soutien de Nathalie.

Extrait 68

Alice : Il avait l'air fier de son texte, non ?

Nathalie : Oui, il était content !

Alice : Il était vraiment content et c'est la première fois que je le vois écrire sur un thème comme ça.

Nathalie : Oui, c'est quand même (...)

Alice : D'habitude, c'est toujours des Pokémons.

Nathalie : Oui. Mais il aime les animaux. C'est quand même relativement doux ce qu'il a écrit.

Alice : Même très doux. C'est plus drôle que... [d'habitude]. *(Je fais référence aux textes plus violents et inspirés de jeux vidéo que l'enfant avait tendance à écrire.)*

Nathalie : Mais oui ! Mais quand on lui demande des idées pour dépanner d'autres équipes, il est bon.

(R5-M1-L2-11)

Nous avons ainsi pu formuler notre satisfaction face à la grande qualité littéraire du texte, force que l'enfant n'avait pas encore eu l'occasion de nous démontrer au travers de ses textes.

b) Catégorie d'action conjointe AC 4 : Planifier/ajuster l'intervention concernant l'expression des idées – Sous-catégorie d'action conjointe AC 4.1 : regard prospectif sur l'intervention

Nous avons ensuite discuté du soutien à apporter à l'enfant pour l'encourager à écrire davantage de textes littéraires et l'aider à développer son goût pour l'écriture. J'ai proposé à Nathalie de poursuivre les interventions de coconstruction en cours de mise en texte. Cette discussion lui a permis d'exprimer ses réticences concernant l'aspect pratique d'une telle intervention en contexte de groupe classe. Notre discussion nous a amenées à trouver des ajustements afin de pouvoir étendre le soutien en cours de mise en texte à l'ensemble des enfants de la classe tout en tenant compte de leurs besoins spécifiques. Les ajustements proposés consistaient en la possibilité d'encourager les enfants à s'entraider ou de leur demander de débiter un nouveau texte s'ils ne pouvaient poursuivre sans l'aide de l'enseignante alors occupée avec un autre enfant.

Par ailleurs, concernant l'activité de groupe, notre discussion visait à planifier concrètement le déroulement de la séance.

Extrait 69

Alice : Donc tu as retranscrit les deux versions du texte ?

Nathalie : Oui.

Alice : Yannick t'a donné son accord pour montrer les deux ?

Nathalie : Oui.

Alice : Alors, comment est-ce que tu voyais ça ? Est-ce que tu donnes une version papier à tout le monde ? Ou est-ce que tu le projettes au tableau interactif ?

Nathalie : On s'était dit qu'on donnerait une version papier parce que, ce dont j'ai peur, si je le projette euh... ils ne lisent pas tous à la même vitesse puis si je projette, ils ne pourront pas vraiment comparer... *(Elle réfère au fait qu'elle ne peut projeter qu'un seul texte à la fois.)*

Alice : Donc je le donnerais version papier, en effet.

Nathalie : Oui... *(Elle laisse en suspens pour m'inciter à continuer à lui dire ce que je ferais.)*

Alice : Je ne donnerais pas beaucoup de consignes. Je dirais juste : « Ce sont deux versions d'un texte de Yannick » Il faut quand même dire qui en est l'auteur.

Nathalie : Oh oui, oui. Je pourrais dire : « Yannick a écrit un texte puis il a fait deux versions. » Je veux que vous les lisiez et après je vais prendre vos commentaires. » ? *(Elle utilise un ton interrogatif pour me demander mon avis.)*

(Tout au long de ma prochaine intervention, Nathalie prend des notes.)

Alice : Oui, des commentaires et puis demander : « Pourquoi est-ce qu'on aime mieux l'autre ? » Ce qui serait intéressant ce serait d'arriver à dépasser le... Tu sais, c'est sûr qu'ils vont dire : « ça donne plus de détails » Ils vont dire qu'ils aiment mieux le deuxième parce qu'il y a plus de détails, mais d'aller creuser, pour comprendre c'est quoi comme type de détails puis peut-être même aller rechercher quelle composante du texte a été améliorée.

(R5-M3-L1-42)

Cet échange m'a permis de souligner l'importance que l'intervention permette de guider les enfants dans une analyse de la seconde version du texte qui dépasse la simple appréciation soit en les accompagnant dans la convocation d'un vocabulaire métalinguistique permettant d'abstraire la structure narrative de la production.

4.3.7.2 Analyse des interventions de Nathalie auprès des enfants

Suite à la rencontre de travail, l'enseignante a mené, tel que planifié, l'activité de groupe autour des deux versions du texte de Yannick (i9) ce qui lui a permis de conduire des discussions autour d'idées déjà écrites (F4). Elle a également filmé une intervention réalisée auprès d'Olivier et Amélie qui débutait l'écriture d'un nouveau texte en dyade (i10). Cette intervention n'avait pas été planifiée lors de nos rencontres de travail. Elle a été l'occasion pour l'enseignante de soutenir à la fois l'imagination et l'organisation des idées (F5 : Imaginer et organiser de nouvelles idées) et l'élaboration et l'expression des idées à l'écrit (F6 : Élaborer et exprimer des idées par écrit).

Le tableau 35 renseigne quant à la forme prise par le soutien déployé par Nathalie lors de l'activité menée avec l'ensemble de la classe (i9) et de son intervention auprès d'Amélie et Olivier (i10).

Tableau 35 – Forme du soutien déployé lors des interventions (Objet 2 – Période 5 – i9 et i10)

	F4 : Discuter d'idées déjà écrites	F5 : Imaginer et organiser de nouvelles idées	F6 : Élaborer et exprimer des idées par écrit
i9	2	0	0
i10	0	4	3

a) Catégorie de forme de soutien F4 : Discuter des idées déjà écrites

Nathalie a organisé la discussion concernant les deux versions du texte de Yannick en deux parties. Dans un premier temps, elle a laissé les enfants réagir librement.

Extrait 70

Nathalie : Est-ce que vous avez des commentaires des deux versions ? La jaune (*1^{ère} version*) versus la verte (*2^e version*).

{...}

Aurélie : Je trouve que euh... la verte a des... Ben euh... Elle est plus précise, elle dit plus de détails puis euh... Je préfère la verte (2^e version) que la jaune (1^{ère} version).

Nathalie : Tu trouves qu'il y a plus de détails.

Aurélie : Oui.

Nathalie : Mathias ?

Mathias : Je préfère moi aussi la verte euh... comme Aurélie, en fait.

Nathalie : Thomas ?

Thomas : Moi j'ai aimé les deux versions, mais je préfère la verte (2^e version) parce qu'elle est plus complète et on comprend mieux euh...

Nathalie : Je vous laisse faire vos commentaires puis je vais poser d'autres questions. Olivier ?

Olivier : Ben moi je trouve qu'il y a une des deux euh... La jaune (1^{ère} version), elle se termine plus ou moins... un petit peu mal puis la verte (2^e version) se termine bien.

Nathalie : OK.

Olivier : Pis j'aime bien les deux.

Nathalie : Tu aimes les deux mais tu as trouvé qu'il y avait une différence au niveau de la fin. Amélie ?

Amélie : J'ai trouvé que la verte était plus originale que la jaune parce qu'il donnait plus de détails et c'était plus amusant à lire.

(i9-M1-L1-30)

En ce début d'activité et tel qu'on l'avait planifié, l'enseignante a laissé les enfants formuler leurs commentaires librement. Son rôle était alors uniquement de leur donner la parole pour exprimer leur avis de lecteur, soit leur appréciation du texte. Par la suite, elle a davantage guidé la discussion.

Extrait 71

Nathalie : Est-ce que quelqu'un peut me rappeler les étapes d'un récit ? Quelles parties on a dans un récit ? (*Peu de mains se lèvent alors elle précise la question.*) Quand on écrit une histoire, il y a des parties à l'histoire. Peux-tu en nommer une ? On commence par quoi d'habitude ?

Norah : Un début ?

Nathalie : On commence par un début. L'autre partie de l'histoire Olivier ?

Olivier : Problème n°1.

Nathalie : Bon, problème n°1. Ou... Il peut y en avoir plusieurs problèmes. Après les problèmes Amélie ?

Amélie : Euh... les... Il essaie de tenter des solutions.

Nathalie : Il essaie de régler ses problèmes. Les tentatives de solution. Enzo ?

Enzo : Les péripéties ?

Nathalie : Les péripéties, ça vient avec quoi ça ?

{...}

Noémie : Le problème

Nathalie : Ça vient avec le problème. Puis ensuite, on a... ? (*Elle laisse en suspens pour inciter les enfants à compléter.*)

Mathieu : La fin.

Nathalie : La fin.

{...}

Nathalie : Dans ce texte-là euh... C'est Olivier qui disait tout à l'heure...1^{er} problème, 2^e problème,... Dans ce texte-là... Dans ce texte-là, est-ce que tu pourrais me dire c'est quoi le problème ? Mathieu ?

Mathieu : Le renard il est... Il essaie de faire... Il fait des mauvais tours pour ne pas que le vieux monsieur construise euh... son endroit de ski ?
 Nathalie : Oui. Est-ce qu'il y aurait un 2^e problème ? Yannick ?
 Yannick : Il y a le chasseur qui veut le tuer.
 Nathalie : Il y a un chasseur qui veut tuer le renard.
 Roxane : Ben il y a un vieux monsieur qui veut construire un centre de ski.
 Nathalie : Il y a un monsieur qui veut construire le centre dans son habitat. L'autre problème, il y a un chasseur qui veut le tuer.
 Olivier : Ben il y a un problème que le renard il vole les choses.
 Un enfant : C'est lui qui fait tout le problème.
 Nathalie : Ben c'est ça... Il y a le problème du centre de ski qui veut déloger le renard puis après il y a un autre problème soit que le renard pose des problèmes aux autres.

(i9-M2-L1-42)

Durant cette deuxième partie de l'activité, Nathalie a amené les enfants à abstraire la structure narrative du texte tel que nous l'avions planifié. Toutefois, ce travail a été réalisé dans une perspective plus normative qu'inductive. En effet, dans un premier temps, l'enseignante a demandé aux enfants de citer les composantes essentielles de toute structure narrative. Par la suite, reprenant les éléments nommés, elle leur a demandé d'identifier les idées de l'histoire correspondant à chacun de ces éléments. Cette discussion n'a alors pas permis d'apprécier la spécificité et la complexité de la structure ni d'identifier le rôle complexe joué par la solution qui doit permettre de résoudre l'ensemble des problèmes de l'histoire.

La discussion a néanmoins permis d'identifier que Yannick avait amélioré la fin de son texte.

Extrait 72

Nathalie : Les informations supplémentaires de la 2^e version, elles concernaient qui ou quoi ?
 Élodie : Le personnage principal.
 Nathalie : Le personnage principal qui était ?
 Élodie : Le renard et le vieux monsieur.
 Olivier : On dirait qu'il a voulu écrire une fable.
 {...}
 Yannick, te souviens-tu pourquoi on avait décidé qu'on voulait allonger la fin un petit peu ?
 Yannick : Ben je ne m'en souviens pas vraiment, mais c'était parce que ce n'était pas assez détaillé euh... Il n'y avait pas assez de détails, c'était... Il y avait plein de raisons.
 Nathalie : Le renard polaire... Quand on commence à lire l'histoire, est-ce qu'on commence à s'attacher un petit peu au renard ?
 Élisabeth : Oui.
 Nathalie : Est-ce qu'on a envie que l'histoire se finisse rapidement ou on a envie de savoir... d'en savoir un petit peu plus ?
 Aurélie : D'en savoir un petit peu plus.
 Nathalie : On a envie de euh... On n'a pas envie que ça finisse. Je ne suis pas en train de vous dire qu'il faut une fin qui est très très longue, mais, vous voyez la différence entre les deux versions. Qu'est-ce qu'on a fait ? Qu'est-ce qu'on a ajouté ? Oui Noémie ?
 Noémie : Le renard qui saute devant la caméra pendant le euh... le tournage.
 Nathalie : Le renard qui saute devant la caméra, ... *(Elle laisse en suspens pour inciter les autres enfants à compléter.)* Mathieu ?

Mathieu : Il y a des skieurs qui viennent euh... Des personnes qui viennent de chaque pays... de plusieurs pays pour aller skier pour voir le renard.

(i9-M2-L2-16)

Les propositions des enfants ne permettant pas d'orienter la discussion vers la fin de l'histoire, Nathalie a finalement guidé les enfants en posant des questions qui dirigeaient leur attention vers les éléments qu'elle souhaitait souligner soit le type d'informations ajoutées par Yannick, plutôt que d'amener les enfants à faire émerger la structure complexe de ce récit qui nécessite une résolution prenant en compte les points de vue et problématique de chacun des deux protagonistes. Elle leur a ensuite expliqué les raisons qui avaient guidé la réécriture du texte.

b) Catégorie de forme de soutien F5 : Imaginer et organiser de nouvelles idées

La dernière intervention filmée par Nathalie a eu lieu auprès d'Amélie et Olivier qui débutaient l'écriture d'un nouveau texte. L'enseignante leur a apporté spontanément du soutien sans que les enfants ne lui en demandent.

Extrait 73

Nathalie : Là vous cherchez des idées de personnages ?

Olivier : Ben euh... oui et non

Nathalie : Oui et non ?

Amélie : Parce qu'on cherche un début, mais en même temps, on cherche des personnages. On cherche des personnages puis en même temps on cherche un début d'histoire.

Nathalie : OK

Amélie : Donc les personnages vont nous donner une idée.

Olivier : On pourrait faire euh...

Amélie : Une classe dans laquelle il y a un petit chaperon rouge ?

Olivier : (*Il fait une proposition de formulation de la première phrase.*) « Il était une fois... » (...)

Nathalie : Est-ce que... Vous voulez prendre des personnages de contes qui existent déjà ?

Amélie : Oui, c'est ça, mais on veut mélanger les histoires.

Nathalie : Mélanger les personnages pour faire une autre histoire. Ça, c'est une très bonne idée.

Olivier : Oh j'ai trouvé, on pourrait dire : « Il était une fois, dans une classe,... » (...)

Nathalie : Attends un petit peu

Olivier : (*Il poursuit son idée.*) « ...en 1645,... »

Nathalie : Attends un petit peu, avant de commencer l'écriture, il faudrait que vous vous entendiez sur vos personnages de conte.

(i10-M1-L10-32)

Nathalie est arrivée auprès d'Olivier et Amélie alors qu'ils discutaient du projet d'écriture. Ils étaient occupés à choisir des personnages ainsi qu'à définir leur projet tout en réfléchissant à l'écriture de la première phrase. Ils lui ont expliqué que le choix de leurs personnages allait les

aider à formuler leur situation initiale. Nathalie a maintenu la discussion vers le choix des personnages reportant la réflexion concernant l'écriture de la première phrase.

Après une longue discussion ayant permis de citer un grand choix de personnages de contes pouvant être utilisés, Olivier a à nouveau réorienté la discussion vers l'écriture de la mise en situation et Nathalie s'est engagée avec les enfants dans cette mise en texte (F6 : Élaborer et exprimer des idées par écrit).

Tel que ça avait été le cas lors de la séance de réécriture à la fin du texte de Yannick, la période de mise en texte a été interrompue de brefs échanges prenant à nouveau la forme d'une planification des idées.

Extrait 74

La discussion qui suit a lieu alors que les enfants venaient d'écrire le début de texte suivant : « En cette belle journée de printemps, dans la classe de Mme Nathalie, tous les enfants étaient concentrés à écouter l'histoire que racontait l'enseignante. Tout était calme. »

Nathalie : Maintenant, il peut se passer... Il faudrait qu'il survienne quelque chose.

Amélie : Oui.

Nathalie : Pour venir déséquilibrer le calme qui est dans la classe.

Amélie : Oui euh...

Olivier : Oh euh (...)

Amélie : Peut-être que le petit chaperon rouge qui cherchait son chemin pourrait arriver.

Nathalie : On entend cogner à la porte : « toc, toc, toc » ?

Olivier : Euh...

Amélie : Oui, « toc, toc, toc ». Puis, elle s'est juste trompée d'adresse.

(i10-M7-L1-9)

Lors de ces moments, Nathalie utilisait le vocabulaire métalinguistique propre à la structuration narrative pour orienter la réflexion des enfants. Ainsi, dans l'extrait ci-dessus elle indique aux enfants qu'un évènement pourrait déséquilibrer la situation initiale paisible qu'ils viennent d'écrire. Par ailleurs, elle collabore au travail d'imagination, accueillant les propositions des enfants et leur donnant également des idées.

c) Catégorie de forme de soutien F6 : Élaborer et exprimer des idées par écrit

Lors de son intervention auprès d'Amélie et Olivier, alors que les enfants étaient engagés dans la mise en texte de leurs idées, Nathalie a adopté un rôle de coauteure comme elle l'avait fait lors de son intervention auprès de Yannick.

Extrait 75

Nathalie et les enfants collaborent pour écrire l'énoncé suivant. La discussion a lieu alors que seul le début de la phrase (souligné) a été écrit : « En cette belle journée de printemps, dans la classe de Mme Nathalie, tous les enfants étaient concentrés à écouter une histoire que racontait l'enseignante. »

Nathalie : *(Nathalie lit le début de phrase écrit à voix haute :)* « En cette belle journée de printemps... »

Amélie : *(Amélie fait une proposition pour poursuivre.)* « ...dans la classe de Mme Nathalie... »

{...}

Nathalie : *(Nathalie fait une proposition pour poursuivre.)* « En cette belle journée de printemps, dans la classe de Mme Nathalie, tous les enfants étaient concentrés sur leur travail. » ?

Amélie : *(Elle interroge Olivier du regard pour avoir son accord avant d'écrire.)*

Olivier : Oh, vous m'avez donné une idée.

Nathalie : Oui ?

Olivier : Euh... euh... Répétez votre phrase, mais changez... ne dites pas « son travail », mais dites plutôt « sur l'histoire »

Nathalie : « En cette belle journée de printemps, dans la classe de Mme Nathalie, tous les enfants étaient concentrés à écrire une histoire. » ? *(Elle emploie un ton interrogatif pour savoir si c'est bien l'idée qu'avait Olivier.)*

Olivier : « ...à lire... » Euh... « ...à écouter une histoire. »

{...}

Amélie : ... que racontait Mme Nathalie. » ou « ...que racontait la professeure. » ? *(Elle demande l'avis de Olivier.)*

Olivier : « ... que racontait Mme Nathalie. »

Amélie : Non, « ... que racontait la professeure. »

Nathalie : Vous avez déjà dit « Mme Nathalie ».

Amélie : Ben c'est pour ça...

Nathalie : [Vous pouvez écrire] « l'enseignante » ou « la professeure ».

Olivier : « que l'enseignante ».

(i10-M4-L1-13)

Nathalie conseillait des formulations aux enfants et accueillait leurs propositions suggérant à l'occasion une reformulation. Durant cette intervention, les enfants ont pris en charge l'acte de scription à tour de rôle.

d) Synthèse des formes de soutien apporté par Nathalie

Le tableau 36 (p. 282) renseigne quant aux types d'interventions déployées par l'enseignante lors de l'activité de groupe concernant la fin des histoires (i9) et lors de son intervention auprès d'Amélie et Olivier (i10).

Tableau 36 – Formes du soutien déployé lors des interventions (Objet 2 – Période 5 – i9 et i10)

Forme de l'intervention	Type de soutien	N de moments						
		P.1	P.2	P. 3	P.4	Période 5		
		i1	i2	i5	i7	i8	i9	i10
F4 : Discuter des idées déjà écrites	Résumer les idées écrites pour propulser la planification : utilisation inductive de l'outil théorique de structuration narrative	4	-	-	-	-	-	-
	Questionner l'enfant quant à des éléments manquant de précisions / Identifier les faiblesses d'une production pour orienter la réécriture	-	4	4	-	1	-	-
	Donner une appréciation de lecteur	-	-	-	-	-	1	-
	Analyser la structure narrative dans une perspective normative	-	-	-	-	-	1	-
F5 : Imaginer et organiser de nouvelles idées	Organiser les idées : utilisation normative de l'outil théorique de structuration narrative	1	-	1	-	-	-	-
	Organiser les idées : utilisation inductive de l'outil théorique de structuration narrative	1	-	1	-	-	-	2
	Imaginer de nouvelles idées	3	4	1	-	3	-	2
	Définir le projet d'écriture	-	-	-	1	-	-	-
F6 : Élaborer et exprimer ses idées par écrit	Coconstruction d'énoncés – Négocier la formulation des idées (l'enseignante écrit)	-	-	-	-	3	-	-
	Coconstruction d'énoncés – Négocier la formulation des idées (les enfants écrivent)	-	-	-	-	-	-	3

4.3.7.3 Analyse des intentions des actrices

Au cours de cette période, la rencontre de travail a été très courte. Nous nous sommes brièvement émerveillées de la qualité littéraire du texte (AC3.3 : Apprécier la qualité littéraire) que Yannick avait écrit avec le soutien de l'enseignante (extrait 68, p. 274) et nous avons discuté de la possibilité d'étendre le soutien en cours de mise en texte à l'ensemble des enfants de la classe (AC4.1 : Regard prospectif sur l'intervention). Nathalie a montré son accord avec ma proposition, mais elle a également formulé quelques réticences qui concernaient principalement la possibilité de déployer une telle intervention dans un contexte de groupe. La discussion autour

de nos arguments respectifs nous a permis de trouver des ajustements la rendant plus adéquate au contexte d'une classe.

Suite à cette cinquième rencontre de travail, Nathalie a adopté un rôle de coauteure s'engageant dans un processus de mise en texte lors d'une intervention réalisée auprès d'Amélie et Olivier, et ce, sans que nous l'ayons préalablement planifiée. Il me semble intéressant de soulever qu'au moment de réaliser son intervention auprès d'Amélie et Olivier, trois autres enfants travaillaient à la même table. Lorsque les premiers étaient occupés à écrire une phrase qu'ils avaient coconstruite, Nathalie profitait des quelques secondes ou minutes que prenaient la scription de l'énoncé pour répondre à une question d'un autre enfant, l'aider à corriger une erreur d'orthographe ou donner une idée pour la suite de son histoire. Ainsi, elle semble avoir trouvé une façon d'apporter du soutien en cours de mise en texte tout en aidant simultanément d'autres enfants de la classe. Une telle façon de procéder répondait à sa crainte, formulée précédemment, de faire attendre d'autres enfants ayant besoin de son aide.

La suite de la rencontre avait été exclusivement consacrée à planifier l'activité de groupe de réflexion autour des fins de textes narratifs. Nathalie m'avait alors laissé lui expliquer la façon dont j'envisageais l'activité prenant des notes et marquant son accord avec mes propositions.

Nathalie a ensuite conduit l'activité de groupe. L'utilisation qu'elle a réalisée de l'outil de structuration narrative a toutefois été plus normative qu'inductive puisqu'elle a guidé les enfants vers l'identification de composantes préalablement définies, démarche qui n'a pas permis d'explicitier la particularité structurelle du texte analysé.

4.4 En conclusion

Ce chapitre visait à documenter les interactions enseignante-chercheure en situation de collaboration et les interventions de l'enseignante auprès des enfants lors d'activités d'écriture littéraire.

