Entre recherche et formation, quels usages des corpus de textes scolaires ?

Marie-Laure Elalouf, Stéphanie Perrin

► To cite this version:

Marie-Laure Elalouf, Stéphanie Perrin. Entre recherche et formation, quels usages des corpus de textes scolaires ?. Écrire et faire écrire dans l'enseignement postobligatoire Enjeux, modèles et pratiques innovantes, 2019. hal-03161554

HAL Id: hal-03161554

<https://hal.science/hal-03161554>

Submitted on 7 Mar 2021

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

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

Entre recherche et formation, quels usages des corpus de textes scolaires ?

Marie-Laure Elalouf

EMA - EA 4507 Université de Cergy-Pontoise, ESPE de l'académie de Versailles

Stéphanie Perrin

Université d'Orléans, ESPE d'Orléans-Tours

Si apprendre à lire des textes d'élèves est un objectif de formation congruent avec les recherches en didactique de l'écriture et certaines préconisations institutionnelles, quel usage peut-il être fait de corpus de textes d'élèves réunis dans le cadre de mémoires à visée réflexive ? et quelles nouvelles questions posent-ils à la recherche sur l'écriture scolaire ? Cette contribution décrit comment des formations ont été conçues en misant sur la constitution de corpus comme potentiel de développement professionnel. Elle présente la genèse d'un dispositif et montre comment trois mémoires approfondissent un même questionnement professionnel par la confrontation de textes d'élèves, la quête d'outils d'analyse issus de la recherche et leur adaptation à des contextes singuliers. La collecte raisonnée de tels corpus ouvre sur de nouvelles perspectives de recherche et de formation avec la numérisation de corpus scolaires annotés.

didactique du français, baccalauréat professionnel, écriture scolaire, savoirs grammaticaux, mémoire de recherche

Apprendre à lire des textes d'élèves : un besoin de formation

Les formateurs en didactique du français renouvèlent régulièrement le constat de la faible appropriation des recherches en didactique de l'écriture par le corps enseignant : on observe peu de pratiques régulières de l'écrit dans les classes, une prédominance des devoirs évalués sur les écrits intermédiaires et par voie de conséquence une intervention centrée sur la conformité à la norme linguistique et à la consigne. L'analyse de discours menée par Colin (2014 : 351) dans sa thèse sur les pratiques d'écriture dans les déclarations d'enseignants de CM2 et de 6^e a montré la divergence entre le discours des chercheurs en didactique et celui des enseignants sur la notion de maîtrise de la langue, composante de la compétence scripturale pour les premiers, enseignement de l'orthographe et de la grammaire visant la correction de la langue pour les seconds. S'agissant des processus d'écriture, Colin constate :

On trouve dans l'interdiscours professionnel des enseignants interrogés de nombreux éléments du discours prescriptif, très peu du discours didactique. Ainsi en est-il d'une conception étagée de l'écriture-réécriture et de la majoration, dans la mise en texte, des aspects orthographiques et syntaxiques. L'articulation entre l'oral et le scriptural, la spécificité du brouillon et la réécriture sont trop peu conceptualisées pour être des leviers didactiques, pourtant nécessaires à la réécriture qui repose sur « une dynamique d'accompagnement avec métissages nombreux entre activités de lecture, activités

d'écriture, activités de réception et activités de critique » (Fabre-Cols, 2000 : 217).
(*op. cit.* p. 350-51)

Comment faire en sorte qu'apprendre à lire des textes d'enfants ou d'adolescents, pour reprendre les travaux fondateurs de Claudine Fabre-Cols (2000) et de Dominique Bucheton (1995) devienne un besoin de formation ? Comment faire pour que l'attention aux traces de réflexivité et de dialogisme (Boré, 2014) que ces travaux ont mis au jour dans des écrits singuliers puisse être remobilisée dans le contexte contraint de la classe ? Nous faisons l'hypothèse que l'enjeu est de développer chez les enseignants une culture de l'écrit scolaire et que la constitution de corpus de textes d'élèves peut y contribuer. Dans cet article seront décrits des dispositifs de formation qui se sont nourris de la recherche sur les corpus scolaires et l'ont nourrie en retour. Cette interaction sera illustrée en s'appuyant sur les trois mémoires de Stéphanie Perrin (2014, 2015, 2017) qui l'ont conduite de l'analyse des besoins langagiers de ses élèves de lycée professionnel à la conception de mises en situation réflexives pour des enseignants en formation.