En contexte de rencontre de travail, conceptualiser et décortiquer l'ensemble des actions conjointes en actions individuelles coordonnées et coopératives m'a permis de comprendre le

sens que les acteurs donnaient à leurs actions en réalisant une analyse de leurs intentions. Cela m'a également permis de saisir la dynamique des ajustements mutuels qui se sont déroulés tout au long des interactions et de mettre en lumière qu'à propos de certains sujets tels que l'analyse de la compétence orthographique ou le soutien à déployer en cours de mise en texte, nos échanges avaient été brefs, me laissant une impression qu'ils étaient inaboutis.

En contexte d'intervention, conceptualiser les formes qu'ont prises le soutien apporté aux enfants par Nathalie m'a permis de mieux comprendre les aspects du texte qu'elle soutenait et le rôle qu'elle pouvait adopter (aide à la correction, coauteure, etc.). L'organisation chronologique du chapitre m'a par ailleurs permis de mettre en lumière l'évolution des formes qu'a prises son soutien tout au long de la recherche.

Rapport-Gratuit.com

CHAPITRE 5 :

ANALYSE DES JEUX DIDACTIQUES

Pour amorcer ce cinquième et dernier chapitre, je souhaite rappeler que l'objectif principal de la thèse est de comprendre, dans le cadre d'une collaboration enseignante-chercheure, la dynamique d'appropriation d'une approche didactico-pédagogique de l'enseignement de l'écriture littéraire.

Ainsi, au cœur du projet analytique se situait une volonté de comprendre l'aspect dynamique de l'appropriation, par l'enseignante, de l'approche proposée par l'équipe de chercheurs. Il ne s'agissait pas de définir des niveaux de développement tels des étapes que l'enseignante aurait traversées, mais bien de comprendre comment, au fil de nos interactions, nous avons négocié les significations entourant l'approche didactico-pédagogique proposée.

Pour construire une telle compréhension, j'ai entrepris une démarche de montée en abstraction dont la première étape, proposée dans le cadre du chapitre 4, permettait de présenter un travail de catégorisation du corpus de données en catégories d'actions-conjointes et de formes de soutien. Ce premier registre d'analyse m'a permis de répondre au premier objectif spécifique soit celui de documenter le déroulement des interactions enseignante-chercheure en situation de collaboration et les interventions de l'enseignante auprès des enfants lors d'activités d'écriture littéraire.

Le second registre d'analyse doit maintenant permettre de franchir une marche supplémentaire dans l'entreprise de montée en abstraction pour plonger au cœur de l'analyse de la dynamique d'appropriation de l'approche en s'intéressant aux significations que nos interactions nous ont permis de construire. Ce second registre d'analyse a ainsi pour objectif spécifique de documenter, au fil des interactions et de l'alternance des moments de formation et d'action, la transformation des regards portés par l'enseignante et la chercheure sur les objets de savoir placés au cœur de la relation didactique.

5.1 Présentation du chapitre

Ce chapitre propose de partir de la conceptualisation et de l'organisation en catégories d'actions conjointes réalisées dans le chapitre 4 et de les *voir comme* des jeux didactiques en convoquant principalement la proposition de la Théorie de l'action conjointe en didactique (TACD) de Sensevy (2011). Avant d'entrer dans ce second registre d'analyse, je proposerai un bref rappel théorique. Par la suite, je présenterai la structure adoptée pour présenter ce registre d'analyse.

5.1.1 Bref rappel théorique

Rappelons que Sensevy (2011) propose de modéliser l'interaction didactique *comme* un jeu précisant que cela ne signifie pas qu'il est un jeu, mais que le modèle du jeu peut permettre d'en apprécier la dynamique. C'est en ce sens que je convoquerai la TACD pour outiller une analyse du processus d'appropriation de l'approche didactico-pédagogique que la participation de Nathalie au projet de RAF a permis.

La proposition de Sensevy (2011) consiste à définir l'interaction didactique comme un jeu qui implique deux joueurs soit un Professeur et un Élève. Le jeu prend la forme d'actions conjointes, soit d'actions individuelles déployées par le Professeur et l'Élève, qui sont coordonnées et coopératives pour coconstruire la signification des objets de savoirs mis en jeu. À ce jeu, tous les joueurs gagnent si l'Élève est *in fine* capable de mobiliser le savoir en jeu « en première main » (*proprio motu*) dans de nouvelles situations.

Le jeu didactique est régi par deux règles : le Professeur ne dévoilera pas d'entrée de jeu le savoir, mais il fera preuve de réticence didactique afin de laisser l'espace permettant à l'Élève d'en faire l'expérience et de le construire. Ce dernier acceptera quant à lui la dévolution réalisée par l'enseignant acceptant de se risquer à l'utilisation de savoirs dont il ne maîtrise pas encore complètement l'usage.

5.1.2 Organisation du chapitre

L'objectif de ce chapitre étant de documenter la transformation des regards portés sur les objets de savoir mis en jeu, je souhaitais trouver un mode d'analyse qui permettrait de prendre en compte les spécificités de chaque objet et d'ainsi analyser conjointement l'évolution du regard porté sur l'aspect orthographique et sur celui de l'expression des idées. À cet effet, j'ai choisi de convoquer le concept de double sémiotique de Sensevy (2011) qui permettra de traiter des deux objets de façon transversale mais également de comprendre les difficultés que nous avons rencontrées à discuter de l'aspect orthographique, que le chapitre 4 avait permis de souligner.

Par ailleurs, après avoir traité successivement, dans le chapitre 4, des moments de formation (rencontres de travail) et d'action (interventions auprès des enfants), je souhaitais pouvoir apprécier le rôle de leur alternance dans la transformation de notre regard. Ainsi, tout au long du chapitre, cette alternance sera documentée.

Avant d'entrer au cœur des analyses, je présenterai le concept de double sémiotique ainsi que le statut accordé aux moments d'action par rapport à ceux de formation.

5.1.2.1 Le concept de double sémiotique

Sensevy (2011) conceptualise le processus didactique comme étant fondé sur une double sémiotique. La première est une sémiotique d'autrui qui permet de réaliser une interprétation des actions de l'autre tel qu'il le souhaitait. La seconde sémiotique est spécifique à l'objet de savoir et consiste à s'entendre sur le *voir-comme* de cet objet, soit sur une signification qui permet de l'appréhender¹⁵⁷.

C'est ainsi autour de cette double sémiotique que je structurerai ce chapitre, consacrant une section à chacune d'elles afin de comprendre comment nous avons orienté nos regards vers les objets

¹⁵⁷ Afin d'illustrer la double sémiotique, Sensevy (2011) réfère au vieil adage concernant un sage qui indique la lune du doigt. En contexte didactique, la sémiotique d'autrui permet au Professeur et à l'Élève de s'entendre à propos du signe que constitue l'indication du doigt soit celui d'unir leurs regards vers l'objet de savoir : la lune. La seconde sémiotique sera propre à cet objet de savoir que peut constituer la lune et consistera, par exemple, à s'entendre avec l'enfant pour la voir comme une planète satellite de la terre.

de savoir placés au cœur de la relation didactique (première sémiose) et comment nous avons négocié leur sens (seconde sémiose).

5.1.2.2 Le rôle des moments d'intervention auprès des enfants

Le contexte de RAF permettait que chaque rencontre de travail soit suivie de périodes d'intervention en classe qui constituaient des occasions pour Nathalie d'expérimenter l'approche didactico-pédagogique *proprio motu*. En ce sens, bien qu'elles n'impliquaient pas une interaction directe entre chercheure et enseignante, ces périodes d'intervention ont contribué à l'appropriation de l'approche par l'enseignante et faisaient ainsi partie intégrante des jeux didactiques enseignante-chercheure.

Par ailleurs, si on convoque l'éclairage d'une perspective interactionniste, les interventions réalisées auprès des enfants sont considérées comme irrémédiablement liées aux rencontres de travail. En effet, dans une telle perspective, les actions d'un individu reflètent la prise en compte et l'ajustement aux réactions des acteurs « directs » de l'interaction mais également des acteurs « indirects » impliqués en périphérie de l'action ou encore constituant l'une des communautés d'appartenance de l'individu (Becker, 2012 ; Thomas, 1923). En ce sens, les interventions de Nathalie auprès des enfants témoignaient certainement d'une prise en compte des discussions que nous avons lors des rencontres de travail et j'étais alors une actrice indirecte de ses interactions avec les enfants.

En somme, les moments d'intervention de Nathalie auprès des enfants ne peuvent être exclus d'une analyse de la dynamique d'appropriation de l'approche didactico-pédagogique par l'enseignante puisqu'ils constituaient une prolongation de l'interaction chercheure-enseignante en ce sens qu'ils nourrissaient les discussions menées dans le cadre des rencontres de travail et qu'ils constituaient un terrain de jeu où l'apprentissage engagé lors de ces rencontres de travail pouvait se poursuivre. Je proposerai ainsi, tout au long de ce chapitre, de traiter conjointement des moments de formation s'étant déroulés lors des rencontres de travail et de ceux d'actions consistant en des interventions auprès des enfants afin de comprendre comment cette alternance a pu contribuer à la coconstruction de significations.

5.2 Négocier la première sémiotique : orienter le regard dans la même direction

Tel que j'ai pu le mettre en évidence dans le cadre du chapitre 4, orienter nos regards vers un objet de savoir afin d'en négocier le sens n'allait pas de soi. Nous avons plus particulièrement rencontré des difficultés à engager la relation didactique concernant l'analyse de la compétence orthographique des enfants et l'intervention à déployer en cours de mise en texte. Ainsi, pour comprendre comment nous avons négocié la première sémiotique, il importe de se pencher à la fois sur les moments où elle a permis au jeu didactique de s'engager et à ceux où le jeu semble s'être interrompu hâtivement.

Dans les sections qui suivent, je commencerai par analyser le processus d'amorce du jeu pour ensuite expliquer comment il a permis de codéfinir les objets de savoirs mis en jeu.

5.2.1 Comprendre le processus d'amorce des jeux didactiques

Lors des deux premières périodes, Nathalie et moi ne menions pas toujours une analyse similaire de nos situations d'interaction nous amenant parfois à définir des buts divergents pour nos actions conjointes.

Dans une perspective interactionniste symbolique et plus particulièrement dans la lignée des travaux de Thomas (1931), toute action individuelle est révélatrice d'une analyse de la situation, soit de l'objet, des souhaits de l'individu ou encore des réactions anticipées des autres acteurs. C'est cette analyse de la situation qui conduit l'individu à définir le but qu'il poursuit soit l'intention qui guidera ses actions. Pour comprendre les analyses des situations que nous avons conduites, je commencerai par examiner le rôle joué par la « toile de fond » dans le déroulement des actions conjointes pour ensuite m'intéresser au processus d'ajustement constant qui marque le déroulement de celles-ci.

5.2.1.1 L'importance de la toile de fond

Dans le cadre théorique, j'avais souligné que l'ensemble des auteurs s'étant intéressés au concept d'action conjointe soulignaient que le partage d'une toile de fond (*background / common ground*)

entre les acteurs était une condition nécessaire au bon déroulement des interactions (Knoblich et *al.*, 2011 ; Sebanz et *al.*, 2006 ; Sensevy, 2011 ; Tuomela, 2007). C'est cette toile de fond qui leur permet de « s'entendre » dans l'action soit de partager une zone d'intersubjectivité (Bruner, 1991, 1995, 1996) soutenant une analyse similaire de la situation et d'anticiper les actions et réactions d'autrui. Le partage d'une toile de fond s'avère alors nécessaire à la fois pour amorcer un jeu didactique, mais également pour le mener à bien. Il semble qu'au début du jeu, Nathalie et moi ne partagions pas de toile de fond concernant certains des objets de savoir au cœur des transactions nous amenant à réaliser des analyses de la situation parfois trop divergentes pour permettre au jeu de s'amorcer.

Bruner (1996), lorsqu'il propose au champ de la psychologie d'intégrer un projet culturel, souhaite prendre en compte les « croyances populaires » dans l'analyse des actions humaines. Il propose plus particulièrement de comprendre le processus de construction des significations comme un processus ancré culturellement. Analysée sous cet angle, les situations d'amorce du jeu didactique se sont trouvées à la croisée de deux cultures différentes : l'une, celle de Nathalie, scolaire et l'autre, la mienne, de recherche, sans que cela n'implique, comme soutenu dans le cadre de cette thèse, une hiérarchisation de ces cultures. Ainsi, concernant les situations d'analyse de la compétence orthographique des enfants, Nathalie a abordé la situation dans une visée plus normative orientée par la comparaison de la production de l'enfant à des attentes fixées préalablement par des grilles critériées. Quant à moi, j'ai abordé la situation dans une visée plutôt compréhensive, privilégiée dans le champ de recherche dans lequel s'inscrivait l'approche didactico-pédagogique, et s'orientant vers la compréhension de la réflexion ayant conduit l'enfant à faire des erreurs.

À l'inverse, certaines situations nous permettaient d'emblée de partager une toile de fond commune, tel que lorsqu'il s'agissait de discuter du soutien à apporter aux enfants pour qu'ils développent une plus grande autonomie lors de la révision orthographique de leurs textes. Notre discussion avait alors été ancrée dans le récit d'une intervention que Nathalie avait l'habitude de déployer¹⁵⁸ et ce récit faisait office de toile de fond soit d'expérience partagée au sens où nous avions toutes les deux connaissance de la situation, Nathalie parce qu'elle l'avait vécue dans sa

¹⁵⁸ Il s'agissait de l'intervention consistant à indiquer un O ou un A au-dessus des mots erronés afin d'indiquer aux enfants s'il s'agissait d'une erreur d'orthographe lexicale ou grammaticale.

classe et moi parce qu'elle venait de me la raconter m'indiquant ainsi le sens qu'elle lui attribuait. Notre analyse de la situation était alors plus convergente : il s'agissait de poser un regard critique sur cette intervention afin de réfléchir à sa pertinence au regard du développement d'une certaine autonomie de l'enfant lors des moments de révision orthographique. Nos échanges ont alors été plus longs que ceux concernant l'analyse de la compétence orthographique et paraissaient plus riches au regard du projet de formation au cœur du projet de RAF.

Ainsi, pour que nous puissions réaliser une analyse similaire de la situation d'interaction, il importait que nous partagions une toile de fond concernant les objets de savoirs en jeux, toile de fond qui nous permettait d'orienter notre regard dans la même direction. À cet égard, les récits d'explicitation de nos manières d'intervenir que nous faisons lors des rencontres de travail et les expériences d'interventions que nous accumulions chaque semaine lorsque nous coanimions les activités d'écriture revêtaient un rôle central dans le jeu didactique contribuant à élargir cette toile de fond que nous partagions.

Notons toutefois, tel que tient à le souligner Blumer (1969) lorsqu'il réfère à Thomas, que le processus d'analyse de la situation n'est pas uniquement une étape préalable au déploiement de l'action, mais elle constitue plutôt un processus se déroulant tout au long des interactions et permettant aux individus d'ajuster graduellement leurs actions à celles des autres afin de permettre la coopération. En ce sens, même si les acteurs d'une interaction ne partagent pas une toile de fond très étendue au début de leurs interactions, ils pourront s'engager dans un processus d'ajustement mutuel qui permettra de mener à bien leur action conjointe. En ce sens, il convient de comprendre comment, à certains moments, l'ajustement que nous avons réalisé de nos actions a permis au jeu didactique de s'engager alors qu'à d'autres, l'interaction s'est achevée rapidement donnant l'impression que le jeu prenait fin hâtivement.

5.2.1.2 Comprendre le processus d'ajustement des actions

Analysées à partir du concept d'action conjointe, nos interactions semblaient parfois manquer de coordination comme quand, lorsque je souhaitais analyser les erreurs des enfants, Nathalie

s'engageait plutôt dans leur décompte¹⁵⁹. Toutefois, en cohérence avec une perspective interactionniste telle qu'envisagée par Mead et Blumer et mobilisée par Sensevy (2011) dans le cadre de la TACD, on ne peut considérer que nos actions reflétaient une absence totale de coordination puisqu'une telle perspective définit l'action humaine comme étant organiquement conjointe. Toute action individuelle reflète nécessairement une forme d'anticipation et d'ajustement aux actions de l'autre et elle ne peut ainsi être isolée de toute forme d'interaction.

Pour comprendre la dynamique des ajustements réalisés en cours d'interaction, il importe parfois de changer le point de vue de l'analyse de l'action conjointe. Autrement dit, si de mon point de vue de chercheuse, les actions conjointes liées à l'analyse de la compétence orthographique ou encore à la négociation d'interventions déployées en cours de mise en texte paraissaient inabouties, l'étaient-elles pour autant si l'on prend le point de vue de l'enseignante ?

Si l'on reprend la situation décrite par Sensevy (2011) du parent qui souhaite apprendre à marcher à son enfant lorsque ce dernier s'assied pour s'amuser avec ses jouets plutôt que de jouer le jeu didactique de la marche, du point de vue de ce parent, le bambin met fin prématurément à l'interaction. Toutefois, du point de vue de l'enfant, ses attentes étant probablement de s'amuser avec ses jouets, l'interruption du jeu didactique de la marche n'a alors rien de hâtif. Ainsi, une interruption du jeu me semble pouvoir être vécue comme hâtive pour l'un des acteurs de l'interaction sans l'être pour l'autre.

Dans le cadre de mes interactions avec l'enseignante, j'ai généralement ajusté moi-même mes actions à celles de Nathalie décidant par exemple de m'engager dans l'analyse de l'aspect orthographique qu'elle proposait en relevant à mon tour des erreurs et en acceptant de mettre fin à l'interaction avant la fin du texte si le nombre d'erreurs relevé ne laissait plus place au doute quant au fait qu'Amélie et Olivier rencontraient des difficultés au plan orthographique. Bien sûr, un ajustement en ce sens pouvait sembler peu pertinent compte tenu que la RAF visait à accompagner les enseignants dans l'appropriation de l'approche didactico-pédagogique et donc, dans l'adoption d'une posture plus compréhensive.

¹⁵⁹ Si l'on reprend la métaphore de Sensevy (2011) rapportée plus loin, c'est un peu comme si, lors d'une séance d'essayage de chaussure dans un magasin, le vendeur de souliers décidait de répondre à un autre client au moment où la cliente lui tendait le pied pour essayer la chaussure.

Une précision importante me semble ainsi s'imposer au regard de la mobilisation du concept d'action conjointe dans le cadre de la TACD. Si Sensevy (2011) souligne que le jeu didactique prend la forme d'actions conjointes, toute action conjointe ne permettra cependant pas au jeu didactique de s'actualiser. Ainsi, s'il est possible que du point de vue de l'enseignante nous ayons mené à bien l'action conjointe, de mon point de vue, le jeu didactique n'a pu s'amorcer¹⁶⁰.

Pour spécifier le concept d'action conjointe au contexte didactique, il convient ainsi de comprendre comment le processus d'ajustement peut être réalisé de façon à permettre au jeu didactique de s'engager aussi. J'aborderai à cet égard deux éléments de réflexion soit, d'une part, l'importance que l'interaction réponde à un besoin de formation et, d'autre part, le rôle joué par le Professeur à cet égard.

a) Le jeu didactique comme réponse à un besoin de formation

Pour comprendre les ajustements mutuels que les acteurs d'une interaction réalisent, rappelons que, dans une perspective constructiviste, le processus d'analyse d'une situation témoigne de l'ensemble des expériences antérieures de l'individu. En toutes circonstances, ce dernier cherchera à comparer toute nouvelle situation à celles rencontrées précédemment (Glaserfeld, 1988). Ainsi, tant que la nouvelle situation paraîtra similaire à une autre survenue préalablement et pour laquelle l'individu avait développé des connaissances qui lui paraissaient viables, ce dernier ne ressentira pas le besoin d'engager un processus d'accommodation soit de développement de ses connaissances.

Or, lors de nos premières rencontres, les actions déployées par Nathalie au regard de l'analyse de l'orthographe étaient fidèles aux pratiques qu'elle déployait avant sa participation à la RAF et l'on peut penser que ces actions, consistant à dénombrer les erreurs et à les comparer à des attentes quantifiées dans une grille critériée, lui convenaient. Elle avait d'ailleurs mentionné lors de l'entrevue initiale ne pas rencontrer de difficultés quant à l'évaluation de l'aspect orthographique. Par ailleurs, on peut penser que cette façon de faire était partagée dans son

¹⁶⁰ Ou du moins, le jeu didactique semble s'être inversé puisque les situations d'interactions que j'ai considérées comme inabouties lors de leur analyse dans le chapitre précédent m'ont éclairée sur les conceptions de l'enseignante concernant les objets de savoir mis en jeu. Le recul analytique a en ce sens fait de ces situations des occasions d'apprentissage pour moi, en tant que chercheur.

milieu et qu'elle lui permettait de mener à bien ses interactions avec ses collègues¹⁶¹ tout en répondant aux exigences précisées dans la grille ministérielle utilisée.

À l'inverse, Nathalie avait mentionné, dès l'entrevue initiale, ne pas être satisfaite de sa façon d'analyser la qualité littéraire des textes et leur structure narrative ou encore de sa façon de soutenir le développement de l'autonomie au regard de la révision orthographique. Ces enjeux ont alors fait l'objet de discussions laissant place à la négociation de significations dès notre première rencontre de travail.

Si dans une perspective constructiviste, l'apprentissage ne peut être amorcé que face à une situation de déséquilibre, soit une situation au regard de laquelle l'individu considère que ses connaissances ne conviennent plus (Glaserfeld, 1988), on peut comprendre qu'à certains égards, tel que celui de l'orthographe, Nathalie n'avait pas vécu cette situation qui l'aurait engagée dans un processus d'accommodation et qu'elle n'a ainsi pas ressenti le besoin d'ajuster ses actions.

Ainsi, pour que les ajustements individuels menant à bien une action conjointe permettent également d'engager un véritable jeu didactique, il importe que l'interaction enseignante-chercheuse offre des réponses à un besoin de formation de l'enseignante jouant le rôle de l'Élève. Mais en ce sens, en tant que chercheuse, et puisque je jouais le rôle de Professeur, n'était-ce pas de mon ressort que d'orienter la situation didactique afin de permettre à l'enseignante de vivre cette situation de déséquilibre propice à l'engagement dans un processus d'accommodation ?

¹⁶¹ Bien que je n'aie pas eu l'occasion de réaliser une analyse approfondie des pratiques pédagogiques des collègues de Nathalie, je peux émettre l'hypothèse que la pratique consistant à analyser des productions au regard d'un ensemble de normes préétablies était partagée par ses collègues. De nombreux auteurs ont souligné au cours des dernières décennies une tendance à envisager l'écriture dans une perspective hyper-normative et surévaluative (entre autres Bucheton et Chabanne, 2002 ; Garcia-Debanc, 2001 ; Reuter, 1996a ; Tauveron et Sève, 2005). Bucheton et Chabanne (2002) soulignent qu'en milieu scolaire, les enseignants ont l'habitude d'analyser les textes des enfants en termes de « manques », soit en les comparant à un ensemble de normes attendues et préalablement déterminées. Cependant, les auteurs soulignent qu'ils semblent rencontrer plus de difficultés à les « analyser en positif » (p. 124) soit à apprécier les textes pour les traces d'une réflexion qu'ils contiennent. Les auteurs écrivent ainsi : « On sait beaucoup moins bien analyser en positif les réussites des enfants, la singularité de leurs textes, l'inventivité qu'ils manifestent, le développement cognitif, culturel qu'ils montrent, leur familiarité ou non avec l'écriture » (Bucheton et Chabanne, 2002, p. 124).

b) Le rôle de Professeur dans le processus d'ajustement des actions

L'ajustement de mes actions à celles de Nathalie lors de certaines de nos interactions pourrait être interprété comme une démission du rôle de Professeur et un abandon du projet de négociation de l'approche didactico-pédagogique au cœur du projet de RAF.