De la recherche sur les écrits scolaires aux dispositifs de formation

La constitution d'un premier corpus

Le contexte dans lequel a été réuni un premier corpus d'écrits scolaires de grande ampleur était marqué par une demande institutionnelle : à l'analyse de textes d'enfants à l'écrit du concours de professeurs des écoles de 1994 à 2005 correspondaient des projets d'écriture dans les programmes de l'école primaire ; à l'introduction en 2002 d'une écriture en trois étapes au CAP¹ pour le contrôle en cours de formation s'adossaient des programmes qui définissaient la réécriture comme un processus d'amélioration permanente du texte permettant son enrichissement et son adaptation à la commande, et nécessitant des moments de décentrement et de réflexion, dans le cadre d'une « écriture longue » conçue comme une tâche globale inscrite dans un projet auquel il s'agissait de faire adhérer les élèves en les associant à la définition des critères d'évaluation. L'institution transformait ainsi en préconisations trois décennies de recherches en didactique de l'écriture dont Caroline Masseron (2011) retrace l'histoire. Mais les enseignants disposaient-ils d'un matériau d'observation suffisant pour traduire ces préconisations en pratiques pertinentes ? C'est en constatant « l'absence de corpus conséquent réunissant pour plusieurs classes l'ensemble des textes produits par des élèves au cours d'une séquence d'enseignement, accompagnés des informations permettant d'en restituer le contexte » (Elalouf, dir. 2005) et la rareté de suivis longitudinaux, qu'une équipe de chercheurs et formateurs de l'IUFM² de Versailles a entrepris de collecter, transcrire et analyser des écrits scolaires. S'engager dans cette entreprise supposait de poser des questions épistémologiques sur la spécificité d'un corpus d'écrits scolaires, son organisation, les potentialités et les limites de son exploitation. Ainsi, les enjeux de recherche et de formation ont été dès le départ étroitement liés.

Une réponse à l'universitarisation d'une formation professionnelle ?

En 2010, lorsque la formation des enseignants français a été intégrée à l'université sous la forme d'un master, la question s'est posée de redéfinir le rôle du mémoire, en lien avec la pratique professionnelle. Comment recueillir les traces de l'activité scripturale des élèves pour favoriser

¹ CAP : certificat d'aptitude professionnelle, diplôme de niveau 5.

² IUFM : Institut universitaire de formation des maîtres 1991-2013 en France.

un retour réflexif sur une pratique d'enseignement singulière ? L'attention s'est portée sur les annexes de ces mémoires, dont Yves Reuter (2004) a montré qu'elles peuvent être le lieu de dysfonctionnements, qui manifestent des représentations de la recherche et d'un rapport à l'écriture et à l'écrit, travaillés par de multiples tensions. Était-il possible de faire du mémoire de master un outil de développement professionnel (Jorro & Pana-Martin, 2012) en plaçant l'élaboration des annexes au centre de la réflexion ? C'est en comparant la présentation, l'organisation et l'analyse d'écrits scolaires dans différents types de mémoires³ (Elalouf & *al.*, 2012) que l'on a pu cerner ce que l'on pouvait attendre, avec des exigences modulées, d'un corpus construit pour répondre à une question d'apprentissage et constitué de textes analysés dans le corps du mémoire en convoquant des lectures théoriques.

La conception de dispositifs de formation

Entre le mémoire d'enseignant débutant et le mémoire de recherche, l'écrit demandé à des enseignants en reprise d'étude qui sont déjà formateurs ou souhaitent le devenir apparaît comme un maillon essentiel dans la transmission de l'expérience professionnelle. À l'ESPE⁴ de l'académie de Versailles, le parcours *Formation de formateurs d'enseignants* du master, *Pratiques et ingénierie de la formation* met en interaction une unité d'enseignement qui part de l'analyse des pratiques professionnelles pour remonter aux problématiques d'enseignement et d'apprentissage⁵, et un écrit de recherche dans lequel l'enseignant en reprise d'études pose une analyse réflexive sur sa pratique en construisant un corpus hétérogène, reflet de cette complexité : travaux d'élèves dans leurs différentes versions, transcription de séances, d'entretiens, de travaux de groupes, etc. Au semestre suivant, c'est l'observation dans la durée de l'activité d'un débutant qui conduit à aborder les problématiques de formation ; l'écrit de recherche consiste alors à analyser ce nouveau corpus pour concevoir un outil ou scénario de formation favorisant la pratique réflexive du débutant. L'itinéraire de Stéphanie Perrin, qui a suivi ce cursus, a ceci de particulier qu'à l'issue de son premier écrit, elle a éprouvé le besoin de ressaisir et prolonger l'analyse de son corpus dans un mémoire de recherche avant d'envisager des transpositions en formation initiale, exposées dans son mémoire de Certification aux fonctions de formateur académique (CAFFA).

L'écriture de recherche au service du développement professionnel

Une préoccupation professionnelle transformée en question de recherche : anticiper sur les besoins langagiers des élèves dans une tâche d'écriture

L'examen des situations pédagogiques et des démarches didactiques à mettre en place pour développer les compétences scripturales attendues au lycée professionnel a conduit Stéphanie Perrin à déterminer à l'avance les ressources langagières dont les élèves avaient besoin pour réaliser les tâches globales complexes visées, et à envisager leur apprentissage dans des séances de langue spécifiques en amont des différentes étapes de l'écriture. C'est cette pratique qu'elle a interrogée dans son premier mémoire (Perrin, 2013) en s'appuyant sur les travaux d'Élisabeth

³ Des mémoires professionnels d'IUFM, des écrits réflexifs produits dans le cadre d'un Diplôme universitaire de formateurs d'enseignants en didactique du français et un projet doctoral.

⁴ ESPE : école supérieure du professorat et de l'éducation.

⁵ Selon la double approche ergonomique et didactique de Robert et Rogalski (2002).

Bautier (2008) et de Caroline Masseron (2005). La sociologie du langage a été convoquée pour comprendre comment l'école, en sollicitant des pratiques langagières non partagées par tous, notamment par les élèves de milieu populaire scolarisés en lycée professionnel, contribue à les mettre en difficulté. D'où la nécessité d'un enseignement explicite de la langue pour étayer la production des discours attendus par l'école. Quant à l'analyse linguistique des textes d'élèves, elle a permis d'identifier les passerelles de travail possibles pour passer de l'énoncé (dans lequel le sens prime) à ses caractéristiques formelles, afin de construire cette abstraction qu'est la langue dans des temps d'apprentissage clairement identifiés comme tels.