Pour comprendre cette apparente démission, il importe de replacer la situation didactique dans le contexte de la RAF. L'équipe de chercheurs dont je faisais partie avait pour rôle de proposer une approche didactico-pédagogique de l'écriture au regard de laquelle elle pouvait être considérée comme experte scientifique puisqu'elle en avait une maîtrise plus avancée que les enseignants du projet qui souhaitaient se l'approprier. Toutefois, tel que le soulignent Fourez *et al.* (1997), considérer des chercheurs comme experts d'un savoir dont la prétention est d'offrir une réponse à une situation de la vie courante n'est pas sans risque de créer des « abus de savoirs » (p. 90). En effet, les savoirs issus de milieux scientifiques de par la pratique de leur construction (pour référer à Latour [1996]) fondée sur une démarche d'abstraction, ne peuvent prétendre répondre à toute la complexité de la vie courante puisque, pour reprendre la métaphore bien connue dans le cadre constructiviste, la carte n'est pas et ne sera jamais le territoire. Au regard de la complexité des situations de la vie courante de leur classe, ce sont les enseignants qui peuvent être considérés comme les experts en ce sens qu'ils en font l'expérience quotidiennement.

Dans une telle perspective, si l'enseignante jouait le rôle de l'Élève et si je jouais celui de Professeure, cela me donnait-il pour autant le droit d'imposer ma vision du savoir ? N'aurait-ce pas été un « abus de savoir » que d'insister pour imposer ma vision de la situation¹⁶² ? Ma démission du rôle de Professeur peut ainsi être expliquée comme l'expression du souhait de respecter le point de vue de l'enseignante ou du moins d'une crainte de s'engager dans une situation qui relèverait de « l'abus de savoirs » (Fourez *et al.*, 1997). Cela ne m'empêchait pas d'être en désaccord avec la manière d'analyser l'orthographe déployée par l'enseignante. Toutefois, j'avais compris qu'il me faudrait trouver d'autres situations pour que cet objet de

¹⁶² Pépin (1994) dénonce en ce sens l'habitude scolaire de considérer les objets de savoirs enseignés comme uniques et supérieurs aux connaissances des enfants, démarche qui tend à s'inscrire en contradiction avec une conception constructiviste des savoirs qui suppose de prendre en compte leur aspect heuristique, partiel et provisoire.

savoir puisse être le sujet d'une discussion qui nous intéresserait toutes les deux et pourrait alors constituer le terrain d'une négociation de sens.

Cette analyse n'est pas sans donner un certain écho à la proposition de Schön (1996) et qui proposait une perspective du développement professionnel qu'il qualifiait de « l'agir situationnel » dans le cadre duquel la transformation des pratiques professionnelles s'ancre dans les situations de déséquilibre. L'auteur accorde au chercheur le rôle d'accompagner les professionnels dans l'ensemble de la démarche réflexive, et ce, depuis la construction de la problématique afin d'assurer une compréhension partagée de cette dernière. Mon apparente démission témoignait en ce sens d'un besoin de développement de ma compétence à accompagner l'enseignante dans la négociation d'une problématique partagée qui nous permettrait d'orienter nos regards dans la même direction.

Le recul analytique me permet maintenant de comprendre que, plutôt que les situations où je montrais mes interventions à Nahalie, celles qui ont été plus propices à la coconstruction d'un besoin de formation ont finalement été celles où je proposais à l'enseignante de poser un regard critique sur une intervention qu'elle avait elle-même menée auprès des enfants. Ce fut par exemple le cas lorsque, à la troisième période, je lui ai demandé pourquoi elle n'était pas restée auprès d'Amélie afin de lui apporter du soutien lors de la mise en texte de la fin de son histoire. L'enseignante n'ayant pas envisagé un tel soutien, elle a alors eu besoin que nous discutions de la forme qu'il pouvait prendre et de sa pertinence pour qu'elle puisse se l'approprier. Ainsi, en tant que Professeure, je pouvais contribuer à créer ce besoin de formation en attirant nos regards vers des expériences vécues par l'Élève.

5.2.2 Codéfinition des objets de savoir en jeu

Les interruptions hâtives du jeu que nous avons vécues au cours des deux premières périodes de la recherche reflétaient les différents parcours professionnels et pratiques d'enseignement des actrices. Professeur et Élève n'ont ainsi pas toujours pu négocier la première sémiose du jeu didactique (Sensevy, 2011) consistant à orienter leur regard dans la même direction. L'analyse que je viens de conduire m'a permis de mettre en évidence que, pour que la négociation de la première sémiose puisse être réussie et que Professeur et Élève orientent leur regard vers un

même objet de savoir à placer au cœur du jeu didactique, il importait que l'interaction réponde à un besoin de formation de l'enseignante. Lorsque ce n'était pas le cas, c'était au Professeur de contribuer à créer le besoin de formation en ancrant les interactions dans les expériences de l'Élève afin d'en souligner certaines limites.

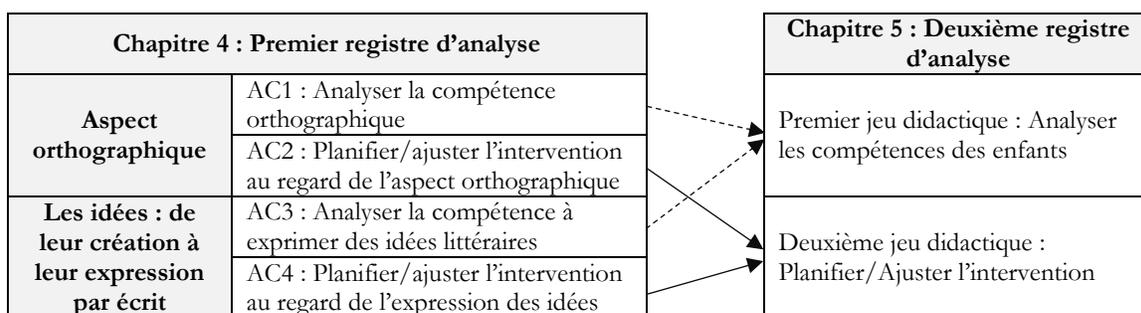
En ce sens, la définition des objets mis en jeu dans la relation didactique ne peut se faire de façon unilatérale puisque le Professeur ne peut décider seul du but du jeu. Cela n'est pas sans rappeler la précaution épistémologique que j'avais prise dans le cadre du chapitre théorique concernant la définition du but du jeu didactique. J'avais alors proposé de définir le but comme étant un objet de savoir codéfini par le Professeur et l'Élève afin qu'il permette de prendre en compte le point de vue du Professeur, garant des spécificités de l'objet, et celui de l'Élève, incluant ses représentations et ses attentes envers la situation didactique.

Ainsi, dans le cadre du projet de RAF et de mes interactions avec l'enseignante, il s'agissait de négocier des objets de savoir qui, d'une part, permettrait d'assurer une cohérence avec l'approche didactico-pédagogique proposée et, d'autre part, de répondre aux besoins de formation de l'enseignante. Au fil de nos rencontres, différents objets de savoir autour desquels nos interactions se sont déroulées ont émergé. Ce sont d'ailleurs les significations coconstruites autour de ces objets qu'il s'agira d'analyser dans la prochaine section afin de comprendre le processus de négociation de la seconde sémiotique définie par Sensevy (2011) soit celle visant à s'entendre sur un « voir-comme ».

Dans le cadre du chapitre 4, pour chacun des deux aspects du texte abordés (orthographe et expression des idées), j'ai organisé nos actions conjointes en deux catégories. L'une des catégories regroupait les actions visant l'analyse des représentations des enfants (AC1 ou AC3 : Analyser la compétence orthographique ou à exprimer des idées littéraires) tandis que l'autre regroupait les actions au cours desquelles nous discutons du déploiement de l'intervention (AC2 ou AC4 : Planifier/ajuster l'intervention concernant l'aspect orthographique ou l'expression des idées littéraires). Ainsi, les catégories, vues sous l'angle de la TACD, représentent des objets de savoirs au sens où il s'agissait de négocier des « manières de faire » : certains moments d'interaction ont permis de négocier des manières d'analyser les compétences des enfants (AC1 et AC3) tandis que d'autres nous ont permis de négocier des manières d'intervenir (AC2 et AC4).

Pour engager l'analyse de la négociation de la seconde sémiose, j'ai fait le choix de définir deux jeux didactiques constitutif du projet de formation qu'était l'appropriation de l'approche didactico-pédagogique. Le premier avait pour enjeu l'analyse des compétences des enfants et le second la planification et l'ajustement des interventions. Le tableau 37 permet de comprendre comment la définition de ces deux jeux s'opérationnalise lorsqu'on prend comme point de départ les catégories d'actions conjointes construites dans le cadre du chapitre 4.

Tableau 37 – Définition de deux jeux didactiques



C'est autour de ces deux jeux didactiques que je structurerai la prochaine section consacrée à l'analyse du processus de négociation de la seconde sémiose, dédiant une section à chacun d'eux.

5.3 Négocier la seconde sémiose : la transformation des significations

La seconde sémiose consiste à s'entendre, Professeur et Élève, sur un *voir-come* de l'objet de savoir mis en jeu soit de négocier des significations partagées. L'enjeu analytique consiste ainsi à analyser le processus de négociation de sens. Sensevy (2011), lorsqu'il présente le projet analytique de la TACD, en définit deux spécificités. La première prend appui sur une perspective interactionniste et propose d'analyser toute action humaine dans le contexte d'une interaction, soit comme prenant sa source dans les actions d'autrui. La seconde permet de spécifier le concept d'action conjointe au contexte didactique en définissant l'objet de savoir dont traitent les interactions comme l'enjeu à propos duquel il s'agit de négocier des significations.

Dire que l'action didactique est conjointe, c'est la voir d'abord, à la manière de Mead, comme une action dans laquelle les comportements de l'autre constituent la source de notre propre conduite. Reconnaître que le savoir est l'objet des transactions, c'est comprendre que l'action didactique ne se

déploie jamais pour elle-même, mais vers un horizon de capacités qu'il s'agit d'atteindre¹⁶³. Dans l'action didactique conjointe, donc, les comportements de l'autre, pour essentiels qu'ils soient, ne sont jamais une fin en soi. Ils indiquent une direction. (Sensevy, 2011, p. 191)

Afin de conserver ces deux spécificités du projet analytique de la TACD et de diriger mon regard vers la dynamique de coconstruction de significations qui est au cœur de la seconde sémiologie, je propose, pour la suite de l'analyse, de recourir au terme *transaction* défini à l'instar de Sensevy (2011) comme une interaction spécifiée à un objet de savoir. Ainsi, cette section examinera comment nos transactions enseignante-chercheuse ont évolué au regard des deux objets de savoir soit l'analyse de la compétence des enfants ainsi que la planification et l'ajustement de l'intervention.

5.3.1 Premier jeu didactique : Analyser la compétence des enfants

Le premier jeu didactique avait plus particulièrement comme enjeu la négociation d'une analyse compréhensive des compétences des enfants qui pourrait, *in fine*, outiller des interventions ajustées à leurs besoins. Il s'agissait plus particulièrement d'analyser les erreurs d'orthographe (AC1), la structure narrative des productions (AC3.1), les éventuelles ruptures de cohérence (AC3.2), la qualité littéraire des textes (AC3.3) ainsi que le processus d'expression des idées déployé par les enfants (AC3.4).

D'une part, un tel enjeu permettait d'assurer la cohérence avec les fondements de l'approche didactico-pédagogique puisque rappelons que je l'avais, entre autres, présentée comme caractérisée par le déploiement d'un soutien de type inductif encourageant la créativité littéraire. Or, pour déployer un tel soutien, l'enseignante devait mener une analyse compréhensive des erreurs et des représentations des enfants, et ce, à partir des productions mais également tout au long de ses interventions auprès d'eux.

D'autre part, il répondait à un besoin de formation de l'enseignante même si la manifestation de ce besoin, au regard de certains aspects du texte, a parfois nécessité du temps. Avant sa participation à la RAF, la démarche d'analyse de l'enseignante était généralement *normative* en ce

¹⁶³ Par précaution épistémologique plutôt que de parler « de capacités qu'il s'agit d'atteindre » tel que le fait Sensevy, je préférerai parler des objets de savoir en jeu comme des balises qui déterminent ce dont il s'agit de discuter.

sens qu'elle consistait principalement à comparer le texte de l'enfant à des normes préétablies, et ce, tant au regard de l'orthographe que de l'expression des idées¹⁶⁴. Si cette manière de faire, relevant principalement d'une comparaison du texte à un standard attendu à un niveau scolaire donné, permettait à Nathalie de mener à bien ses activités en prévision de la rédaction des bulletins, une fois déployée dans le contexte de l'approche didactico-pédagogique, elle perdait de sa pertinence.

5.3.1.1 Définition de niveaux de transaction

Qu'il s'agisse d'analyser l'aspect orthographique ou l'expression des idées (structure narrative, ruptures de cohérence, qualité littéraire ou processus déployé), nos transactions ont évolué à différents rythmes. Au regard de l'aspect orthographique, les négociations de sens ont généralement pris plus de temps à évoluer que celles liées à l'expression des idées nous amenant, *in fine*, à réaliser des analyses parfois moins approfondies. Toutefois, malgré ces différences dans le rythme d'évolution de nos transactions, des constantes apparaissent et concernent à la fois la dynamique de nos interactions et les significations que nous négocions. Ces points communs m'ont permis, d'une part, de conceptualiser la dynamique de nos échanges et, d'autre part, de déterminer des niveaux de transaction spécifiques au traitement que nous faisons de l'objet de savoir en jeu.

a) À propos de la dynamique de nos interactions : un processus d'ajustement mutuel

Tout au long du projet de recherche, en tant que Professeur, je n'ai pas dévoilé à Nathalie mes intentions pédagogiques et je ne lui ai ainsi pas d'emblée présenté la démarche d'analyse compréhensive que je lui proposais, et ce, tant au regard de l'aspect orthographique que de celui de l'expression des idées. J'ai plutôt engagé le travail, le menant à voix haute et questionnant l'enseignante pour l'impliquer dans la réflexion. Analysées sous l'angle de la TACD, ce type d'actions me permettait de respecter la règle de *réticence didactique*. Je ne cherchais pas à transmettre

¹⁶⁴ Au regard de l'orthographe, l'enfant devait pouvoir orthographier un minimum de 90% à 92% des mots considérés comme « connus » pour que son niveau soit décrit comme « acceptable ». Au regard de l'expression des idées, son texte devait comporter un problème, deux tentatives d'actions et une solution pour être considéré comme étant complet. Il devait également être composé de divers mots de liaison pour assurer la cohérence.

à Nathalie un savoir que j'aurais présenté sous une forme déclarative, mais plutôt à lui offrir des occasions de faire l'expérience de ce savoir afin de lui permettre de construire le sens de la démarche d'analyse proposée. Mes actions devaient alors guider son expérience et elles se sont ainsi graduellement ajustées aux actions de l'enseignante.

Pour Nathalie, puisque je ne lui avais pas présenté de façon explicite la perspective compréhensive de l'analyse des erreurs que je lui proposais, il s'agissait de prendre le risque de s'engager dans une démarche avec laquelle elle n'était pas familière. Sensevy (2011) conceptualise cet engagement de l'Élève dans le jeu en formulant une règle de *dévolution* qui consiste à accepter les responsabilités qui sont laissées par le Professeur. Dans le cadre des rencontres de travail, il s'agissait de se risquer à formuler un avis sur la compétence des enfants dans le contexte d'une analyse conduite dans une perspective peu habituelle mobilisant des outils théoriques avec lesquelles l'enseignante n'était pas toujours familière.

En tant que guide, je cherchais à adapter mes interventions à celles de Nathalie. Quant à elle, ses actions se sont transformées au fur et à mesure qu'elle s'appropriait ma démarche d'analyse. Ainsi, chaque fois que Nathalie s'appropriait une de mes actions *proprio motu*, je complexifiais mes façons de faire afin de l'amener, à son tour, à développer les siennes. Cet ajustement mutuel de nos actions respectives se traduisait par un changement dans le traitement de l'objet de savoir soit une transformation de notre démarche d'analyse commune dont il sera question dans la prochaine section.

b) À propos de la transformation des significations : trois niveaux de transaction

Qu'il s'agisse d'analyser l'aspect orthographique ou celui de l'expression des idées, j'ai pu identifier trois types de transactions transversaux qui se distinguent par la signification que nous y partageons, soit la manière d'analyser la compétence que nous déployions. Ces trois types de transactions se sont toujours succédés dans le même ordre. La constance de leur succession m'a ainsi conduite à les conceptualiser comme des niveaux dans l'évolution de nos transactions. Afin de soutenir l'explication des niveaux construits, je propose de reprendre trois extraits cités dans le chapitre 4.

Extrait 76 (Rappel de l'extrait 18)

Lors de la discussion retranscrite ci-dessous, nous analysons la partie soulignée de l'extrait de texte suivant : Quand les parent vire que le petit crocodile était pas méchant. Il voulurent l'accueillir pour une journée pas plus, car ça restait un crocodiles qui allait grandir et grandir jusqu'à temps que sa devienne un crocodile férosse. Meggie essaya de convia ses parent, mais rien à faire. La peur qu'il grandit et qui devien férosse anvaisait dans la mémoire des parents.

- Alice : *(Je lis le mot suivant à voix haute :)* « férosse » Bon, ça... [il faut le savoir que ça s'écrit avec un C]. Au moins, il y a deux S.
- Nathalie : *(Elle reste silencieuse. Elle semble ne pas comprendre ce que je veux dire.)*
- Alice : Au moins ça se prononce [s].
- Nathalie : OK !
- Alice : Ça prend un C, mais...
- Nathalie : Je ne voyais pas le positif. C'est bon, [je comprends maintenant].
- Alice : Il y a une marque de réflexion quand même.
- {...}
- Nathalie : *(Elle lit l'extrait suivant à voix haute.)* « ... mais rien à faire la peur qu'il grandis... » Mais tu sais, « qu'il grandit » (...)
- Alice : Mais c'est « qu'il grandisse »... [qu'elle a voulu écrire].
- Nathalie : Ben oui, mais (...)
- Alice : L'accord n'est pas bon.
- Nathalie : C'est ça. *(Elle sous-entend que c'est une erreur que l'enfant ne devrait plus faire.)*
- Alice : Par contre, la concordance... Tu sais parce que (...)
- Nathalie : Oui.
- Alice : En écrivant « La peur qu'il... », c'était obligatoire qu'elle mette ce temps-là. Et ça, elle l'a fait.

(R3-M5-L84-106)

Extrait 77 (Rappel de l'extrait 34)

- Alice : Au regard de la cohérence, moi je verrais des petites difficultés, mais qui ne sont pas majeures.
- Nathalie : Non.
- Alice : Ça ne nous empêche pas de comprendre.
- Nathalie : Non. Il y avait le euh... [Le problème de] celui qui est devenu fantôme en mourant, Robert.
- Alice : Oui, on appelle ça une **ellipse** qui est trop forte.
- Nathalie : Mais il y en a juste une ici.
- Alice : Oui, elle est un peu trop grande, mais il y en a juste une.

(R1-M4-L6-12)

Extrait 78 (Rappel de l'extrait 52)

- Alice : Il faut se questionner à propos de ce qui est plus complexe. Quelqu'un qui s'en va dans plein de sous-problèmes, mais qui ne boucle pas ? Est-ce que c'est plus complexe ou non que quelqu'un qui écrit un texte avec une structure simple : 1 problème, 1 ou 2 tentatives puis 1 résolution. [Je vais te proposer] une autre façon de décrire le schéma narratif. Tu sais, plutôt que le classique comme on a dans les plans qu'on impose souvent avant l'écriture d'un texte.
- Nathalie : OK.
- Alice : C'est la proposition de Stein. Stein, elle, elle dit, dans un récit il y a plusieurs composantes qui peuvent arriver dans un ordre différent parce que euh... On peut commencer le récit par la fin ou euh... Le plus important, c'est qu'il y ait un but dans l'histoire. Il y a aussi des réactions émotionnelles (...)
- Nathalie : Ça, les émotions sont souvent absentes.
- Alice : Oui, mais quand on lit un livre, les émotions ne sont pas forcément explicites non plus. Donc Stein, elle a analysé des romans et pas des textes d'enfants. Elle a analysé des romans

pour en abstraire une structure. Donc, il y a des émotions qui se dégagent parce qu'à un moment donné, il faut que ce soit équilibré, mais... Tu sais, par exemple, Jérôme, on peut se douter que son extraterrestre, s'il est prisonnier sur la planète Terre, il y a de la peur, il y a... Il faut arriver à le faire ressentir, mais ça peut être implicite.

Nathalie : Oui. OK.

Alice : Pareil pour le but, il n'est pas forcément explicite. Souvent, on va... [l'inférer]. Il y a une quête qui doit être en lien avec le but. L'originalité, c'est vraiment de voir la quête et le but. La quête et ce but doivent transcender tout le texte. Après, il peut y avoir des sous-questions, des sous-problèmes qui interviennent. Ça va venir enrichir la structure, mais ils doivent être reliés au but. C'est le but qui doit tout... Tenir toutes les composantes ensemble. Donc, ce qui est difficile dans un récit, c'est de maintenir le lien avec le but.

Nathalie : Oui.

Alice : Plus tu crées des sous-problèmes, plus c'est difficile de le maintenir.

Nathalie : Parce que tu t'éloignes.

Alice : Parce que tu t'éloignes donc arriver à maintenir le but au travers de tout ça, c'est vraiment plus difficile à faire s'il y a plusieurs sous-problèmes que si... [il n'y a qu'un seul problème].

(R3-M12-L4-24)

Lorsque nous analysions une production, les réflexions que nous menions visaient, dans un premier temps (extrait 76), à expliciter la réflexion de l'enfant¹⁶⁵. Il s'agissait d'émettre une hypothèse quant au comment l'enfant avait analysé la phrase au moment de décider d'une trace orthographique (aspect orthographique) ou encore de se questionner quant à ce qu'il avait voulu dire lorsque le texte nous semblait difficile à comprendre (expression des idées). Cette étape constituait l'essence de la perspective compréhensive en ce sens qu'elle proposait de se centrer sur la réflexion de l'enfant avant de mobiliser un cadre théorique ou une norme attendue. Si l'on reprend les termes proposés par Sensevy (2011), il s'agissait de *voir* la production de l'enfant *comme* la voyait l'enfant lui-même.

Dans un deuxième temps (extrait 77), nous réalisons un travail d'abstraction qui consistait à recourir à un métalangage emprunté à divers outils théoriques afin de construire une compréhension des erreurs ou du processus d'écriture des enfants. Il s'agissait ainsi de *voir* la production de l'enfant *comme* la verrait un modèle théorique (ou son auteur).

Enfin, dans un troisième temps (extrait 78), je pouvais réaliser une présentation théorique de l'outil mobilisé au deuxième temps. Il s'agissait ainsi de *voir* les productions écrites *comme* des faits littéraires que l'on peut conceptualiser.

¹⁶⁵ Suivant l'évolution de l'appropriation de la démarche d'analyse, ce niveau de transaction et les suivants pouvaient s'opérationnaliser par une réflexion que je menais à voix haute, par des questions que je posais à l'enseignante pour l'impliquer dans la réflexion ou encore par une réflexion menée conjointement.

Chaque niveau était dépendant du précédent. La perspective compréhensive adoptée impliquait de partir des représentations de l'enfant pour ensuite recourir aux modèles théoriques comme des outils permettant de soutenir la compréhension des erreurs, des représentations ou encore des aspects du texte¹⁶⁶. Rappelons que dans une perspective épistémologique constructiviste, on accordera aux modèles théoriques un caractère heuristique qui reflète un travail d'analyse, de compréhension et d'abstraction d'un ensemble de situations (Fourez et al., 1997 ; Garcia-Debanco et Fayol, 2002). En ce sens, le troisième niveau de transaction constituait l'aboutissement d'une démarche d'analyse de situations et la proposer en premier aurait entraîné un risque de voir les concepts théoriques convoqués érigés en normes dont il s'agissait de vérifier l'application.

Notons que contrairement aux deux premiers, le troisième niveau, en tant qu'aboutissement de la réflexion, n'était pas amené à se répéter à chacune des analyses réalisées. En effet, une fois que nous nous étions entendues quant au modèle(s) théorique(s) mobilisés, il n'y avait plus lieu de mener des transactions du troisième niveau ou du moins pas tant que le modèle nous permettrait de mener à bien nos actions conjointes.

Le tableau 38 reprend les trois niveaux de transaction identifiés en précisant le sens construit à partir de l'analyse de l'objet de savoir.

Tableau 38 – Jeu 1 : Niveaux de transaction

Niveaux de transaction	Sens construit lors des transactions
1	<i>Voir-comme</i> l'enfant : comprendre la réflexion d'écriture qui a conduit à la trace écrite.
2	<i>Voir-comme</i> le modèle théorique : utiliser les modèles théoriques comme outils pour comprendre les difficultés ou les forces de l'enfant.
3	<i>Structuration de l'outil théorique</i> : construction du sens des modèles théoriques qui peuvent être utilisés comme des outils pour analyser les productions et démarches d'écriture des enfants.

¹⁶⁶ Soulignons que la démarche d'analyse des productions est semblable à la montée en abstraction réalisée dans la présente thèse où le premier registre d'analyse était orienté par une appréhension du point de vue des acteurs soit de la signification qu'ils donnaient aux situations (intentions), tandis que ce deuxième registre mobilise les concepts théoriques pour construire une compréhension du processus d'appropriation de l'approche en interaction.

5.3.1.2 Analyse de l'évolution des transactions

Le haut du tableau 39 et du tableau 40 permet d'apprécier l'évolution de nos transactions pour chacun des aspects du texte analysés tout au long des périodes de la recherche et d'estimer l'appropriation, *proprio motu*, par Nathalie du sens construit (le *voir-comme*). Les transactions de niveau 1 (*voir-comme* l'enfant) sont représentées par un chiffre 1 lorsque Nathalie ne s'est pas engagée dans le jeu proposé conduisant ainsi à une interruption hâtive du jeu. J'ajoute au chiffre 1 un signe typographique « prime » (1')¹⁶⁷ lorsque, bien que montrant son accord avec la démarche d'analyse, elle ne l'a pas utilisée *proprio motu* enfin, deux signes de « prime » sont ajoutés (1'') quand elle l'a mobilisée *proprio motu*. Utilisant le même code, les transactions de niveau 2 (*voir-comme* l'outil théorique) sont représentées par un chiffre 2' ou 2'' et celle de niveau 3 (structuration de l'outil théorique) par un chiffre 3. Lorsqu'il est question de transactions de niveau 2 ou 3, il n'est plus question d'envisager une interruption hâtive du jeu puisque ces niveaux sont conditionnels à l'appropriation, *proprio motu* du type d'analyses qui caractérise le niveau 1. Nos regards sont alors déjà dirigés vers l'objet de savoir. De plus, concernant le niveau 3, je n'ajoute aucun signe typographique car il indique que j'ai réalisé une présentation déclarative de l'outil théorique. L'appropriation de l'outil présenté par Nathalie se réalise quant à elle au niveau 2.

Le bas du tableau permet d'apprécier l'évolution des formes de soutien apportées par Nathalie auprès des enfants. Le premier jeu didactique visait principalement à conduire l'enseignante à réaliser une analyse compréhensive de la réflexion des enfants tout au long de ses interventions. À partir des tableaux récapitulatifs construits tout au long du chapitre 4, j'ai indiqué un D quand les formes de soutien déployées s'inscrivaient dans une perspective plutôt déductive et un I lorsqu'elles s'inscrivaient dans une perspective plus inductive témoignant d'une curiosité ou d'une prise en compte des représentations de l'enfant.

¹⁶⁷ En mathématiques, le signe prime (') est, entre autres, utilisé pour désigner un objet semblable, mais distinct à certains égards. Ici, il s'agit ainsi de désigner des transactions d'un même niveau, mais témoignant d'une appropriation différente par l'enseignante.

Tableau 39 – Évolution des transactions concernant l’aspect orthographique (Jeu 1)

	Période 1	Période 2	Période 3	Période 4	Période 5
Rencontres de travail					
Analyser la compétence orthographique (AC1)	1	1	1'' → 2'		
Interventions auprès des enfants					
Encourager la correction en cours de mise en texte (F1)					-
Corriger une erreur d’orthographe (F2)		D	D	D	D et I
Révision orthographique autonome (F3)			D	D	

Tableau 40 – Évolution des transactions concernant l’expression des idées (Jeu 1)

	Période 1	Période 2	Période 3	Période 4	Période 5
Rencontres de travail					
Analyser la structure narrative (AC3.1)	1-1'' → 2'	1'' → 2''	1'' → 2'' → 3	1 → 2'	
Analyser les ruptures de cohérence (AC3.2)	1-1'' → 2'	1''			
Apprécier la qualité littéraire (AC3.3)	1''	1''	1'' → 2''	1'' → 2''	1''
Analyser le processus d’expression des idées (AC3.4)		1'		1'	
- La place de la planification					
- La complexité de la mise en texte			1'' → 2'	1'' → 2'	
Interventions de Nathalie auprès des enfants					
Discuter des idées déjà écrites (F4)	I	I	I	I	D et I
Imaginer et organiser de nouvelles idées (F5)	D → I	I	I	I	I
Élaborer et exprimer les idées par écrit (F6)				I	I

Je commencerai par commenter l’évolution de nos transactions à partir des différences que l’on peut observer suivant qu’elles concernaient l’aspect orthographique ou celui de l’expression des idées. J’examinerai ensuite conjointement l’évolution de nos transactions et celle des formes de soutien déployées par Nathalie auprès des enfants.

a) À propos de la spécificité de l’aspect textuel analysé

Les tableaux rendent compte qu’au regard de l’expression des idées (AC3.1, AC3.2 et AC3.3), l’enseignante s’est engagée dans la perspective d’analyse compréhensive proposée visant, dans un premier temps, à adopter le point de vue de l’enfant (1'') dès la première rencontre de travail. Au contraire, concernant l’aspect orthographique (AC1), il a fallu attendre la troisième période pour que nous puissions négocier cette première sémiotique visant à orienter nos regards dans une même direction. Par ailleurs, tant au regard de l’analyse de la structure narrative (AC3.1) que de la qualité littéraire (AC3.3), nos transactions se sont complexifiées jusqu’à permettre à Nathalie de s’approprier le second niveau *proprio motu* (2'' – voir-comme un outil théorique). Ce ne fut pas le cas au regard de l’aspect orthographique (AC1) ni de l’analyse du processus d’écriture (AC3.4)

et plus particulièrement de la place à accorder à la planification (1')¹⁶⁸. Pour comprendre cette différence dans le rythme d'évolution des transactions selon l'aspect de l'écriture analysé, je propose de mener une réflexion quant aux spécificités de ces deux aspects du texte.

Vandendorpe (1996), dans un texte où il analyse les éléments qui permettent d'assurer la cohérence d'un texte, souligne que plus l'unité textuelle augmente (du mot au texte) plus l'emprise des normes établies diminue. L'orthographe est en effet un aspect textuel hautement plus normé que l'expression des idées. Par ailleurs, divers auteurs qui se sont penchés sur la question de l'évaluation et du soutien au développement de la créativité littéraire en milieu scolaire (Gromer, 1996 ; Plane, 2001 ; Sève, 2005 ; Tauveron, 1996, 2002) ou plus spécifiquement de la cohérence textuelle (Charolles, 1978 ; Vandendorpe, 1996) ont souligné qu'il s'agissait de composantes qui avaient été peu théorisées, fournissant ainsi peu d'outils conceptuels permettant aux enseignants de définir des normes qui pourraient guider l'évaluation et le soutien pédagogique¹⁶⁹.

Compte tenu de ces spécificités, il paraît plus facile de remettre en question une évaluation de type normative de l'expression des idées que celle de l'aspect orthographique. En effet, lorsqu'il s'agit, par exemple, d'apprécier la qualité littéraire de l'expression des idées, il n'y a pas de norme permettant de juger si l'enfant a commis une erreur ou non. Si l'on compare une telle situation à celle de l'écriture du mot « idée » qu'Olivier avait écrit « ider » (voir extrait 6, p. 163), l'analyse laisse davantage de place à la discussion et à l'échange de points de vue ouvrant ainsi plus grand la porte à l'adoption d'une démarche d'analyse compréhensive des productions.

En ce qui concerne l'analyse du processus d'expression des idées (AC3.4), Nathalie s'est étonnée des difficultés rencontrées par les enfants lors de la mise en texte, et ce, dès les premières occasions d'analyser ces moments d'écriture (Période 3 : 1"). Toutefois, les différentes occasions

¹⁶⁸ Rappelons que nous n'avons eu que de très rares occasions de discuter des ruptures de cohérence, limitant ainsi les occasions de complexification de nos transactions.

¹⁶⁹ Notons que la structure narrative, considérée par certains comme étant l'une des composantes de la cohérence textuelle (1996), a, au contraire, été largement théorisée. Les diverses conceptualisations ont conduit à la construction d'outils dans les milieux scolaires. En contexte québécois, on peut penser à la conceptualisation du récit en cinq temps (situation initiale, problème, tentatives d'actions, solution et situation finale) ou en trois temps (début, milieu et fin). Toutefois, dès l'entrevue initiale, l'enseignante avait manifesté un désaccord avec ces modèles, soulignant qu'elle demandait généralement aux enfants de s'en détacher afin de faire preuve de plus de créativité.

que nous avons eues de discuter de la place à accorder à la planification ont amené Nathalie à analyser la démarche d'écriture des enfants en la comparant à une démarche canonique, envisageant alors la planification, la mise en texte et la révision comme les étapes successives d'un processus linéaire.

Pour comprendre ces difficultés rencontrées à analyser le processus d'écriture en mobilisant comme outil une conception itérative de la démarche d'écriture, je propose de rappeler les nombreuses critiques formulées notamment en didactique du français à l'égard du modèle de Hayes et Flower (1980). Des chercheurs comme Garcia-Debanc et Fayol (2002) ont dénoncé que ce modèle, dont le projet était la conceptualisation des opérations cognitives déployées par des scripteurs adultes, ait été utilisé dans les écoles comme une prescription d'étapes devant structurer les activités d'écriture. Cette conception linéaire de la démarche d'écriture semble encore très répandue dans les écoles primaires québécoises et elle imprégnait les pratiques d'enseignement de Nathalie avant sa participation à la RAF puisqu'elle organisait toutes les activités d'écriture de textes en trois étapes distinctes, débutant par la rédaction d'un plan à la structure imposée à laquelle succédait la mise en texte. La révision devait, elle, clôturer la démarche¹⁷⁰.

Si la démarche d'écriture jouit d'une conceptualisation largement répandue dans les milieux scolaires, la complexité inhérente aux moments de mise en texte, peu théorisée, n'est quant à elle l'objet que de très rares propositions didactiques (Garcia-Debanc, 2016). Ainsi, contrairement à la complexité de la mise en texte, le déroulement de la démarche d'écriture pourrait être, dans les milieux scolaires, sous l'emprise d'une norme prescrite par l'utilisation didactique réalisée du modèle de Hayes et Flower (1980), rendant ainsi plus difficile l'adoption d'une perspective d'analyse sous un angle plus compréhensif.

¹⁷⁰ C'est d'ailleurs comme tel qu'est structuré l'examen obligatoire uniforme d'écriture prescrit par le MELS à tous les élèves qui achèvent leur 4^e année primaire.

b) À propos de l'alternance des moments de formation et d'action

Pour apporter à l'enfant un soutien s'inscrivant dans une perspective inductive, il importe d'abord d'orienter son regard vers ses conceptions afin de comprendre sa réflexion. Il s'agit ainsi de réaliser une analyse de ses compétences tout au long des interventions. À partir de la compréhension de la réflexion de l'enfant, on pourra l'accompagner dans la construction d'une proposition qui conviendra davantage et qui permettra au lecteur du texte de l'apprécier. En ce sens, le premier jeu didactique concernant le développement d'une perspective compréhensive des représentations des enfants devait se prolonger dans les interventions de Nathalie en outillant le déploiement d'un soutien s'inscrivant dans une perspective inductive.

La convocation conjointe de l'évolution des transactions lors de nos rencontres de travail et de celles des formes de soutien déployées par Nathalie (tableau 39 et tableau 40) permet de comprendre que si, lors des interventions enregistrées, elle n'a déployé un soutien s'inscrivant dans une perspective inductive (I) au regard de l'aspect orthographique qu'à partir de la cinquième période (F2), c'est peut-être parce qu'avant cela, nous ne nous étions pas encore entendues concernant une analyse des erreurs s'inscrivant dans une perspective compréhensive (niveau de transaction : 1).

À l'inverse, l'enseignante a déployé un soutien s'inscrivant dans une perspective inductive en ce qui concerne l'expression des idées dès la première période (F4 et F5), mais c'est également au cours de cette période que nos transactions nous ont permis de négocier une démarche d'analyse compréhensive des productions des enfants (AC3.1 et AC3.2 : 1-1'' → 2') qui a ainsi pu outiller ses interventions.

Par ailleurs, toujours en ce qui concerne l'expression des idées (F4, F5 et F6), Nathalie a pu expérimenter un soutien de type inductif tout au long des périodes de la recherche. Cela a pu contribuer à la si grande évolution de nos transactions, particulièrement concernant l'analyse de la structure narrative (AC3.1 : 1''→2''→3). Les expériences vécues par Nathalie lors de ses interventions auprès des enfants nourrissaient le répertoire d'expériences concernant l'analyse des représentations des enfants sur lesquelles appuyer sa réflexion et enrichissaient ainsi nos discussions.

5.3.2 Deuxième jeu didactique : Planifier et ajuster l'intervention

Le second jeu didactique avait comme enjeu la négociation d'interventions s'inscrivant dans une perspective plus inductive que déductive permettant de partir des représentations des enfants et de s'ajuster à leurs besoins. Toutefois, une telle négociation a également impliqué que nous négociions la pertinence de soutenir l'ensemble du processus d'écriture et, plus particulièrement, la mise en texte au cours de laquelle Nathalie n'avait pas l'habitude d'intervenir avant sa participation à la RAF.

D'une part, cet enjeu permettait d'assurer une cohérence avec les fondements de l'approche didactico-pédagogique proposée qui prend en compte la complexité du processus d'écriture et la nécessité de soutenir l'enfant dans l'alternance des moments de planification, de mise en texte et de révision, et ce, dans une perspective inductive prenant pour point de départ l'analyse de ses représentations. Cette conception du soutien permet d'accompagner les enfants dans une démarche de conceptualisation des normes qui régissent l'écriture tout en accordant une large place à l'expression de sa créativité.

D'autre part, cet enjeu permettait de répondre à un besoin de l'enseignante puisqu'elle avait rapidement fait part de ses difficultés à soutenir les enfants dans une démarche prenant en compte leurs idées et leur créativité sans pour autant compromettre l'écriture d'un texte qui respecterait un ensemble de normes. Par ailleurs, elle avait mentionné, dès l'entrevue initiale, rencontrer des difficultés à soutenir les enfants dans la formulation littéraire et dans l'élaboration de leurs idées, ou encore dans la prise en compte, en cours d'écriture, de l'aspect orthographique afin d'éviter, autant que possible, de réaliser des erreurs qui allaient devoir être corrigées par la suite. Or, la nature des interventions proposées dans le cadre de l'approche didactico-pédagogique lui permettrait de soutenir les enfants à tous ces égards. Le second jeu devait ainsi permettre à l'enseignante de soutenir les enfants en cours de mise en texte, alors qu'elle intervenait davantage durant les moments de planification ou de révision, mais il devait également lui permettre de déployer un soutien dans une perspective plus inductive que normative qui laisserait davantage place à l'expression des représentations des enfants.

5.3.2.1 Définition de niveaux de transaction

Tel que ce fut également le cas concernant le premier jeu didactique (Analyser la compétence des enfants), nos transactions du second jeu ont évolué à différents rythmes suivant qu'elles concernaient l'aspect orthographique ou celui de l'expression des idées. J'ai toutefois à nouveau identifié des constantes concernant à la fois la dynamique de nos interactions et les significations que nous négocions. Ces points communs m'ont permis, d'une part, de conceptualiser la dynamique de nos échanges et, d'autre part, de déterminer des niveaux de transaction spécifiques au traitement que nous faisons de l'objet de savoir en jeu.

a) À propos de la dynamique de nos interactions : un débat d'expertes

Dans le cadre du premier jeu didactique, le passage d'un niveau de transaction à un autre pouvait se faire une fois que l'enseignante s'était approprié *proprio motu* un *voir-comme* de l'objet de savoir et nos interactions témoignaient d'un processus d'ajustement mutuel s'incarnant dans le déploiement de stratégies de réticence didactique (Professeure) ou de dévolution (Élève). Dans le cas du second jeu, une telle appropriation ne pouvait s'observer dans nos discussions lors des rencontres de travail puisque nous n'étions pas amenées à déployer immédiatement le soutien aux enfants dont nous discutons. J'ai toutefois pu remarquer que nos interactions avaient évolué au fil des périodes, et ce, plus spécifiquement concernant la transformation de la participation de Nathalie aux discussions que nous engageons.

En tant que Professeure, mes actions consistaient généralement à proposer une façon d'intervenir sous une forme plutôt déclarative. En réponse à une question de Nathalie concernant l'intervention, je lui recommandais une façon de soutenir les enfants ou je lui expliquais mes façons de faire. Parfois, Nathalie réagissait à ma proposition en en montrant sa compréhension ou en la questionnant brièvement afin de mieux la comprendre. Dans de telles situations, notre échange était alors bref : une fois mon explication achevée, nous changions le sujet de la discussion et l'intervention que je proposais ne faisait pas l'objet d'une véritable négociation de sens. À d'autres moments, l'implication de l'enseignante visait plutôt à questionner la pertinence ou, plus particulièrement, la faisabilité de ma proposition compte tenu du contexte dans lequel elle enseignait ou de sa connaissance de l'enfant. Elle formulait, dans ces

situations, des réticences qui ont eu pour conséquence de nous engager dans un véritable processus de négociation.

J'ai choisi de qualifier ces discussions axées sur une négociation de « débats d'expertes » en prenant bonne note de la mise en garde de Fourez *et al.* (1997) au regard des situations d'« abus de savoirs » que je rapportais plus tôt dans ce chapitre. Rappelons que Fourez et ses collaborateurs mettent en garde contre le fait d'ériger les chercheurs comme « experts » d'un savoir compte tenu du fait que ce savoir ne permettra jamais de considérer la complexité de la situation qu'il permet d'analyser. En tenant compte de cette précaution, Nathalie et moi pouvions toutes les deux être considérées comme expertes concernant la question de l'intervention visant à soutenir l'apprentissage de l'écriture littéraire. Nathalie avait développé une expertise dans le cadre de sa pratique qui était notamment relative à la gestion de ce type d'activité dans le contexte de son groupe classe, tandis que mon expertise était appuyée sur une analyse conceptuelle de la complexité de la compétence à écrire et de son développement par les enfants mais témoignait d'une moins grande connaissance des contraintes liées au milieu scolaire et à la classe de Nathalie. La confrontation de nos savoirs, construits sur des terrains différents, permettait de prendre davantage en compte la complexité de la situation.

Lorsque Nathalie exprimait ses réticences face à mes propositions en référant au contexte du groupe-classe, elle engageait une confrontation de deux savoirs, soit de deux points de vue sur la situation au cœur des négociations. En ce sens, la discussion consistait en un « débat d'expertes » où nous étions chacune garante de notre savoir. Il s'agissait alors de s'engager dans la négociation d'une proposition d'intervention qui aurait du sens du point de vue de chacune de nous soit de s'engager dans cette seconde sémiologie proposée par Sensevy (2011) et relative au sens de l'objet de savoir au cœur de la transaction didactique.

b) À propos de la transformation des significations : deux niveaux de transaction

Qu'il s'agisse d'analyser l'aspect orthographique ou celui de l'expression des idées, j'ai pu identifier deux types de transactions transversaux qui se distinguent par la signification que nous y négocions, soit la manière d'intervenir à propos de laquelle nous discutons. Ces deux types de transactions se sont toujours succédés dans le même ordre m'amenant à les considérer comme

des niveaux de transaction. Pour soutenir l'explication, je propose de rappeler deux extraits de verbatim concernant, pour l'un, l'aspect orthographique en contexte de révision de texte et pour l'autre, l'expression des idées en contexte de planification.

Extrait 79 (Rappel de l'extrait 10)

- Nathalie : Oui, moi, même si je corrige au crayon de plomb, je me laisse des traces. Ou je leur mets un O ou un A. *(Elle indique un O au-dessus des mots comportant une erreur d'orthographe lexicale et un A au-dessus de ceux comportant une erreur d'accord. Les enfants corrigent ensuite seuls.)*
- Alice : Le problème du O et A, c'est qu'on leur dit déjà c'est quoi l'erreur : si c'est une erreur d'accord ou si c'est une erreur d'orthographe.
- Nathalie : Oui, on leur donne un indice.
- Alice : J'ai pris une demi-heure avec Amélie. Ça nous a pris une demi-heure corriger ça *(faisant référence à la correction d'une seule page)* mais, j'ai pris phrase par phrase avec elle : « qu'est-ce qu'on regarde là-dedans ? ». Puis (...)
- Nathalie : Mais, souvent, moi, je fais ça parce que ça va vite écrire O ou A et ils peuvent retourner travailler parce que quand tu en as... [plusieurs qui attendent]
- Alice : Oui, parce que tu en as beaucoup.
- Nathalie : C'est ça.
- Alice : Oui, mais peut-être que ceux pour qui... [l'orthographe est une difficulté particulière] comme Olivier et Amélie, ça vaut la peine de prendre plus de temps là-dessus parce que c'est ça la priorité qu'on se fixe... Tu sais, pour Noémie, on s'est dit que ce n'était pas ça qui était prioritaire. Pour elle, ça va quand même bien en orthographe donc si, de temps en temps, on lui indique des O ou des A... [ce n'est pas très grave].
- Nathalie : Parce qu'à un moment donné, j'ai vu Émilie qui a peut-être été 15 minutes pendant lesquelles elle disait qu'elle avait tout corrigé et elle ne faisait rien. C'est ça qui m'embête.
(R1-M8-L1-18)

Extrait 80 (Rappel de l'extrait 53)

- Nathalie : Mais quand tu imposes le plan avant l'écriture. Ils suivent le plan. Ils n'iront pas au-delà des idées.
- Alice : Non.
- Nathalie : C'est là qu'il est le problème.
{...}
- Alice : Mais le plan ça peut être un outil intéressant pour résoudre des problèmes de cohérence, pour partir de la production et dégager la structure du texte mais pas à imposer au départ parce que (...)
- Nathalie : Mais... Oui... Mais si... Tu sais, comme Amélie, qui... Elle écrit des textes avec une structure très différente [de la structure canonique] mais qui est excellente quand même... (...)
- Alice : ...qui est super bonne.
- Nathalie : (...) mais si on impose toujours un plan, ils n'arriveront... Il y en a qui n'arriveront jamais. *(Sous-entendant qu'ils n'écriront jamais de textes avec une structure différente/plus complexe)*.
- Alice : Non. Et peut-être que quelqu'un qui a écrit plein d'histoires très complexes, quand on lui demande d'écrire un petit texte qui rentre dans un plan imposé, il a moins de plaisir à écrire parce que il ne trouve pas son texte bon, c'est trop fade.
- Nathalie : Ça ne le représentera pas. C'est ça, ça ne le représente pas. De la même façon, celui qui a toujours eu un plan, comment fait-il pour se sortir de ce carcan-là si on... [ne lui laisse pas l'occasion d'écrire librement] ? Parce qu'il y en a, de façon naturelle, ils vont complexifier mais il y en a d'autres que non.