L'analyse praxéologique d'une situation d'enseignement-apprentissage d'écriture complexe de récits fantastiques décrivant la peur et d'un corpus d'écrits de trois élèves⁶ issus d'une classe de première baccalauréat professionnel électrotechnique a été l'occasion de mesurer, par l'examen des différentes versions de leur texte, les apports langagiers d'un dispositif articulant des tâches langagières contextualisées et décontextualisées. Le corpus du mémoire comprend tous les écrits produits par ces trois élèves, dont l'implication et la gestion de la tâche d'écriture traduisent à la fois des parcours singuliers mais aussi représentatifs de profils d'élèves de lycée professionnel. Il présente les étapes du projet d'écriture qui alternent avec les écrits intermédiaires produits dans les pauses métalinguistiques. La réunion des textes scannés permet d'appréhender des continuités et des ruptures que le morcèlement du temps scolaire occulte souvent. Leur transcription oblige à entrer dans la stratégie discursive de chaque élève, en respectant ses choix graphiques. Une présentation tabulaire permet de comparer les premiers jets et la version finale en identifiant par un jeu de couleurs comment les élèves se sont emparés des outils langagiers en relation avec les opérations de réécriture. À ce stade d'élaboration du corpus, il devient possible de mieux cerner la façon dont chaque élève gère la tâche scripturale. La recherche de modèles explicatifs a conduit à mettre en rapport les stratégies observées avec celles identifiées par Caroline Masseron (2005) dans l'analyse d'un corpus d'écrits de CE2⁷. Par-delà la différence de niveau scolaire, c'est la congruence des objectifs visés qui a retenu l'attention : élaborer une méthode d'analyse permettant d'appréhender le texte dans son engendrement comme « enchainement langagier d'énoncés » et « engager une réflexion approfondie sur les besoins langagiers et la diversité linguistique des élèves » (Masseron, 2005 : 206). L'analyse des écrits d'élèves montre qu'une même consigne d'écriture présuppose la mise en œuvre de différentes stratégies, mais que les élèves en privilégient généralement une. Or, ce qui est généralement perçu comme un obstacle peut devenir un point d'appui, si cette stratégie est identifiée et renforcée avant d'être complexifiée avec des aides adaptées.

La même démarche a été adoptée pour l'étude des écrits de baccalauréat professionnel. La première séance d'écriture a montré la prégnance de la stratégie sémantique engagée par les trois élèves pour entrer dans l'activité scripturale. Cette stratégie est définie par Caroline Masseron (2005) comme une centration sur l'« invention d'une finalité ou d'un dénouement » conduisant à un texte résumé où le paragraphe fonctionne comme unité sémantique. Pour les élèves de lycée professionnel, il s'agissait, par le choix d'un lieu à partir d'une liste ouverte, d'un moment et des conditions atmosphériques, d'ancrer le début de récit dans une réalité inquiétante en ayant recours à la personnification. Ainsi, Ch. se lance d'emblée dans l'écriture d'un récit fantastique complet. Les tentatives de contournement ou d'évitement de l'activité langagière proposée ont révélé des difficultés à réaliser la tâche mais aussi un rapport singulier aux activités langagières scolaires, dont les finalités ne sont pas toujours comprises. Des gestes d'ajustement ont donc été indispensables pour accompagner les élèves de façon individualisée, pour lever des blocages et donner du sens aux activités langagières, comme pour M. qui choisit

⁶ Ces élèves seront désignés par les initiales Ch., R. et M.

⁷ Cours élémentaire 2^e année, 3^e primaire en France.

le cadre de son récit mais peine à enchaîner les énoncés avant que l'enseignante ne propose une amorce, le présentatif *c'était* dont l'élève s'empare⁸.

Les séances de langue qui ont ponctué les étapes d'écriture suivantes – l'exploration de l'article PEUR-CRAINdre du *Dictionnaire du français usuel* (Picoche, 2002), la recension et le classement des modalisations de doute⁹ – ont permis aux élèves de développer des stratégies complémentaires, notamment lexicales et pragmatiques, nécessaires à la réalisation de la tâche d'écriture complexe visée. Elles sont rendues perceptibles grâce à la transcription des différentes versions et leur comparaison : les opérations de suppression, d'ajouts et de déplacements d'énoncés servent l'épaississement progressif des textes (Bucheton, 1995). Pour M. dont le premier jet ne comportait que trois phrases, les activités lexicales se sont révélées une réelle aide à la textualisation. Chaque unité phrastique contient un nom signifiant la peur à un degré d'intensité différent, servant la progression du texte.