(R3-M13-L33-61)

En présentant l'enjeu de ce second jeu didactique, j'ai déjà souligné que lorsque la négociation du sens d'intervenir dans une perspective inductive concernait les moments de mise en texte, elle devait être précédée d'une négociation de la pertinence d'intervenir dans ce contexte, les pratiques de l'enseignante consistant plutôt à intervenir en contexte de planification concernant l'expression des idées et en contexte de révision concernant l'aspect orthographique. Cependant, même en ce qui concerne les contextes de planification et de révision, l'analyse de nos interactions et des interventions de Nathalie auprès des enfants m'a permis de comprendre que le rôle qu'elle adoptait avant sa participation au projet de recherche était davantage celui d'une évaluatrice et ne lui permettait pas toujours de déployer un soutien s'inscrivant dans une perspective inductive. Ainsi, avant de discuter du type de soutien à apporter dans les contextes de planification, de mise en texte et de révision, nous devons négocier le sens d'accompagner l'enfant dans une perspective plus collaborative soit en adoptant un rôle de coauteure, une telle perspective laissant davantage de place à l'expression des représentations de l'enfant. Au cours de l'extrait 79, nous discutons de la pertinence d'accompagner les enfants dans la démarche de révision plutôt que de simplement leur indiquer les erreurs qu'ils devraient ensuite corriger seuls.

Une fois que nous nous entendions sur le rôle de coauteure à adopter, nous pouvions discuter de la nature du soutien à apporter en négociant le sens d'une perspective inductive qui prend pour point de départ les représentations des enfants comme dans l'extrait 80, lorsque nous discutons de la manière dont on peut soutenir les enfants dans l'organisation de leurs idées.

Le tableau 41 reprend les deux niveaux de transaction identifiés en précisant le sens construit à partir de l'analyse de l'objet de savoir.

Tableau 41 – Jeu 2 : Niveaux de transaction

Niveaux de transaction	Sens construit lors des transactions
1	<i>Pertinence du rôle de coauteure</i> permettant de s'engager dans une démarche collaborative permettant de laisser une plus large place à l'expression des représentations de l'enfant.
2	<i>Pertinence de la perspective inductive</i> visant à prendre les représentations de l'enfant comme point de départ de l'intervention.

5.3.2.2 Analyse de l'évolution des transactions

Le haut du tableau 42 et du tableau 43 permettent d'apprécier l'évolution de nos transactions pour chacun des aspects du texte analysés tout au long des périodes de la recherche, et ce, tant au regard de la dynamique de nos interactions que des significations accordées aux objets de savoir. Les transactions du premier niveau, soit celles visant à s'entendre sur l'adoption du rôle de coauteure permettant de collaborer avec l'enfant à la planification, la révision ou la mise en texte, sont représentées par le chiffre 1. Ce chiffre est employé sans signe typographique prime lorsque nous n'avons pas réussi à orienter notre regard vers cette question et que nous avons ainsi vécu une interruption hâtive du jeu. Un signe de prime est ajouté au chiffre lorsque nous avons discuté de l'intervention mais que Nathalie a simplement accepté ma proposition sans faire part de son point de vue (1'). Enfin, deux signes de prime y sont ajoutés lorsque la question a fait l'objet d'un débat d'expertes et qu'une proposition d'intervention a été négociée afin de tenir compte de nos deux registres d'expertises (1''). Utilisant le même code, les transactions du second niveau sont représentées par le chiffre 2 (2' ou 2'').

Le bas du tableau permet d'apprécier l'évolution des formes de soutien déployées par Nathalie auprès des enfants. Afin d'apprécier si la forme de soutien déployée s'inscrivait dans une perspective inductive ou déductive, j'ai recouru au même code que dans la section précédente (D ou I). J'ai cette fois ajouté une indication quant au contexte dans lequel s'était déroulé le soutien soit lors de moments de planification (P), de mise en texte (MeT) ou de révision (R)¹⁷¹. Ainsi, dans le bas du tableau, le chiffre renseigne quant au nombre de moments d'intervention déployés et la lettre réfère à leur caractère inductif ou déductif. À titre d'exemple, concernant l'aspect orthographique, le tableau renseigne qu'à la cinquième période, Nathalie a déployé dix moments qui ont pris la forme de la correction d'une erreur d'orthographe (F2) en cours de mise

¹⁷¹ Concernant l'aspect orthographique, les moments où le soutien consistait à encourager la correction au fur et à mesure de la mise en texte (F1) se sont tous déroulés en cours de mise en texte (MeT). Ceux visant à corriger une erreur d'orthographe (F2) pouvaient avoir lieu en cours de mise en texte (MeT) ou de révision (R). Le tableau permet de distinguer chacun de ces deux contextes. Les moments visant à soutenir une révision orthographique autonome (F3) ont tous eu lieu en cours de révision (R).

Concernant l'expression des idées, les moments où le soutien visait à discuter des idées déjà écrites (F4) se déroulaient en contexte de révision (R), ceux visant à soutenir l'imagination et l'organisation de nouvelles idées (F5) avaient lieu en contexte de planification (P) et ceux permettant de guider l'élaboration et l'expression des idées par écrit (F6), en contexte de mise en texte (MeT).

en texte (MeT) et que parmi ces moments, certains s’inscrivaient dans une perspective déductive (D) et d’autres dans une perspective plus inductive (I).

Tableau 42 – Évolution des transactions concernant l’aspect orthographique (Jeu 2)

		Période 1	Période 2	Période 3	Période 4	Période 5
Rencontres de travail						
En contexte de mise en texte (AC2.1 et AC2.2)		1	1	1' → 2'		
En contexte de révision (AC2.1 et AC2.2)		1''				
Interventions auprès des enfants						
Encourager correction en cours de mise en texte (F1)	MeT		(1) ¹⁷² / -			2 / -
Corriger une erreur d’orthographe (F2)	R		11 / D	18 / D	19 / D	
	MeT					10 / D et I
Révision orthographique autonome (F3)	R			1 / D	1 / D	

Tableau 43 – Évolution des transactions concernant l’expression des idées (Jeu 2)

		Période 1	Période 2	Période 3	Période 4	Période 5
Rencontres de travail						
En contexte de planification (AC4.1 et AC4.2)			1' → 2'	1' → 2''		
En contexte de mise en texte (AC4.1 et AC4.2)		1	1	1'	1'' → 2'	1'' → 2'
Interventions auprès des enfants						
Discuter d’idées déjà écrites (F4)	R	4 / I	4 / I	4 / I	1 / I	2 / D et I
Imaginer et organiser de nouvelles idées (F5)	P	5 / D → I	4 / I	3 / I	3 / I	4 / I
Élaborer et exprimer ses idées par écrit (F6)	MeT				3 / I	3 / I

Je commencerai par commenter l’évolution de nos transactions à partir des différences que l’on peut observer suivant qu’elles concernaient l’aspect orthographique ou celui de l’expression des idées. J’examinerai ensuite conjointement l’évolution de nos transactions et celle des formes de soutien déployées par Nathalie auprès des enfants.

¹⁷² Ce moment n’avait pas réellement permis d’apporter un soutien en cours de mise en texte puisque l’enseignante avait débuté son intervention en rappelant aux enfants qu’ils avaient comme défi de porter attention à l’orthographe en cours d’écriture, puis elle avait choisi de vérifier s’ils avaient relevé ce défi lors de l’écriture du dernier paragraphe qu’ils avaient écrit seuls. Ainsi, si cette remarque indique que l’enseignante se rappelait du défi donné aux enfants et que j’avais classés ces moments dans la catégorie de forme de soutien F1, spécifique à la mise en texte afin de souligner ce souci, ses interventions s’étaient finalement déroulées dans un contexte de révision, c’est pourquoi le chiffre 1 a été mis entre parenthèses. Par ailleurs, puisqu’il ne s’agissait pas d’une véritable interaction entre l’enseignante et les enfants, je n’ai pu qualifier ces moments d’inductif ou de déductif.

a) À propos de la spécificité de l'aspect textuel analysé

Tout comme c'était le cas dans le cadre du premier jeu didactique, l'évolution de nos transactions a été différente selon que nous discutons de l'aspect orthographique (AC2.1 et AC2.2) ou de l'expression des idées (AC4.1 et AC4.2) et ce, particulièrement concernant la pertinence d'adopter un rôle de coauteure (niveau 1).

Au regard de la mise en texte, qu'il s'agisse de l'aspect orthographique ou de l'expression des idées, c'est à la troisième période que nous avons pu négocier la première sémiotique permettant d'orienter nos regards dans la même direction et de discuter du rôle de coauteure (1'). Ce rôle n'a toutefois fait l'objet d'un débat d'expertes qu'à la quatrième période (1'') et ce, uniquement concernant l'expression des idées en cours de mise en texte (AC4.1 et AC4.2).

En contexte de révision (aspect orthographique), la proposition d'adopter un rôle de coauteure a suscité un débat d'expertes dès la première rencontre de travail (AC2.1 et AC2.2 : 1'), Nathalie semblant avoir des réticences à abandonner son rôle plus évaluatif qui l'amenait à identifier les erreurs d'orthographe des enfants et à les laisser corriger seuls.

Concernant les moments de planification des idées, Nathalie avait abandonné son rôle évaluatif par elle-même suite à une situation de déséquilibre vécue lors d'une intervention réalisée auprès de Noémie et Émilie (voir extrait 42 et extrait 43, p. 228) adoptant d'emblée une posture de coauteure qui l'amenait à réfléchir avec les enfants aux idées qui pourraient constituer la suite de leur texte (F5 : D → I). L'adoption d'une posture de coauteure n'avait ainsi pas nécessité de débat d'expertes (AC4.1 et AC4.2 – en contexte de planification : 1'). Toutefois, nous avons eu un tel débat pour négocier le type de soutien (inductif) à apporter (1' → 2'').

L'adoption d'un rôle de coauteur nécessitait de se détacher du rôle évaluatif et, par le fait même, d'une conception plus techniciste de l'écriture qui l'envisage comme résultant d'un travail d'application de règles. L'emprise des normes dont je discutais plus tôt peut à nouveau permettre de jeter un éclairage sur l'évolution des transactions du second jeu didactique en ce sens que la conception que Nathalie avait de ces normes pouvait avoir une incidence sur ses pratiques d'intervention et sur son besoin de les remettre en question.

Concernant l'expression des idées, Nathalie avait expliqué, lors de l'entrevue initiale, qu'elle demandait généralement aux enfants de compléter un plan préalable à l'écriture de leurs textes. Ce plan leur proposait des questions qui les guidaient dans la planification des grandes composantes de la structure narrative soit le problème, les tentatives d'action ainsi que la solution. Toutefois, dès l'entrevue initiale, elle avait exprimé quelques réticences à l'égard de cet outil de planification. Bien que ses critères d'évaluation des idées consistassent en partie à identifier la présence des grandes composantes du récit, elle exprimait des réticences à faire de ce cadre une norme devant régir l'écriture et était d'avis qu'une structure narrative imposée risquait d'entraver l'élaboration des idées littéraires des enfants. Elle semblait ainsi plus encline à se distancier d'un rapport normatif au modèle théorisant la structure narrative. Elle avait vécu des situations de déséquilibre (au sens constructiviste) liées à l'aspect normatif de sa pratique et avait ainsi manifesté un besoin de formation à cet égard.

Par ailleurs, elle avait expliqué lors de cette même entrevue que, selon ses expériences, les enfants rencontraient des difficultés à passer de la planification à l'écriture du texte et avaient tendance à recopier les courtes phrases écrites dans le plan. Ainsi, dès le début du projet, Nathalie envisageait l'expression des idées comme un processus complexe qui dépassait la simple application de normes préalablement établies. Le caractère moins normé de cet aspect du texte pourrait avoir facilité la remise en question d'une perspective d'intervention normative ouvrant plus grand la porte à l'adoption d'un rôle de coauteur.

Concernant l'aspect orthographique, Nathalie m'avait expliqué lors de cette même entrevue qu'elle établissait peu de liens entre les activités liées à l'enseignement de l'orthographe et de la grammaire et celles d'écriture de textes. Une telle façon d'envisager l'enseignement de l'orthographe est qualifiée par Allal *et al.* (2001) de curriculum à deux voies en ce sens que des liens ne sont pas explicitement établis entre les activités complexes tel que l'écriture de textes et les activités spécifiques à une notion orthographique ou grammaticale.

Allal *et al.* (2001) relèvent différentes pratiques d'enseignants¹⁷³ qui organisent les activités d'écriture selon un curriculum qualifié de « à deux voies » au regard de la prise en compte de l'aspect orthographique en contexte de productions textuelles. Certains n'y accorderaient pas d'importance proposant aux enfants d'écrire sans se soucier de l'orthographe, d'autres demanderaient aux enfants de réviser l'orthographe dans leur texte sans leur offrir de soutien à cet égard ; enfin, certains n'en tiendraient compte que comme une sanction, soit en retranchant des points pour chaque erreur. La position de Nathalie me semble plus nuancée. Si cette dernière déclarait ne pas établir de liens entre les activités d'apprentissage de l'orthographe et l'écriture de textes, elle prenait bien en compte l'orthographe lors des productions textuelles. Cette prise en compte se réalisait à deux niveaux. D'une part, elle consacrait une étape de la séquence d'écriture de texte à la révision orthographique, étape au cours de laquelle elle apportait un certain soutien aux enfants puisqu'elle leur recommandait d'appliquer un code de correction¹⁷⁴ et qu'elle les aidait en indiquant les mots à corriger ainsi que le type d'erreur (lexicale ou grammaticale). D'autre part, l'orthographe était un critère d'évaluation et Nathalie indiquait ajuster ses attentes au fur et à mesure de l'année, en fonction des notions orthographiques qui avaient été abordées dans le cadre des activités spécifiques.

Cette dernière remarque me semble intéressante pour éclairer la conception du développement orthographique sous-jacente aux pratiques d'enseignement de l'enseignante. Bien que peu de liens étaient établis entre les deux types d'activités, Nathalie s'attendait à ce que les enfants mobilisent, lors de l'écriture de textes, les notions abordées dans le cadre des activités décontextualisées. Allal *et al.* (2001) identifient comme particularité du curriculum à deux voies d'être fondé sur un « hypothétique » transfert tandis que Rey (1996), dans un ouvrage consacré spécifiquement à cette question du transfert en contexte scolaire¹⁷⁵, souligne que ce type

¹⁷³ L'ouvrage présente les résultats d'une recherche menée pendant un an dans 20 classes suisses romandes. Les pratiques rapportées sont donc celles d'enseignants suisses. Toutefois, l'analyse que les auteurs en font me semble constituer un éclairage intéressant dans le cadre de cette analyse.

¹⁷⁴ Les enseignants de l'école où enseigne Nathalie, à l'instar de la plupart de ceux des écoles primaires du Québec, se sont mis d'accord sur un « code de correction » commun. Ce code prend la forme d'une démarche de révision orthographique des textes qui dicte aux enfants des étapes de correction et qui précise le type de traces à laisser sur le texte. Ils doivent ainsi, par exemple, encadrer les points et les majuscules, souligner les verbes et indiquer une flèche vers leur sujet, etc.

¹⁷⁵ Cet ouvrage n'est pas spécifique à un objet de savoir en particulier, mais propose une réflexion plus générale sur l'enseignement orienté vers le développement de compétences et la question du transfert des apprentissages.

d'organisation des apprentissages est appuyé sur un « pari du transfert » qu'il juge risqué. À mon sens, un tel pari révèle une conception de l'orthographe qui la définit comme une application de règles et laisse peu de place à la prise en compte de la complexité de sa mise en œuvre en contexte d'écriture de textes. Une telle conception expliquerait que, lors de l'écriture de textes, l'enseignante soutenait peu les enfants dans la conduite d'une réflexion orthographique, que ce soit en contexte de révision ou de mise en texte, la mobilisation des règles en contexte d'écriture ne lui paraissant peut-être pas pouvoir être la source de difficultés. D'ailleurs, elle avait soulevé que les enfants avaient tendance à ne pas « penser » (entrevue-L432) à l'orthographe en cours d'écriture considérant peut-être la présence d'une erreur comme étant le signe d'un oubli plutôt que d'une compréhension inadéquate d'une notion grammaticale ou d'une difficulté à mobiliser les règles en situation d'écriture de textes.

Si, tel que j'en émets l'hypothèse, l'enseignante considérait que le respect des normes orthographiques relevait de l'application des règles apprises, alors, l'adoption d'un rôle de coauteure permettant d'accompagner l'enfant dans la conduite de réflexion orthographique pouvait paraître être du temps exploité inadéquatement dans le contexte d'un groupe-classe. Une telle crainte avait d'ailleurs été exprimée par Nathalie lors du débat d'expertes que nous avons eu au cours de la première rencontre de travail.

Par ailleurs, ces différences quant à l'aspect plus ou moins normé de l'orthographe ou de l'expression de idées peut également permettre de comprendre que le caractère inductif du soutien à apporter concernant l'orthographe ait été plus difficile à aborder lors des rencontres de travail mais également plus long à déployer lors des interventions puisqu'une conception applicationniste de cet aspect pouvait constituer un obstacle à la compréhension de la pertinence d'analyser les représentations orthographiques des enfants.

b) À propos de l'alternance des moments de formation et d'action

Je discuterai de cette alternance en trois temps, m'attardant d'abord à la proposition d'adopter un rôle de coauteure tout au long de la démarche d'écriture (transactions de niveau 1) puis à celle de déployer un soutien s'inscrivant dans une perspective inductive (transactions de niveau 2) pour enfin mener une réflexion quant au rôle pivot qu'a joué le débat d'expertes.

- **Adopter un rôle de coauteure tout au long de la démarche d'écriture**

La proposition d'adopter un rôle de coauteure n'a fait l'objet d'un débat d'expertes (1⁷⁶) qu'en ce qui concerne le contexte de mise en texte et celui de révision puisqu'en contexte de planification, Nathalie avait d'elle-même adopté un tel rôle dès la première période sans que nous ayons besoin d'en discuter (F5).

- *En contexte de mise en texte*

Tant au regard de l'aspect orthographique (F1 et F2) que de celui de l'expression des idées (F6), Nathalie n'a pas déployé de soutien en cours de mise en texte au cours des trois premières périodes (voir bas du tableau 42 et du tableau 43), et ce, malgré que j'ai tenté d'orienter nos regards dans cette direction au cours des deux premières périodes (voir haut du tableau 42 et du tableau 43, AC2.1, AC2.2, AC4.1 et AC4.2 : 1) et que nous ayons abordé ce sujet lors de notre troisième rencontre de travail sans toutefois qu'il ne fasse l'objet d'un débat (1⁷). La convocation de l'évolution de nos transactions enseignante-chercheure et des interventions de l'enseignante permet ainsi de comprendre que Nathalie n'a pas déployé ce type de soutien avant qu'il n'ait fait l'objet d'un débat d'expertes lors de la quatrième rencontre.

L'élément déclencheur du débat concernant l'intervention à déployer dans ce contexte avait été ma proposition de planifier une intervention auprès de Yannick au cours de laquelle Nathalie prendrait en charge l'acte de scription. Elle avait alors engagé un débat concernant cette proposition (AC4.1 et AC4.2 : 1⁷) craignant que l'intervention ne soit pas ajustée aux besoins de l'enfant qui présentait un faible intérêt pour l'écriture. Cependant, compte tenu des circonstances¹⁷⁶, elle avait accepté d'essayer ma proposition. En lui proposant d'assumer l'acte de scription, cela conduisit Nathalie à assister l'enfant en cours de mise en texte plutôt que de le laisser écrire seul et, ainsi, à coécrire la fin de son texte avec lui.

¹⁷⁶ L'intervention réalisée auprès de Yannick devait permettre de mener par la suite une activité de groupe. Il fallait donc mener à bien cette intervention.

Au cours de la cinquième rencontre, partant d'une analyse commune de l'intervention réalisée par Nathalie auprès de Yannick, j'ai souhaité examiner avec elle les possibilités et la pertinence de déployer une telle intervention individualisée auprès de tous les enfants. Nathalie, qui avait expliqué en avoir compris la pertinence pour soutenir Yannick tant le texte produit était d'un niveau littéraire beaucoup plus élevé que ce que l'enfant était habitué de produire, a cependant exprimé des réticences concernant la possibilité d'organiser un tel soutien dans le contexte d'un groupe classe. Le débat concernant l'intervention à déployer en cours de mise en texte s'est alors poursuivi (1⁷⁷). L'expérience d'intervention déployée par Nathalie auprès de Yannick a nourri notre débat puisque l'enseignante avait maintenant une expérience dont elle pouvait analyser la pertinence en recourant à son expertise d'enseignement en contexte de groupe-classe. Notons également que Nathalie avait apprécié la pertinence de l'intervention et que ses préoccupations étaient de l'ordre de l'organisation pratique. Nous avons alors pu discuter afin de trouver une façon d'envisager ce soutien tout en tenant compte des contraintes auxquelles elle faisait face.

Ce débat d'expertes me semble avoir porté fruit puisqu'à la cinquième période, Nathalie a réalisé une intervention auprès d'Amélie et Olivier durant laquelle elle leur a apporté du soutien en cours de mise en texte tant au regard de l'aspect orthographique (F1 et F2) que de l'expression des idées (F6)¹⁷⁷. Or, cette fois, nous n'avons pas planifié l'intervention et nous n'avons plus abordé la question de l'intervention concernant l'aspect orthographique en cours de mise en texte.

Ainsi, bien que les débats d'expertes n'aient porté que sur la question de l'expression des idées, l'enseignante a tout de même déployé un soutien en cours de mise en texte concernant l'aspect orthographique à la cinquième période. Pour le comprendre, soulignons que lors de cette intervention, Amélie et Olivier assumaient eux-mêmes l'acte de scription. Ces deux enfants rencontrant tous deux d'importantes difficultés au regard de l'orthographe, les occasions de les soutenir à cet égard ont été nombreuses. Ce contexte a pu aider Nathalie à saisir ces occasions

¹⁷⁷ Il est intéressant de souligner qu'alors qu'elle intervenait auprès d'Amélie et Olivier, deux autres équipes rédigeaient leur histoire autour de la même table. Tout au long de son intervention, Nathalie a profité des moments où les enfants écrivaient une phrase ou un mot, choisissaient un nom de personnage, etc. pour réaliser de courtes interventions auprès des autres enfants, répondant à leurs questions et leur permettant de poursuivre leur travail seuls. Ainsi, elle a réalisé un des ajustements dont nous avons discuté lors de la rencontre de travail afin de déployer un soutien tout au long du processus d'écriture, incluant la mise en texte, tout en ne délaissant pas le reste du groupe classe.

et à étendre le soutien apporté en cours de mise en texte concernant l'expression des idées à l'aspect orthographique. Il est alors probable que le fait de déployer de telles interventions ait nourri la conception de Nathalie en ce qui a trait à la complexité de la mise en texte et la pertinence de soutenir les enfants à cet égard.

En somme, la simple proposition faite à Nathalie d'intervenir en cours de mise en texte (telle que je l'ai exprimée lors de la troisième période) n'a pas permis un ajustement de ses interventions. En revanche, le jeu de nos interactions nous aura permis de coconstruire le sens d'une telle proposition en nous permettant d'examiner la complexité des moments de mise en texte dans le cadre d'un débat d'expertes ainsi qu'en offrant à Nathalie la possibilité d'expérimenter un tel soutien auprès de Yannick. C'est cette coconstruction du sens de la proposition qui aura ensuite, et de probablement conduit l'enseignante à déployer spontanément un soutien en cours de mise en texte au cours de la cinquième période.

- *En contexte de révision*

La question de l'intervention à déployer en cours de révision concernant l'aspect orthographique (AC2.1 et AC2.2) n'a été l'objet d'une discussion que lors de la première période et elle avait d'emblée fait l'objet d'un débat d'expertes (1^{re}). Il s'agissait alors de poser un regard critique sur l'intervention consistant à guider les enfants en indiquant un O ou un A au-dessus des mots à corriger. Tel que ce fut le cas lors des débats concernant le contexte de mise en texte, bien que Nathalie marquait sa compréhension quant à la pertinence d'adopter un rôle de coauteure permettant d'accompagner les enfants dans la démarche de révision, ses préoccupations concernaient l'aspect logistique de la proposition dans le contexte d'un groupe-classe. La proposition que nous avons alors négociée avait été immédiatement déployée par Nathalie qui modifia sa façon d'intervenir auprès des enfants rencontrant des difficultés au regard de l'aspect orthographique. Le débat d'expertes avait ainsi été l'occasion de négocier une compréhension jugée viable par chacune des actrices et il avait immédiatement été suivi d'une transformation des formes de soutien apportées par l'enseignante.

- **Déployer un soutien s’inscrivant dans une perspective inductive**

La question du caractère inductif (niveau de transaction 2) n’a finalement fait l’objet que de peu de discussions ne suscitant un débat d’expertes qu’à une seule reprise (voir tableau 43, 2^o), lors de la troisième rencontre, concernant le soutien à apporter au regard de l’expression des idées lors des moments de planification (AC4.1 et AC4.2). Ce moment avait été initié par une question de Nathalie qui avait exprimé son tiraillement entre une perspective déductive témoignant de son souhait de s’assurer que la production de l’enfant respectera les attentes fixées dans les grilles critériées et une envie d’accepter les idées des enfants afin d’encourager l’expression de leur créativité littéraire. Rappelons qu’à cet égard, la pertinence d’adopter un rôle de coauteure ou même celle de réaliser une analyse compréhensive des propositions des enfants n’avait pas nécessité de processus de négociation de sens puisque Nathalie s’était approprié ces propositions sans que nous ayons besoin d’en discuter lors de nos rencontres (voir bas du tableau 43, F5, D → I). Cela ouvrait ainsi la porte à la discussion concernant le soutien s’inscrivant dans une perspective plus inductive.

J’é mets alors l’hypothèse que si la recherche s’était poursuivie, une telle discussion aurait pu s’étendre à l’orthographe et aux contextes de mise en texte et de révision, l’expérience d’intervention de Nathalie vécue auprès d’Amélie et Olivier à la cinquième période de la recherche, intervention marquée par son adoption du rôle de coauteure, aurait probablement nourri un besoin de formation au regard du caractère plus inductif du soutien.

- **Le rôle pivot du débat d’expertes**

Dans la perspective de la TACD, Sensevy (2011) explique que le processus d’institutionnalisation, mené par le Professeur qui y joue un rôle d’arbitre, permet de décider de l’avenir des significations construites par l’Élève, soit de si elles pourront être conservées pour la suite du jeu didactique. J’avais toutefois pris mes distances quant à cet aspect préférant envisager ce rôle comme étant partagé par l’Élève et le Professeur afin de ne pas les engager dans une relation hiérarchisée et d’assurer la cohérence avec les fondements constructivistes de cette thèse. Référant à Laroche et Bednarz (1994) ainsi que Pépin (1994), le processus

d'institutionnalisation peut alors être envisagé comme celui de la coconstruction d'une signification négociée et partagée de l'objet de savoir en jeu.

On observe alors que la sollicitation initiale [du point de vue de l'étudiant] et apparemment ouverte sur divers possibles se referme progressivement sur la réponse unique et attendue plutôt que d'encourager l'élaboration d'une compréhension commune et réflexive de l'objet et de la tâche en cause. Ce sont ainsi les mêmes « schémas de docilité » au savoir établi à priori qui ont pignon sur rue dans ces interventions, les mêmes mises entre parenthèses du savoir de l'élève qui sont favorisées, implicitement ou non, au profit de la réinstitutionnalisation de la hiérarchie sociale des savoirs et du maintien de l'orthodoxie dans le domaine. (Laroche et Bednarz, 1994, pp. 5-6)

Un tel point de vue n'est pas sans rappeler la mise en garde de Fourez *et al.* (1997) concernant les « abus de savoirs » qui m'avait conduite à envisager les discussions que j'ai eues avec l'enseignante comme des débats d'expertes. Une telle définition de nos transactions devait me permettre de reconnaître que les représentations de l'enseignante trouvaient leur pertinence dans le contexte du groupe-classe et qu'il ne s'agissait pas de les situer hiérarchiquement l'une par rapport à l'autre, mais plutôt de les envisager comme étant révélatrices d'une autre tradition que celle dans laquelle je me situais, celle de son milieu scolaire et non de mon milieu de recherche.

Les analyses que je viens de mener concernant l'alternance des moments de formation et d'action sont loin de diminuer l'importance que se déroule un processus d'institutionnalisation permettant au Professeur et à l'Élève de statuer quant à l'avenir des significations négociées. Au contraire, elles attirent l'attention sur l'importance que le rôle d'arbitre soit partagé entre les actrices, chercheuse et enseignante, afin que ce processus d'institutionnalisation permette d'assurer que les propositions négociées tiendront compte des deux points de vue sur les objets de savoir mis en jeu. En effet, mes analyses m'ont permis de comprendre qu'à plusieurs reprises mes propositions d'intervention n'avaient pu être adoptées par l'enseignante immédiatement après leur présentation sous une forme déclarative. Ces propositions devaient faire l'objet d'un débat favorisant la négociation d'une signification qui permettait de tenir compte à la fois des fondements de l'approche didactico-pédagogique proposée (mon point de vue) et des spécificités du milieu soit le nombre élevé d'enfants dans la classe ou encore les pratiques d'évaluation de l'école, de la commission scolaire et des instances ministérielles (le point de vue de l'enseignante). Nous avons ainsi partagé ce rôle d'arbitre consistant à décider de l'avenir des significations.

Le débat d'expertes a donc joué un rôle pivot dans les interactions enseignante-chercheuse en ce sens qu'il a permis de négocier les significations en convoquant deux points de vue, mais également au sens où il a été nourri par le partage des expériences que nous vivions en intervention au fil des semaines. Pour l'enseignante, il s'agissait de prendre part à des activités d'apprentissage de l'écriture avec lesquelles elle n'était pas familière tandis que pour moi, il s'agissait de déployer une activité avec laquelle j'étais familière dans un milieu que je ne connaissais pas, soit la classe de Nathalie, en vue d'un projet de thèse dont l'aspect méthodologique de la descente sur le terrain ne m'était pas familier.

5.4 En conclusion

En somme, l'analyse que j'ai conduite dans ce cinquième chapitre m'a permis de mettre de l'avant l'importance des interactions enseignante-chercheuse et de l'alternance des moments de formation et d'action lorsqu'il est question de documenter la transformation des regards portés sur les objets de savoir placés au cœur de la relation didactique (deuxième objectif spécifique) et ce, afin de comprendre la dynamique d'appropriation de l'approche didactico-pédagogique de l'enseignement de l'écriture littéraire par une enseignante participant à un projet de RAF (objectif général).

Certaines composantes de l'écriture, au caractère plus fortement normé telle que l'orthographe, peuvent faire l'objet d'une représentation applicationniste qui constitue un obstacle au développement d'un point de vue compréhensif des représentations des enfants et au déploiement d'interventions s'inscrivant dans une perspective plus inductive. À cet égard, les interactions enseignante-chercheuse et l'alternance des moments de formation et d'action sont propices à la négociation des conceptions de l'écriture et de ses composantes permettant un travail de conceptualisation de la complexité de leur apprentissage et de leur mobilisation en situation d'écriture de textes.

Par ailleurs, l'analyse m'a permis de comprendre l'importance que le processus d'appropriation de l'approche didactico-pédagogique soit ancré dans un riche répertoire d'expériences vécues conjointement par l'Élève et le Professeur. D'une part, ces expériences ont été des occasions de

vivre des déséquilibres (au sens de Piaget, 1977)¹⁷⁸ qui ont permis à chacune de prendre conscience des limites de ses connaissances quand elles sont placées dans un nouveau contexte, soit, du point de vue de l'enseignante, dans le contexte d'une nouvelle approche telle que celle proposée par l'équipe de chercheurs et, de mon point de vue, dans une classe aux contraintes organisationnelles et évaluatives que je connaissais peu. Ce sont ces déséquilibres qui permettaient d'engager un processus d'accommodation (au sens de Piaget, 1977) et du processus de négociation de la première et de la seconde sémiose en orientant nos regards dans une même direction.

D'autre part, ces expériences se sont avérées primordiales pour soutenir le processus de construction de sens tout au long du déroulement du jeu puisqu'elles ont nourri nos interactions, qu'elles soient marquées par un processus d'ajustement mutuel (jeu 1) ou par la conduite de débats d'expertes (jeu 2) et qu'elles nous ont ainsi permis de trouver graduellement des accords qui ont contribué à étendre la toile de fond de nos actions conjointes.

La pertinence de la proposition méthodologique de la RAF me semble ainsi résider dans cette possibilité qu'elle offre aux enseignants et chercheurs de collaborer tant dans des situations de formation que d'action. Ces situations permettent de croiser les points de vue des milieux de recherche et des milieux scolaires sur les objets de savoirs en jeu, nourrissant un processus d'institutionnalisation qui permet la coconstruction d'une vision partagée et l'agrandissement graduel de cette toile de fond des actions conjointes.

¹⁷⁸ Notons que les situations de déséquilibre pouvaient être vécues *in situ* ou à postériori. Dans ce second cas, ce sont les interactions enseignante-chercheuse qui permettaient de guider une analyse réflexive des expériences et de construire ce déséquilibre.

Pour clôturer cette thèse, je commencerai par rappeler la question à laquelle je souhaitais répondre, soit :

Comment les interactions entre enseignante et chercheure menées dans le cadre d'un projet de recherche-action-formation peuvent-elles soutenir l'appropriation par l'enseignante d'une approche didactico-pédagogique de l'enseignement de l'écriture littéraire ?

Pour rassembler les points saillants de la recherche qui permettent de répondre à la question, je commencerai par faire un retour sur l'ensemble de la démarche de recherche entreprise. Je dégagerai ensuite les principaux résultats de l'analyse. Par la suite, je présenterai certaines critiques de la recherche. Enfin, je proposerai quelques perspectives et une piste pour penser mes recherches futures.

C1 - Récapitulatif de la recherche

L'état de la question que j'ai proposé dans le cadre du chapitre de problématique (chapitre 1) m'a d'abord permis de présenter les difficultés rencontrées par les enfants au moment d'apprendre à écrire des textes comme une préoccupation partagée dans la société francophone, la communauté éducative et les milieux scientifiques depuis plusieurs siècles. J'ai par la suite dressé un portrait multidisciplinaire des efforts de conceptualisation de la complexité de l'écriture et plus particulièrement de ceux réalisés en didactique pour théoriser la complexité de son apprentissage (Dabène, 1987, 1991 ; Mas, 1991, Reuter, 1996). Soulignant que les travaux en didactique ont également porté une grande attention aux pratiques d'enseignement (Bronckart, 2005 ; Daunay et Reuter, 2008), j'avais rapporté que plusieurs chercheurs regrettaient l'hyper-normativité (Crinon, 2006 ; Fabre-Cols, 2004 ; Garcia-Debanc et Fayol, 2002 ; Mas et *al.*, 1991 ; Sève, 2005 ; Sorin, 2005 ; Tauveron, 1996) des travaux concernant l'enseignement de l'écriture ainsi que la surévaluation de l'écriture (Garcia-Debanc, 2001 ; Reuter, 1996a, 1996b). Ces

pratiques semblaient appuyées sur une conception techniciste de l'écriture qui n'en reconnaissait pas la complexité. J'avais alors situé la problématique de ma recherche au cœur de la relation qu'entretiennent les chercheurs et les enseignants concernant les questions d'enseignement et d'apprentissage de l'écriture littéraire, cette relation ne permettant pas toujours aux propositions et conceptualisations construites dans les milieux de recherche de trouver un écho dans les milieux scolaires.

Pour examiner cette problématique, j'ai construit, dans le chapitre 2, un cadre théorique en trois parties. La première partie présentait le paradigme constructiviste radical de Glasersfeld (1988, 1994) comme pierre angulaire de la thèse qui a permis de soutenir les deux parties suivantes.

La deuxième partie, consacrée aux relations qu'entretiennent chercheurs et enseignants à propos des questions d'enseignement et d'apprentissage de l'écriture littéraire à l'école, invitait d'emblée à remettre en question toute relation hiérarchique selon laquelle les chercheurs dicteraient aux enseignants des manières de faire. En convoquant Latour (1994), j'avais soulevé à la fois la difficulté à réaliser une opposition entre savoirs théoriques et pratiques lorsqu'on s'inscrit dans un paradigme constructiviste et l'importance d'ouvrir les boîtes noires des théoriciens. En convoquant par la suite Schön (1994), la pratique professionnelle était alors dégagée d'un modèle de rationalité technique pour s'orienter vers un modèle de l'agir situationnel. Le cadre théorique s'est alors inscrit dans le tournant actionnel (Schubauer-Leoni *et al.*, 2007) qui place les questions éducatives au centre de la table des sciences sociales/humaines et oriente les travaux vers une compréhension des significations qui se construisent dans l'action. Il ne restait alors plus qu'un pas pour emprunter la voie tracée par Bruner (1991) pour tenir compte de la dynamique de construction des significations. Cette voie a été liée à celle proposée par l'interactionnisme symbolique (en convoquant principalement Blumer, 1969 et Thomas, 1923, 1931), dont les perspectives théoriques permettent l'analyse de la dynamique des interactions. Afin d'approcher plus spécifiquement la question éducative, j'ai convoqué la théorie de l'action conjointe en didactique proposée par Sensevy (2011), appuyée sur l'émergence du concept d'action conjointe dans le prolongement de celui d'attention conjointe. Modélisant les interactions didactiques *comme* un jeu coopératif entre un Élève et un Professeur, la perspective de Sensevy permet d'analyser la dynamique interactive orientée par un projet d'apprentissage et de construction de savoirs envisagés comme des pouvoirs d'agir.

La troisième partie du cadre théorique était consacrée aux questions d'enseignement et d'apprentissage de l'écriture littéraire à l'école. Elle invitait à voir l'écriture comme un objet culturel témoignant d'une adaptation fonctionnelle à de nouvelles situations. Lorsqu'elle est spécifiée au littéraire, elle vise alors à plaire au lecteur (Crinon, 2006 ; Sève, 2005 ; Sorin, 1996 ; Tauveron, 1996, 2002) et exige de l'écrivain qu'il soit à la recherche d'un équilibre entre conventionnalité et originalité (Sorin, 2005) en développant un rapport réflexif aux normes (Pandraud, 2009). Une perspective d'enseignement de l'écriture littéraire s'inscrivant en cohérence avec la perspective constructiviste radicale a ensuite été présentée, proposant de placer l'écriture de textes au cœur des activités d'apprentissage (Reuter, 1996 ; Sirois et Boisclair, 2010 ; Tauveron et Sève, 2005). Dans une telle perspective, l'enfant pourra alors expérimenter la complexité de l'écrit et construire, en situation, le sens des différents savoirs. L'enseignant pourra, quant à lui, adopter un rôle de lecteur, de coauteur et de guide afin de déployer un soutien ajusté aux besoins de chaque enfant en tenant compte de la complexité de l'écriture et en encourageant le développement de la créativité littéraire.

Le chapitre 3 présentait les aspects méthodologiques de la recherche. L'étude du cas de la participation d'une enseignante à un projet de recherche-action-formation visant le déploiement d'une approche didactico-pédagogique de l'enseignement de l'écriture littéraire proposée par une équipe de chercheurs a été présentée comme un choix méthodologique pertinent pour explorer la question des relations enseignants chercheurs. Le matériel empirique a été recueilli tout au long de la descente sur le terrain et rassemblait ainsi l'enregistrement des cinq rencontres de travail enseignante-chercheuse et celui d'intervention déployées par l'enseignante lorsque que nous coanimions les activités d'écriture hebdomadaire.

L'analyse du corpus de données a été réalisée dans une perspective inductive permettant un travail de théorisation. Le chapitre 4 a permis de conceptualiser l'ensemble des interactions enseignante-chercheuse comme des actions conjointes et d'examiner les formes prises par le soutien apporté par l'enseignante lors de ses interventions auprès des enfants. Guidé par les fondements interactionnistes symboliques, ce travail d'organisation et de première conceptualisation du matériel empirique a permis d'analyser les interactions enseignante-chercheuse.

Le chapitre 5 a été l'occasion d'approfondir l'analyse en conceptualisant les actions conjointes comme des jeux didactiques (Sensevy, 2011) qui allaient permettre de comprendre, au fil des interactions enseignante-chercheure et de l'alternance des moments de formation et d'action, la transformation des regards portés par la chercheure et l'enseignante sur les objets de savoir.

C2 - Principaux résultats de la recherche

Afin de dégager les principaux résultats de la recherche, rappelons les objectifs qui avaient orienté les analyses. L'objectif principal était le suivant :

Comprendre, dans le cadre d'une collaboration enseignante-chercheure, la dynamique d'appropriation d'une approche didactico-pédagogique de l'enseignement de l'écriture littéraire.

Pour répondre à cet objectif, deux autres, plus spécifiques, ont été identifiés pour guider chacun des deux chapitres d'analyse.

Le premier objectif spécifique : Documenter le déroulement des interactions enseignante-chercheure en situation de collaboration et les interventions de l'enseignante auprès des enfants lors d'activités d'écriture littéraire

Les analyses présentées dans le chapitre 4 ont permis d'identifier que les interactions se sont déroulées autour de deux aspects du texte soit l'orthographe et l'expression des idées. Pour chacun de ces deux aspects, les interactions ont consisté en deux catégories d'actions conjointes. L'une concernait l'analyse des compétences des enfants et l'autre la planification et l'ajustement des interventions.

Ces premières analyses ont permis d'identifier les accords que nous avons pu négocier tout au long de la recherche quant à la définition des difficultés que rencontraient certains enfants ainsi que concernant les manières de les soutenir.

Par ailleurs, ces analyses ont également permis de voir émerger des divergences d'intentions ayant parfois conduit à l'interruption des interactions.

Le deuxième objectif spécifique : Documenter, au fil des interactions et de l'alternance des moments de formation et d'action, la transformation des regards portés par l'enseignante et la chercheure sur les objets de savoir placés au cœur de la relation didactique.

L'analyse présentée dans le chapitre 5 prenait appui sur le concept de double sémiotique proposé par Sensevy (2011) et permettait, d'une part, d'analyser comment Professeur (ici, la chercheure) et Élève (ici, l'enseignante) orientent leurs regards vers l'objet de savoir placé au cœur de la relation didactique (première sémiotique) et, d'autre part, comment l'évolution de leurs transactions permet la coconstruction des significations (seconde sémiotique).

Concernant la négociation de la première sémiotique, j'ai mis en évidence l'importance qu'enseignante et chercheure partagent une toile de fond concernant l'objet de savoir placé au cœur de la relation didactique afin de permettre au jeu didactique de s'engager, soulignant à cet égard l'importance qu'elles partagent un répertoire d'expériences communes.

Lorsque nous ne partageons pas cette toile de fond au début de nos interactions, j'ai souligné qu'un processus d'ajustement de nos actions était nécessaire mais que le seul ajustement des actions du Professeur ne permettait pas au jeu didactique de s'engager, ne créant pas, pour l'Élève, la situation de déséquilibre qui l'engagerait dans un processus d'accommodation. À cet égard, j'ai mis en évidence l'importance que la situation proposée permette de répondre à un besoin de formation de l'enseignante. Par ailleurs, j'ai soulevé que si la chercheure, en tant que Professeur, pouvait contribuer à créer le besoin de formation, une telle contribution devait prendre ancrage dans les expériences vécues de l'enseignante afin d'éviter les situations « d'abus de savoirs » (telles que signalées par Fourez *et al.* [1997]).

Enfin, l'analyse de la négociation de la première sémiotique a permis de souligner l'importance que, dans le jeu didactique, l'objet de savoir placé au cœur de l'interaction Professeur-Élève résulte d'un processus de codéfinition afin, d'une part, d'assurer une cohérence avec les spécificités du savoir dont est garant le Professeur et, d'autre part, de permettre la prise en compte des représentations, des besoins et des attentes de l'Élève.

Ainsi, j'ai pu mettre en évidence que le projet d'appropriation de l'approche didactico-pédagogique par Nathalie avait nécessité que nous placions au cœur de notre relation didactique un premier objet de savoir consistant en l'aspect compréhensif de l'analyse des productions des enfants et un second concernant le caractère inductif des interventions à déployer tout au long de la démarche d'écriture.

Concernant la négociation de la seconde sémiuse, l'analyse a permis de mettre en évidence que, pour chacun des deux objets de savoir placés au cœur de la relation didactique, Professeure et Élève négociaient une succession de *voir-comme* permettant de graduellement complexifier les significations qu'ils partageaient.

L'adoption d'une perspective compréhensive de l'analyse des textes des enfants avait nécessité la négociation de trois *voir-comme* successifs, identifiés comme des niveaux de transactions et permettant de mener une démarche d'abstraction inductive des forces et faiblesses des productions. Le premier niveau permettait de *voir* la production *comme* l'enfant, le deuxième de la *voir comme* un modèle théorique et le troisième de *voir* le texte *comme* des faits littéraires. La progression de la négociation de ces significations était propulsée par la dynamique de nos interactions se caractérisant par un processus d'ajustement mutuel. J'ai en effet mis en évidence que Professeur et Élève ajustaient leurs actions, la première faisant preuve de réticence didactique en amorçant les réflexions et en invitant l'Élève à s'y joindre et la seconde en faisant preuve de dévolution en acceptant d'expérimenter le recours à un *voir-comme* qu'elle ne maîtrisait pas.

L'appropriation d'une perspective inductive des interventions à déployer tout au long de la démarche d'écriture a nécessité la négociation de deux *voir-comme* successifs consistant en deux niveaux de transaction. Le premier consistait en la négociation de la pertinence d'adopter un rôle de coauteure et le second permettait de négocier la pertinence du caractère inductif visant à prendre les représentations des enfants comme point de départ de la réflexion. La dynamique de nos interactions a à nouveau contribué à l'évolution de nos niveaux de transaction me permettant de souligner l'importance que les actrices engagent un débat d'expertes permettant aux points de vue de l'enseignante et de la chercheuse de se confronter.

Par ailleurs, au regard des deux objets de savoirs placés au cœur de la relation didactique, l'analyse a permis de comprendre comment l'alternance des moments de formation et d'action avait également soutenu l'évolution des transactions. Cette alternance a permis à l'enseignante de bénéficier d'un contexte où expérimenter *proprio motu* les savoirs placés au cœur de la relation didactique, ces expériences contribuant ensuite à étendre le répertoire d'expériences partagées des actrices, à enrichir la réflexion concernant l'analyse des compétences des enfants (jeu 1) mais également à nourrir les débats d'expertes concernant les interventions (jeu 2).

L'analyse a également permis de souligner que le rôle d'arbitre défini par Sensevy (2011) comme consistant à décider de l'avenir des significations coconstruites dans le jeu et revenant au Professeur devait plutôt être partagé entre enseignante et chercheure, ces dernières ayant toutes deux la responsabilité d'apprécier la *viabilité* (au sens de Glasersfeld) des significations construites.

Enfin, l'analyse de l'évolution des transactions a permis de mettre en évidence que la spécificité de l'aspect textuel analysé pouvait avoir une incidence sur l'évolution des transactions enseignante-chercheure. L'analyse des compétences des enfants et les interventions concernant l'aspect orthographique, plus normé que celui de l'expression des idées, ont été plus longues à négocier tant la prégnance des normes pouvait constituer un obstacle à la compréhension de la pertinence de prendre en compte les représentations des enfants et d'adopter un rôle de coauteure à cet égard.

C3 - Critiques

La démarche d'analyse que j'ai menée m'a permis de comprendre comment nos interactions enseignante-chercheure avaient soutenu un processus d'appropriation d'une approche didactico-pédagogique de l'enseignement de l'écriture littéraire. Je voudrais toutefois formuler quatre critiques qui concernent une limite dans les choix théoriques, une contrainte et une limite d'ordre méthodologique et une perspective analytique à développer.

La première critique est une limite dans les choix théoriques. Toute entreprise de conceptualisation exige de faire des choix théoriques qui orientent le regard du chercheur. Faire des choix implique également celui de laisser certaines approches ou concepts sur le bord du

chemin et même de ne pas explorer certaines avenues. Certains concepts, parmi lesquels celui de rapport au savoir et notamment la perspective socioanthropologique proposée par Charlot, Bauthier et Rochex (1992), auraient ainsi permis d'approfondir le regard porté sur la problématique des relations entre chercheure et enseignante qui se penchent sur un objet de savoir : l'écriture littéraire en contexte scolaire. Une telle perspective du rapport au savoir semble intéressante à convoquer en l'articulant à la perspective interactionniste symbolique puisque toutes deux considèrent que les acteurs construisent leurs rapports aux savoirs en interaction avec les autres et soulèvent l'importance du sens que les acteurs donnent à leurs actions, leurs apprentissages, leurs rapports aux autres, à soi-même et au monde. Au-delà de l'appartenance au groupe « enseignants » et « chercheurs », la convocation de la perspective socioanthropologique du rapport au savoir m'aurait permis d'explorer les différences plus individuelles marquées par les parcours, les apprentissages et les expériences d'interactions enseignants-chercheurs de l'enseignante et de moi-même, comme chercheure.

Les deuxième et troisième critiques sont d'ordre méthodologique. Si les analyses que j'ai menées ont permis un examen minutieux des interactions, démarche complexe en ce qu'elle requiert d'appréhender et de conceptualiser les actions menées, celles-ci ont exigé beaucoup de temps. C'est plus particulièrement le travail de découpage du corpus en *moments* et leur organisation en catégories d'actions conjointes qui ont exigé un important exercice de « bricolage » dont il est difficile de faire l'économie lorsqu'on souhaite analyser la dynamique de l'évolution des interactions sur une si longue période de temps.

L'autre critique d'ordre méthodologique concerne la chronologie des étapes de ma recherche. J'ai mené la démarche analytique alors que ma descente sur le terrain était achevée. Or, ce travail d'analyse m'a permis, en tant que chercheure, de cheminer au plan conceptuel tant au regard de ma compréhension de l'écriture littéraire, son enseignement et son apprentissage que de celui des interactions et des relations enseignants-chercheurs. Par ailleurs, il m'a permis de cheminer au regard de ma compréhension des représentations de l'enseignante. Réaliser ces analyses au fur et à mesure de nos rencontres de travail aurait certainement enrichi nos échanges. J'aurais, d'une part pu davantage ajuster mes interventions à celles de l'enseignante et, d'autre part, faire bénéficier nos interactions des apprentissages conceptuels que je réalisais. Une telle démarche

de recherche imbriquant descente sur le terrain et travail analytique aurait, sans doute, permis de soutenir davantage nos développements professionnels respectifs.

Cette troisième critique m'amène vers la dernière. Le travail analytique et le cheminement conceptuel qu'il m'a conduit à réaliser au regard de la compréhension des relations enseignants-chercheurs m'a permis de me détacher sans cesse davantage d'une conception hiérarchique où la chercheuse doit apprendre à l'enseignante à déployer une nouvelle approche d'enseignement de l'écriture. Ainsi, si j'ai, tout au long de mes analyses, posé mon regard sur la dynamique d'appropriation de l'approche par l'enseignante, il m'apparaît aujourd'hui évident qu'il aurait été pertinent d'analyser conjointement mon propre cheminement afin de construire une compréhension de la coconstruction de connaissances que notre participation à la RAF nous a chacune permis de réaliser plutôt que de me concentrer sur celle réalisée par Nathalie, négligeant ainsi que l'apprentissage se réalisait à double sens.

C4 - Perspectives et piste pour poursuivre la réflexion

Je souhaite maintenant faire part de quelques perspectives pour mes travaux futurs s'intéressant à une coconstruction de savoirs, qu'elle se déroule entre enseignants et chercheurs au regard, par exemple, des questions d'enseignement de l'écriture littéraire ou entre enseignant et enfant lors des situations d'écriture. À cet égard, j'aimerais souligner ici que si ce travail de thèse a circonscrit l'étude aux interactions enseignante-chercheuse excluant ainsi l'analyse des interactions impliquant les enfants, il serait intéressant de poursuivre des travaux en incluant ces dernières car elles permettraient de comprendre comment celles-ci contribuent également à la transformation des regards portés sur l'approche didactico-pédagogique.

Les perspectives qui suivent me permettront ensuite d'ouvrir vers une avenue théorique qu'il me semble intéressante d'explorer pour poursuivre la réflexion menée dans le cadre de cette thèse.

Perspective 1 : À propos de l'action – Descendre ensemble dans le fond du fossé

Si l'alternance des moments de formation et d'action a joué un rôle important pour soutenir le développement du processus d'institutionnalisation, ma recherche permet d'attirer l'attention

sur la nécessité de ménager des espaces où enseignants et chercheurs pourront agir ensemble afin de développer un répertoire d'expériences communes qui nourrira leur coconstruction de savoirs. Si l'on dénonce souvent qu'un fossé se soit creusé entre les mondes de la recherche et ceux de l'école, cette perspective d'agir ensemble semble être une avenue prometteuse permettant aux chercheurs et aux enseignants de descendre ensemble dans le fond de ce fossé afin d'œuvrer à le remblayer.

Concernant les interactions enseignant-enfant en contexte d'écriture, le fait de s'engager, comme coauteure tout au long de la démarche d'écriture, et particulièrement en cours de mise en texte, a permis à Nathalie de mieux saisir la complexité de l'écriture et de déployer des interventions davantage ajustées aux besoins de chaque enfant. L'écrire ensemble, qui était au cœur de l'approche didactico-pédagogique proposée semble ainsi être une voie à privilégier pour soutenir tant l'apprentissage des enfants que le développement professionnel des enseignants.

Perspective 2 : À propos des interactions – Construire une relation de confiance

Dans les perspectives constructiviste et interactionniste symbolique convoquées, les interactions sont au cœur du développement humain ; ma thèse m'amène à souligner qu'elles sont aussi l'occasion de construire une relation de confiance entre enseignants et chercheurs. La hiérarchie qui peut s'installer entre ces professionnels représente un obstacle à la dynamique de coconstruction de savoirs. Les enseignants pourraient sous-estimer la pertinence de leurs points de vue se reléguant alors dans un rôle plus réceptif (passif) que contributif (actif) dans leur relation avec les chercheurs. Il importe ainsi qu'une relation de confiance fondée sur la valorisation du point de vue de chacun s'instaure afin que chaque acteur prenne part activement aux interactions.

Il en va de même dans les relations enseignant-enfant qui peuvent conduire l'enfant à considérer toute idée littéraire fournie par son enseignant comme meilleure que la sienne. À cet égard, l'adoption, par l'enseignant, d'un rôle de coauteur offre une occasion d'instaurer avec l'enfant une relation plus collaborative qu'évaluative qui invitera celui-ci à prendre part activement à l'écriture de l'histoire.

Perspective 3 : À propos des cultures – Tirer profit de la diversité des points de vue

Travailler ensemble pour dépasser la hiérarchie qui peut s’installer entre chercheurs et enseignants ne signifie pas qu’il faille considérer que les rôles de chacun soient identiques. Chercheurs et enseignants cheminent dans des milieux distincts et construisent ainsi des sens divers aux situations. Chaque milieu, scolaire et de recherche, gagne à être mis à contribution afin d’envisager différents aspects des situations étudiées et d’en saisir davantage la complexité. Mettre à profit ces divergences d’expertises conduira alors à la construction de savoirs nuancés et éclairés par plus d’un point de vue.

En ce même sens, lorsque vient le temps d’écrire des histoires à l’école, les productions écrites gagnent à être enrichies par les idées des enfants et de leur enseignant, par leurs différentes expériences littéraires, par leurs différents regards sur le monde qui les entoure et les inspire. Cette multiplicité de points de vue contribuera alors à nourrir la créativité littéraire des productions.

Une piste pour poursuivre la réflexion...

Je souhaite achever cette thèse en référant aux travaux de Barbara Rogoff dont j’ai fait la découverte récemment et qui me semblent être une avenue prometteuse pour poursuivre la réflexion concernant la coconstruction de savoirs entre enseignants et chercheurs mais également entre enseignant et enfant en contexte d’écriture littéraire.

Auteure du modèle « *Learning by Observing and Pitching In* » (LOPI)¹⁷⁹, Rogoff (2003) propose d’envisager le développement comme la transformation de la participation à une communauté. C’est alors en participant à des efforts communs (*shared endeavors*) que l’individu pourra observer les autres membres de la communauté et prendre part graduellement à ses activités. Plutôt que d’analyser le développement sous l’angle des acquis, des capacités ou des connaissances, Rogoff propose d’examiner la dynamique de l’évolution des compréhensions de la situation par les acteurs en situation de collaboration, ainsi que la transformation de leurs contributions.

¹⁷⁹ Voir <https://learningbyobservingandpitchingin.sites.ucsc.edu/overview/>

Une telle perspective permettrait de voir les chercheurs, les enseignants et les enfants comme les acteurs d'une communauté d'écrivains qui contribue, chaque jour, à l'enrichissement du patrimoine littéraire de la société. Qu'il s'agisse d'analyser le développement professionnel concernant l'enseignement de l'écriture littéraire ou son apprentissage par les enfants, une telle perspective permettrait de surmonter les rapports hiérarchiques pour accorder une place centrale aux interactions entre différents acteurs, mais surtout à l'agir ensemble.

Cela reviendrait alors à proposer à Noémie de partager le crayon de Saramago, prix Nobel de littérature, pour apprendre, avec lui, à écrire de beaux romans dont la créativité ravirait les lecteurs du monde entier !

BIBLIOGRAPHIE

- AIRDF. (2016). 13e colloque. Diffusion et influences des recherches en didactique du français. Montréal : 25-27 août Université du Québec à Montréal. Retrieved from <http://colloqueairdf2016.com/>
- Allal, L., Béatrix Köhler, D., Rieben, L., Rouiller Barbey, Y., Saada-Robert, M. & Wegmuller, É. (2001). *Apprendre l'orthographe en produisant des textes*. Fribourg : Éditions Universitaires de Fribourg Suisse.
- Anadón, M. (2006). La recherche dite “qualitative” : de la dynamique de son évolution aux acquis indéniables et aux questionnements présents. *Recherches qualitatives*, 26(1), 5–31.
- Astolfi, J.-P. (1997). *L'erreur, un outil pour enseigner*. Paris : ESF.
- Barbier, J.-M. (1996). *Savoirs théoriques et savoirs d'action*. Paris : Presses Universitaires de France. Retrieved from <http://www.cairn.info.acces.bibl.ulaval.ca/savoirs-theoriques-et-savoirs-d-action--9782130589990.htm>
- Barré-De Miniac, C. (1996). La didactique de l'écriture : nouveaux éclairages disciplinaires et état de la recherche. *Revue Française de Pédagogie*, 113(1), 93–133.
- Barth, B.-M. (1995). Présentation générale : l'émergence d'une psychologie culturelle et les processus d'éducation. *Revue française de pédagogie*, 111(1), 5–9. <https://doi.org/10.3406/rfp.1995.2536>
- Baudouin, J.-M. & Friedrich, J. (2001). *Théories de l'action et éducation*. Bruxelles, Belgique : De Boeck Université.
- Becker, H. S. (2012). Quelques idées sur l'interaction. Retrieved from <http://howardsbecker.com/articles/interactionfr.html>
- Bereiter, C. & Scardamalia, M. (1982). From Conversation to Composition: The Role of Instruction in a Developmental Process. In R. Glaser (Ed.), *Advances in instructional psychology* (Vol. 2, pp. 1–64). Hillsdale (NJ): Erlbaum.
- Bernard, M.-C. (2014). Récits de vie et interactionnisme symbolique : à la croisée des chemins dans la recherche en éducation [CD-ROM espagnol - français]. In P. Ducoing Watty (dir.), *Actes du Congrès international “Épistémologies et méthodologies de recherche en éducation.”* Mexico: Universidad Nacional Autónoma de México, 17-20 juin.
- Blumer, H. (1937). Social psychology. In E.P. Schmidt (Ed.), *Man and Society*. Englewood Cliffs (NJ): PrenticeHall.
- Blumer, H. (1969). *Symbolic interactionism: perspective and method*. Englewood Cliffs (NJ): Prentice-Hall.
- Boily, É., Ouellet, C. & Turcotte, C. (2015). Intervention orthopédagogique intensive en orthographe lexicale : de l'oral à l'écrit. *Vie Pédagogique*, 28(1), 12–13.

- Boisclair, A., Makdissi, H., Sanchez Madrid, C. P., Fortier, C. & Sirois, P. (2004). La structuration causale du récit chez le jeune enfant. *Actes du 9e Colloque de l'AIRDF*, 1–26. Retrieved from <http://www.colloqueairdf.fse.ulaval.ca/fichier/communications/boisclair-makdissi-sanchez-fortier.pdf>
- Brassac, C. (2001). Formation et dialogisme : l'exemple d'un apprentissage situé et distribué. *Orientation scolaire et professionnelle*, 30(2), 243–270.
- Brassac, C. (2003). Lev, Ignace, Jerome et les autres... . Vers une perspective constructiviste en psychologie interactionniste. *Technologies, idéologies et pratiques : Revue d'anthropologie des Connaissances*, 15(1), 195–214.
- Brassac, C. (2007). Qu'est ce qu'un acte? La réponse de George Herbert Mead. *@activités*, 4(2), 165–177. Retrieved from <https://hal.archives-ouvertes.fr/halshs-00184977/>
- Bronckart, J.-P. (2001). S'entendre pour agir et agir pour s'entendre. In J.-M. Baudouin & J. Friedrich (Éds.), *Théories de l'action et éducation* (pp. 133–154). Bruxelles, Belgique : De Boeck Supérieur. <https://doi.org/10.3917/dbu.baudo.2001.01.0133>
- Bronckart, J.-P. (2003). Constructivisme piagétien et interactionnisme vygotkien. Leurs apports à une conception des apprentissages et de la formation. In J.-M. Ferry & B. Libois (Éds.), *Pour une éducation portnationale* (pp. 129–147). Bruxelles, Belgique : Éditions de l'Université de Bruxelles.
- Bronckart, J.-P. (2005). Vingt-cinq ans de didactique de l'expression écrite. Éléments de bilan et perspective d'avenir. *Revue suisse des sciences de l'éducation*, 27(3), 361–380.
- Brousseau, G. (1998). *Théorie des situations didactiques*. Grenoble, France : La Pensée Sauvage.
- Bruner, J. S. (1987). *Comment les enfants apprennent à parler*. Paris : Retz.
- Bruner, J. S. (1991). ... *car la culture donne forme à l'esprit*. Paris : Éditions Eshel.
- Bruner, J. S. (1995). Y a-t-il une fin aux révolutions cognitives ? *Revue française de pédagogie*, 111, 73–84. <https://doi.org/10.3406/rfp.1995.1233>
- Bruner, J. S. (1996). *L'éducation entrée dans la culture* (2e édition). Paris : Retz.
- Bucheton, D. & Chabanne, J.-C. (2002). Un autre regard sur les écrits des élèves : évaluer autrement. *Repères*, (26–27), 123–148.
- Chapoulie, J.-M. (2006). Introduction. In D. Roy (Éd.), *Un sociologue à l'usine* (pp. 5–31). Paris : La Découverte.
- Chapoulie, J.-M. (2011). Préface : À propos de la tradition interactionniste. *Recherches qualitatives*, 30(1), i–vi.
- Charlier, B. (2005). Parcours de recherche-action-formation. *Revue des sciences de l'éducation*, 31(2), 259–272.
- Charlot, B. (1999). *Du rapport au savoir. Éléments pour une théorie*. Paris : Economica.
- Charlot, B., Bautier, É. & Rochex, J.-Y. (1992). *École et savoir dans les banlieues et ailleurs*. Paris : Armand Colin.

- Charolles, M. (1978). Introduction aux problèmes de la cohérence des textes. *Langue française*, 38(1), 7–41.
- Chiss, J.-L., David, J. & Reuter, Y. (2015). *Didactique du français: Fondements d'une discipline*. Bruxelles: De Boeck Supérieur.
- Clark, H. (1996). *Using Language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Colletta, J.-M. & Repellin, M.-O. (2000). L'aventure de Victorine, ou comment raconter une histoire à partir de quelques images. In C. Fabre-Cols (Éd.), *Apprendre à lire des textes d'enfants* (pp. 151–171). Bruxelles : De Boeck / Duculot.
- Commission Larose. (2001). *Le français, une langue pour tout le monde*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Couture, C., Bednarz, N. & Barry, S. (2007). Multiples regards sur la recherche participative. Une lecture transversale. In M. Anadón (Éd.), *La recherche participative - Multiples regards* (pp. 207–221). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Crinon, J. (2006). Lire et écrire la fiction : quelques malentendus. *Repères*, (33), 61–79.
- Cross, D. (2010). Action conjointe et connaissances professionnelles de l'enseignant. *Éducation et didactique*, 4(3), 39–62.
- Dabène, M. (1987). L'adulte et l'écriture contribution à une didactique de l'écrit en langue maternelle. Paris/Bruxelles : Éd. universitaires/De Boeck. Retrieved from <https://philpapers.org/rec/DABLEL>
- Dabène, M. (1991). Un modèle didactique de la compétence scripturale. *Repères*, (4), 9–22.
- Daunay, B. & Reuter, Y. (2008). La didactique du français : questions d'enjeux et de méthodes. *Pratiques*, (137–138), 57–78.
- David, J. (1988). Phénomènes de distanciation dans des narrations écrites produites par des enfants en difficultés d'apprentissage de la lecture. *Langue française*, 80(1), 98–110.
- Demazière, D. & Dubar, C. (2004). *Analyser les entretiens biographiques. L'exemple de récits d'insertion*. (2e ed.). Québec : Presses de l'Université Laval.
- Desgagné, S. (1997). Le concept de recherche collaborative : l'idée d'un rapprochement entre chercheurs universitaires et praticiens enseignants. *Revue des sciences de l'éducation*, 23(2), 371. <https://doi.org/10.7202/031921ar>
- Desmarais, D., Boyer, M. & Dupont, M. (2005). À propos d'une recherche-action-formation en alphabétisation populaire : dynamique des finalités et des positions des sujets-acteurs. *Revue des sciences de l'éducation*, 31(2), 273–296.
- Dias-Chiaruttini, A. & Cohen-Azria, C. (2017a). Chemin faisant avec Yves Reuter. In A. Dias-Chiaruttini & C. Cohen-Azria (Éds.), *Théories-didactiques de la lecture et de l'écriture* (pp. 9–17). Villeneuve d'Ascq (France): Presses Universitaires du Septentrion.
- Dias-Chiaruttini, A. & Cohen-Azria, C. (Éds.) (2017b). *Théories-didactiques de la lecture et de l'écriture. Fondements d'un champ de recherche en cheminant avec Yves Reuter*. Villeneuve d'Ascq (France): Presses Universitaires du Septentrion.

- Dupriez, V. (2010). Quelle généralisation à partir d'une théorie locale. In L. Paquay, M. Crahay & J.-M. De Ketele (Éds.), *L'analyse qualitative en éducation. Des pratiques de recherche aux critères de qualité* (pp. 113–119). Bruxelles : De Boeck.
- EVA (INRP). (1991). *Évaluer des écrits à l'école primaire*. Paris : Hachette.
- EVA (INRP). (1996). *De l'évaluation à la réécriture*. Paris : Hachette.
- Fabé, D. (1994). Apprendre à lire des récits d'élèves. *Recherches*, (21), 109–119.
- Fabre-Cols, C. (2004). Les brouillons et l'école : ce qu'a changé la critique génétique. *Le français aujourd'hui*, 1(144), 18–24.
- Fayol, M. (2000). Comprendre et produire des textes écrits : l'exemple du récit. In M. Kail & M. Fayol (Éds.), *L'Acquisition du langage. Le langage en développement. Au-delà de trois ans*. (Vol. II, pp. 183–214). Paris (France) : Presses Universitaires de France. <https://doi.org/10.3917/puf.fayol.2000.02.0183>
- Ferreiro, É., Gomez-Palacio, M., Verdenelli, M. & Besse, J.-M. (1988). *Lire-écrire à l'école, comment s'y apprennent-ils ?* Lyon : Centre régional de documentation pédagogique.
- Flower, L. & Hayes, J. R. (1981). A cognitive process theory of writing. *College Composition and Communication*, 32(4), 365–387.
- Fourez, G. (2002). *La construction des sciences*. Bruxelles : De Boeck Université.
- Fourez, G. (2003). Évaluation, relations pédagogiques, rôle de l'erreur. *La revue nouvelle*, (5–6), 75–99.
- Fourez, G. (2006). *Apprivoiser l'épistémologie* (2e édition). Bruxelles : De Boeck & Larcier.
- Fourez, G., Englebert-Lecomte, V. & Mathy, P. (1997). *Nos savoirs sur nos savoirs: un lexique d'épistémologie pour l'enseignement*. Bruxelles : De Boeck Université.
- François, F. (2000). Comment lisons-nous, interprétons-nous des récits d'auteurs-élèves ? In C. Fabre-Cols (Éd.), *Apprendre à lire des textes d'enfants* (pp. 257–269). Bruxelles: De Boeck / Duculot.
- Freinet, C. (1971). *La méthode naturelle (Vol.1)* (2nd ed.). Neuchâtel : Delachaux et Niestlé.
- Frith, U. (1985). Beneath the surface of developmental dyslexia. In K. Patterson, J. Marshall & M. Coltheart (Eds.), *Surface dyslexia: Neuropsychological and Cognitive Studies of Phonological Reading* (pp. 301–330). London: Lawrence Erlbaum Associates Ltd.
- Gagné, G. (1997). Complémentarité des méthodes de recherche en didactique de la langue maternelle. In J.-Y. Boyer & L. Savoie-Zajc (Eds.), *Didactique du français. Méthodes de recherche* (pp. 87–113). Montréal : Les Éditions Logiques.
- Garcia-Debanc, C. (1999). Que reste-t-il de nos critères ? In F. Quet (dir.), *Mélanges offerts à Maurice Mas : formation d'enseignants et didactique de l'écrit* (pp. 13-19). Grenoble : IUFM Grenoble.

- Garcia-Debanc, C. (2001). Nouveaux écrits, nouveaux modèles dans les nouveaux programmes de collège... et ce qu'il advient du nouveau dans les pratiques. *Revue de linguistique et de didactique des langues*, (23), 49–65.
- Garcia-Debanc, C. (2008). De la configuration didactique au modèle disciplinaire en acte : trente ans de didactique du français avec Jean-François Halté. *Pratiques*, (137–138), 39–56.
- Garcia-Debanc, C. (2016). Les recherches en didactique du français langue première sur l'enseignement de la production écrite de 1974 à 2014 dans les revues *Pratiques* et *Repères* : consensus, controverses et points aveugles. *Pratiques*, (169–170). <https://doi.org/10.4000/pratiques.3143>
- Garcia-Debanc, C. & Fayol, M. (2002). Apports et limites des modèles du processus rédactionnel pour la didactique de la production écrite. Dialogue enpsycholinguistes et didacticiens. *Pratiques*, (115–116), 37–50.
- Giroux, C. & Lafontaine, L. (2015). Un dispositif d'écriture gagnant : le journal de l'écrivain. *Vie pédagogique*, 28(1), 14–16.
- Glaserfeld, E. von. (1985). L'approche constructiviste : vers une théorie des représentations. Montréal : Université du Québec à Montréal, *Cahiers du CIRADE*, no. 7.
- Glaserfeld, E. von. (1988). Introduction à un constructivisme radical. In P. Watzlawick (Éd.), *L'invention de la réalité* (pp. 19–43). Paris, France : Seuil.
- Glaserfeld, E. von. (1994). Pourquoi le constructivisme doit-il être radical? *Revue des sciences de l'éducation*, 20(1), 21–27. <https://doi.org/10.7202/031698ar>
- Go, H.-L. (2009). Des ingénieries didactiques de l'oeuvre (deux exemples en maternelle et en REGAD cycle 3). *Éducation et didactique*, 3(2), 7–45.
- Goffman, E. (1974). *Frame analysis: An essay on the organization of experience*. Boston: Harvard University Press.
- Goffman, E. (1991). *Les cadres de l'expérience*. Paris : Les éditions de minuit.
- Gromer, B. (1996). Le texte de l'enfant et l'écrit littéraire. *Repères*, (13), 147–163.
- Halté, J.-F. (2002). Didactique de l'écriture, didactique du français : vers la cohérence configurationnelle. *Repères*, (26–27), 31-48.
- Hayes, J. R. & Flower, L. (1980). Identifying the organisation of writing processes. In W. Gregg & E. Steiberg (Eds.), *Cognitive processes in writing* (pp. 3–30). Hillsdale: Erlbaum.
- Hayes, J. R. & Flower, L. (1981?). A cognitive process theory of writing. *College composition and communication*, 32(4), 365-387.
- Hofstetter, R. & Schneuwly, B. (1998). L'avènement d'un nouveau champ disciplinaire. Ressorts de l'universitarisation des sciences de l'éducation à Genève 1890-1930. In R. Hofstetter & B. Schneuwly (Éds.), *Le pari des sciences de l'éducation* (pp. 79–115). Bruxelles : De Boeck Université.
- Karsenti, T. & Demers, S. (2000). L'étude de cas. In T. Karsenti & L. Savoie-Zajc (Éds.), *Introduction à la recherche en éducation* (pp. 225–247). Sherbrooke, Canada : Éditions du CRP.

- Knoblich, G., Butterfill, S. & Sebanz, N. (2011). Psychological Research on Joint Action: Theory and Data. In B. Ross (Ed.), *The Psychology of Learning and Motivation*, (Vol. 54, pp. 59–101). Burlington: Academic Press, Elsevier inc. <https://doi.org/10.1016/B978-0-12-385527-5.00003-6>
- Lacaze, L. (2013). L'interactionnisme symbolique de Blumer revisité. *Sociétés*, 3(121), 41–52.
- Lahire, B. (2008). *La raison scolaire : école et pratiques d'écriture, entre savoir et pouvoir*. Rennes : Presses universitaires de Rennes.
- Larochelle, M. & Bednarz, N. (1994). À propos du constructivisme et de l'éducation. *Revue des sciences de l'éducation*, 20(1), 5–19. <https://doi.org/10.7202/031697ar>
- Latour, B. (1987). *Science in action: How to follow scientists and engineers through society*. Cambridge (MA) : Harvard University Press.
- Latour, B. (1994). Une sociologie sans objet ? Remarques sur l'interobjectivité. *Sociologie du travail*, 36(4), 587–607.
- Latour, B. (1996). Sur la pratique des théoriciens. In J.-M. Barbier (Éd.), *Savoirs théoriques et savoirs d'action* (pp. 131–146). Paris : Presses Universitaires de France. <https://doi.org/10.3917/puf.barbi.2011.01.0131>
- Le Breton, D. (2004). *L'interactionnisme symbolique*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Le Goffic, P. (1993). *Grammaire de la Phrase Française*. Paris : Hachette Supérieur.
- Le Moigne, J.-L. (2011). From Jean Piaget to Ernst von Glasersfeld: An Epistemological Itinerary in Review. *Constructivist Foundations*, 6(2), 152–156.
- Lévesque, J.-Y. & Manscour, M. (2014). L'orthographe lexicale en leçon : quelles significations pour les élèves ? *Vie pédagogique*, 27(2), 12–14.
- Makdissi, H. & Boisclair, A. (2008). L'organisation discursive du rappel de récit chez l'enfant d'âge préscolaire. *Archives de psychologie*, (73), 51–79.
- Marin, J., Lavoie, N. & Sirois, P. (2015). Enseigner l'orthographe à partir d'écrits produits par les élèves : influence d'une approche pédagogique sur les compétences orthographique et métagraphique. *Lettrure*, (3), 78–97.
- Mas, M. (1991). Savoir écrire : c'est tout un système ! Essai d'analyse didactique du « savoir écrire » pour l'école élémentaire. *Repères*, (4), 23–35.
- Mas, M., Garcia-Debanc, C., Romian, H., Seguy, A., Tauveron, C. & Turco, G. (1991). *Comment les maîtres évaluent-ils les écrits*. Paris : Institut national de recherche pédagogique.
- Maurel, M. & Fabre-Cols, C. (2001). Fondements et modalités de l'écriture accompagnée au cycle des apprentissages fondamentaux. *Revue de linguistique et de didactique des langues*, (23), 165–185.
- MELS. (2008). *Mieux soutenir le développement de la compétence à écrire*. Québec : Gouvernement du Québec.

- MELS. (2017). *Politique de la réussite éducative. Le plaisir d'apprendre, la chance de réussir*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Merriam, S. B. (1988). *Case Study Research in Education*. San Fransisco, California: Jossey-Bass Inc.
- Merriam, S. B. (1998). *Qualitative Research and Case Study Applications in Education*. San Fransisco, California: Jossey-Bass Inc.
- Merriam, S. B. (2002). Introduction to qualitative research. *Qualitative Research in Practice: Examples for Discussion and Analysis, 1*, 3–17.
- Merriam, S. B. & Tisdell, E. J. (2016). *Qualitative Research. A Guide to Design and Implementation*. San Fransisco, California: Jossey-Bass.
- Miles, M. B. & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative Data Analysis: An expanded Sourcebook*. Thousand Oaks, California: Sage. Retrieved from https://books.google.co.in/books?id=U4IU_-wJ5QEC&printsec=frontcover&hl=fr#v=onepage&q&f=false
- Morales Ibarra, G. (2014). *L'enseignement et l'apprentissage de la représentation. Une étude de cas en maternelle : le « Jeu des Trésors »*. (Thèse de doctorat, Université de Bretagne occidentale, Brest, France). Retrieved from <https://halshs.archives-ouvertes.fr/tel-01366889/document>
- Morisseau, M. & Tremblay, O. (2016). Les cercles d'auteurs : une pratique innovante d'enseignement et d'apprentissage de l'écriture. *Vie pédagogique, 29*(3), 9–11.
- Morrisette, J. (2009). *Manières de faire l'évaluation formative des apprentissages selon un groupe d'enseignantes du primaire : une perspective interactionniste*. (Thèse de doctorat, Université Laval, Québec, Canada). Récupéré d'Archimède, la collection de thèses et mémoires électroniques de l'Université Laval : <http://www.theses.ulaval.ca/2009/25992>. <https://doi.org/http://www.theses.ulaval.ca/2009/25992/>
- Nadeau, M. & Fisher, C. (2006). *La grammaire nouvelle. La comprendre et l'enseigner*. Boucherville : Gaëtan Morin Éditeur.
- Nadeau, M. & Fisher, C. (2011). Les connaissances implicites et explicites en grammaire : quelle importance pour l'enseignement ? Quelles conséquences ? *Bellaterra Journal of Teaching and Learning Language and Literature, 4*(4), 1–31.
- Olson, D. R. (1998). *L'univers de l'écrit : comment la culture écrite donne forme à la pensée* (Édition or). Paris : Retz.
- Paillé, P. (1994). Pour une méthodologie de la complexité en éducation : le cas d'une recherche-action-formation. *Revue canadienne de l'éducation, 19*(3), 215–230.
- Paillé, P. & Mucchielli, A. (2012). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales* (3e édition). Paris : Armand Colin.
- Pandraud, N. (2009). Apprendre à devenir auteur d'un récit de fiction. Observations de l'écriture d'un conte en classe de 6e. In J.-L. Dufays & S. Plane (Éds.), *L'écriture de fiction en classe de français* (pp. 213–232). Namur (Belgique) : Presses Universitaires de Namur.

- Park, R. E., Burgess, E. W. & McKenzie, R. D. (1925). *The City*. Chicago and London: The University of Chicago Press.
- Penloup, M.-C. (2017). Diffusion et influences des recherches en didactique du français langue première : réflexions à partir du cas des recherches en sociolinguistique. In A. Dias-Chiaruttini & C. Cohen-Azria (Eds.), *Théories-didactiques de la lecture et de l'écriture* (pp. 241–254). Villeneuve d'Ascq (France) : Presses Universitaires du Septentrion.
- Pennac, D. (1992). *Comme un roman*. Paris : Gallimard.
- Pépin, Y. (1994). Savoirs pratiques et savoirs scolaires: une représentation constructiviste de l'éducation. *Revue des sciences de l'éducation*, 20(1), 63–85. <https://doi.org/10.7202/031701ar>
- Piaget, J. (1971). *La construction du réel chez l'enfant*. Neuchâtel : Delachaux et Niestlé.
- Plane, S. (2001). La réception des nouvelles approches de l'écriture au lycée : le difficile passage à l'écriture du lycéen à l'écriture de l'auteur. *Revue de linguistique et de didactique des langues*, (23), 67–81.
- Prévost, C.-M. (1994). *La psychologie fondamentale*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Proulx, J. (2013). Réflexions épistémologiques sur la recherche collaborative en didactique : possibilités et excès. In N. Bednarz (Éd.), *Recherche collaborative et pratique enseignante. Regarder ensemble autrement* (pp. 327–349). Paris : L'Harmattan.
- Quéré, L. (1992). Le tournant descriptif en sociologie. *Current Sociology*, 40(1), 139–165.
- Rayou, P. (2017). Didactique et sociologie. Conscience disciplinaire et perspectives des élèves sur les apprentissages. In A. Dias-Chiaruttini & C. Cohen-Azria (Eds.), *Théories-didactiques de la lecture et de l'écriture* (pp. 181–192). Villeneuve d'Ascq (France) : Presses Universitaires du Septentrion.
- Reuter, Y. (1996a). *Enseigner et apprendre à écrire*. Paris : ESF Éditeur.
- Reuter, Y. (1996b). Imaginaire, créativité et didactique de l'écriture. *Pratiques*, (89), 25–44.
- Reuter, Y. (2002). Quelques questions à propos des formalisations de l'écriture en didactique du français. *Repères*, (26–27), 21–30.
- Rey, B. (1996). *Les compétences transversales en question*. Paris, France : ESF Éditeur.
- Rogoff, B. (2003). *The cultural nature of human development*. Oxford : Oxford University Press.
- Ronveaux, C. (2009). Qu'est-ce qu'on enseigne dans les séquences didactiques sur le récit quand celles-ci sont expérimentées par des enseignants en formation ? In J.-L. Dufays & S. Plane (Éds.), *L'écriture de fiction en classe de français* (pp. 105–125). Namur (Belgique): Presses Universitaires de Namur.
- Sanchez Madrid, C. P. (2016). *La genèse de l'expression causale dans le discours narratif du jeune enfant en contexte de lecture interactive avec sa mère*. (Thèse de doctorat, Université Laval, Québec, Canada).
- Saramago, J. (1997). *L'aveuglement*. Paris : Seuil.

- Savoie-Zajc, L. (2000). La recherche qualitative/interprétative en éducation. In T. Karsenti & L. Savoie-Zajc (Éds.), *Introduction à la recherche en éducation* (pp. 171–198). Sherbrooke, Canada : Éditions du CRP.
- Savoie-Zajc, L. (2013). Interrelations entre le singulier et l'universel : les propositions de la recherche qualitative. *Recherches qualitatives, hors série* (15), 7–24.
- Scaife, M. & Bruner, J. S. (1975). The capacity for joint visual attention in the infant. *Nature*, 253(5489), 265–266. <https://doi.org/10.1038/253265a0>
- Schneuwly, B. (2002). L'écriture et son apprentissage: le point de vue de la didactique - éléments de synthèse. *Repères*, (26–27), 317–329.
- Schneuwly, B. (2008). *Vygotski, l'école et l'écriture. Cahiers de la section des sciences de l'éducation*. Pratiques et théorie, 118. Genève : Université de Genève.
- Schneuwly, B. & Bronckart, J.-P. (1985). *Vygotski aujourd'hui*. Paris & Neuchâtel : Delachaux & Niestlé.
- Schön, D. A. (1996). À la recherche d'une nouvelle épistémologie de la pratique et de ce qu'elle implique pour l'éducation de adultes. In J.-M. Barbier (Éd.), *Savoirs théoriques et savoirs d'action* (pp. 201–222). Paris : Presses universitaires de France.
- Schubauer-Leoni, M.-L., Leutenegger, F., Ligozat, F. & Fluckiger, A. (2007). Un modèle de l'action conjointe professeur-élèves : les phénomènes didactiques qu'il peut/doit traiter. In G. Sensevy & A. Mercier (Éds.), *Agir ensemble. L'action didactique conjointe du professeur et des élèves* (pp. 51–91). Rennes : Presses Universitaires de Rennes.
- Sebanz, N., Bekkering, H. & Knoblich, G. (2006). Joint action: Bodies and minds moving together. *Trends in Cognitive Sciences*, 10(2), 70–76. <https://doi.org/10.1016/j.tics.2005.12.009>
- Sensevy, G. (2008). Le travail du professeur pour la théorie de l'action conjointe en didactique. Une action située ? *Recherche et formation*, (57), 39–50.
- Sensevy, G. (2011). *Le sens du savoir*. Bruxelles, Belgique : De Boeck Supérieur. <https://doi.org/10.3917/dbu.sense.2011.01>
- Sensevy, G., Mercier, A. & Schubauer-Leoni, M.-L. (2000). Vers un modèle de l'action didactique du professeur. À propos de la course à 20. *Recherches en didactique des mathématiques*, 20(3), 263–304.
- Sève, P. (2005). Évaluer les écrits littéraires des élèves. *Repères*, (31), 29–53.
- Sève, P. (2017). Variation, emprunt, remploi au cœur de l'écriture enfantine. *Pratiques*, (173–174). <https://doi.org/10.4000/pratiques.3372>
- Shulman, L. S. (2007). Ceux qui comprennent : le développement de la connaissance dans l'enseignement. *Éducation et didactique*, (1), 97–114.
- Simard, C. (1992). L'écriture et ses difficultés d'apprentissage. In CRIRES-FECS (Éd.), *Pour favoriser la réussite scolaire : réflexions & pratiques* (pp. 276–294). Québec : Éd. St Martin.

- Simard, C. (1995a). Éveil du goût d'écrire. In L. Saint-Laurent, J. Giasson & C. Simard (Éds.), *Programme d'intervention auprès des élèves à risque. Une nouvelle option éducative* (pp. 145–149). Boucherville : Gaëtan Morin éditeur.
- Simard, C. (1995b). Fondements d'une didactique rénovée de l'écriture. In L. Saint-Laurent, J. Giasson, C. Simard, J. J. Dionne, É. Royer & al. (Éds.), *Programme d'intervention auprès des élèves à risque. Une nouvelle option éducative* (pp. 123–143). Boucherville : Gaëtan Morin Éditeur.
- Sirois, P. (2004). *Les débuts de l'apprentissage de la lecture/écriture chez l'enfant sourd : expérimentation d'une approche pédagogique*. (Thèse de doctorat, Université Laval, Québec, Canada).
- Sirois, P. & Boisclair, A. (2010). Écrire dès l'entrée formelle dans l'écrit. *Caractères*, 51, 7-20.
- Sirois, P., Boisclair, A., Darveau, M. & Hébert, É. (2010). Écriture et entrée dans l'écrit. In H. Makdissi, A. Boisclair & P. Sirois (Éds.), *La littératie au préscolaire, une fenêtre ouverte vers la scolarisation* (pp. 279–316). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Sirois, P., Boisclair, A. & Giasson, J. (2008). Understanding of the alphabetic principle through invented spelling among hearing-impaired children learning to read and write: Experimentation with a pedagogical approach. *Journal of Research in Reading*, 31(4), 339–358. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9817.2008.00378.x>
- Sirois, P., Boisclair, A. & Makdissi, H. (2008). Écrire à la maternelle et au premier cycle du primaire. *Formation et profession*, 15(2), 32-34.
- Sirois, P., Boisclair, A., Vanlint, A., Savage, I. & Hébert, É. (2012). Écriture et créativité : un voie d'intervention dès le début du primaire. *Bulletin du CRIREs*, (25).
- Sirois, P., Vanlint, A. & Boisclair, A. (2011). Le soutien en écriture dans une perspective développementale. *Québec français*, (160), 79–81.
- Sorin, N. (1996). De la lisibilité linguistique à une lisibilité sémiotique. *Revue québécoise de linguistique*, 25(1), 61–97.
- Sorin, N. (2005). Vers une didactique de l'écriture littéraire du récit de fiction au primaire. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 8(1), 65–78.
- Stake, R. E. (1995). *The Art of Case Study Research*. Thousand Oaks, California: Sage.
- Stein, N. L. (1988). The development of storytelling skill. In M. B. Franklin & S. Barten (Eds.), *Child language: A book of readings* (pp. 282–297). New York: Cambridge University Press.
- Sublet, F. (1996). “Au vif des mots, au cœur des choses” : recherches INRP en poésie dans les années 70. *Repères*, (13), 103-129.
- Tauveron, C. (1996). Des “pratiques d'évaluation” aux “pratiques de révision” : quelle place pour l'écriture littéraire ? *Repères*, (13), 191–210.
- Tauveron, C. (2002). L'écriture littéraire : une relation dialectique entre intention artistique et attention esthétique. *Repères*, (26/27), 203–215.
- Tauveron, C. & Sève, P. (2005). *Vers une écriture littéraire ou comment construire une posture d'auteur à l'école de la GS au CM*. Paris : Hatier.

- Taylor, C. (1995). Suivre une règle. *Critique*, 579-580, 554–572.
- Thomas, W. I. (1923). *The unadjusted girl*. Boston, Little, Brown. Boston: Little, Brown, and company. Retrieved from <https://archive.org/details/unadjustedgirlwi00thom>
- Thomas, W. I. (1931). The Definition of the Situation. In J. G. Manis & B. N. Meltzer (Eds.), *Symbolic Interaction: a reader in social psychology* (pp. 254–258). Boston: Allyn and Bacon. Retrieved from <http://people.wku.edu/steve.groce/definitionofthesituation.pdf>
- Thomas, W. I. & Znaniecki, F. (1920). *The polish peasant in Europe and America*. (E. Zaretsky, Ed.) (Abridged e). Urbana and Chicago: University of Illinois Press. Retrieved from [http://www.marinahennig.de/PDF-Dateien/Thomas und Znaniecki%5B1%5D.pdf](http://www.marinahennig.de/PDF-Dateien/Thomas%20und%20Znaniecki%5B1%5D.pdf)
- Tomasello, M. (1988). The role of joint attentional process in early language development. *Language Sciences*, 10(1), 69–88.
- Tuomela, R. (2007). *The Philosophy of Sociality: The Shared Point of View*. Oxford: Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780195313390.001.0001>
- Vandenbergh, R. (2010). La recherche qualitative en éducation : dégager le sens et démêler la complexité. In L. Paquay, M. Crahay & J.-M. De Ketele (Eds.), *L'analyse qualitative en éducation. Des pratiques de recherche aux critères de qualité* (2e édition, pp. 57–68). Bruxelles : De Boeck.
- Vandendorpe, C. (1996). Au-delà de la phrase : la grammaire du texte. In S.-G. Chartrand (Éd.), *Pour un nouvel enseignement de la grammaire* (pp. 85–107). Montréal : Éditions Logiques.
- Venturini, P. (2012). Action, activité, “agir” conjoints en didactique : discussion théorique. *Éducation et didactique*, 6(1), 127–136.
- Vergnaud, G. (2011). Au fond de l'action, la conceptualisation. In J.-M. Barbier (Éd.), *Savoirs théoriques et savoirs d'action* (pp. 275–292). Paris : Presses Universitaires de France. <https://doi.org/10.3917/puf.barbi.2011.01.0275>
- Vernant, D. (1997). *Du discours à l'action*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Vygotski, L. (1933). *Pensée et langage*. Paris : La Dispute.
- Yin, R. K. (1984). *Case study research: Design and methods*. Thousand Oaks, California: Sage Publications.