Tout a coup J'ai entendu du bruit dans ma chambre J'étais **effrayé** Mais je pris mon courage à deux main et Je suis aller voir et en entrant j'apprit avec **effroi** que tous les meubles de ma chambre était tombé Je commencé a **angoissé**. Je suis sortie de l'hôtel **paniqué**, et la une **Horrible** Horde de zombie arrive vers l'hôtel [...] J'étais **vert de peur** quand j'ai vue un zombie se précipiter vers moi.

Pour R. dont le texte ressemble moins à un récit qu'à une description de jeu vidéo dans lequel le narrateur se positionne comme un acteur à qui il prête ses pensées, selon une stratégie pragmatique peu distanciée, la relecture de son texte, accompagnée par le professeur, a permis de surligner dans des couleurs différentes ce qu'il a appelé les « phases d'horreur » en les distinguant des expressions mobilisant le lexique de la peur, pour parvenir à une réécriture plus maîtrisée.

Quant à Ch., il combine l'exploration lexicale à la modalisation du doute pour créer une véritable scène d'hallucination. Non seulement il réemploie à bon escient des moyens linguistiques travaillés en classe comme les adverbes modalisateurs, les auxiliaires de mode, le conditionnel, la forme interrogative mais il parvient à décrire des états intérieurs caractéristiques de l'incertitude propre au fantastique dans des énoncés complexes comme : « J'étais terrifié à l'idée de voir cette fumée avançait vers moi tel une faucheuse vers sa proie » (cf. annexe 1).

L'analyse du corpus a ainsi permis de mesurer l'intérêt, pour des élèves de lycée professionnel, d'un étayage langagier travaillé dans des séances de langue spécifiques. Les élèves ont ainsi pu dépasser le cadre fictionnel comme refuge ou obstacle à l'écriture pour enrichir leurs stratégies scripturales notamment lexicales et pragmatiques leur permettant d'agir sur leurs textes en tant qu'auteur. Le rapport à la tâche d'écriture scolaire et au langage a été modifié et les élèves se sont investis plus volontiers dans les tâches scripturales suivantes, notamment dans les activités langagières qui les sous-tendent, saisissant davantage leur finalité. L'analyse linguistique des écrits scolaires a ainsi conforté l'approche sociologique et la thèse selon laquelle des temps d'enseignement de la grammaire et du lexique, où les faits de langue sont décontextualisés pour être observés et manipulés, sont nécessaires pour permettre à des élèves de baccalauréat professionnel de s'approprier des outils langagiers qu'ils pourront ensuite plus aisément recontextualiser. Toutefois, la persistance d'écarts à la norme a conduit à de nouvelles investigations.

Une nouvelle question de recherche issue de l'analyse des corpus d'écrits

⁸ Voir aussi l'exemple de l'élève R. infra.

⁹ Selon la Démarche Active de Découverte (Chartrand, 1996).

scolaires : accéder aux conceptions orthographiques des élèves pour les faire évoluer

L'analyse des productions finales des élèves de baccalauréat professionnel a montré l'importance du déficit en matière d'orthographe grammaticale, associé pour certains élèves à des difficultés en orthographe lexicale. Les aides apportées dans l'ultime travail de correction – signalement des erreurs selon un code explicité, mise à disposition d'un memento grammatical et orthographique et étayage du professeur – n'ont pas suffi à lever leurs difficultés, ce qui a conduit à définir deux nouveaux axes de recherche : comment identifier les difficultés linguistiques et les procédures de raisonnement que les élèves empruntent pour orthographier leurs écrits ? Quels outils didactiques élaborer pour répondre aux besoins en apprentissage de ces élèves et les aider à réviser leurs textes ?

Se tournant vers les recherches en didactique de l'orthographe, Stéphanie Perrin a repris et adapté deux outils didactiques de positionnement orthographique proposés par Geoffre (2013), dans sa thèse sur le contrôle orthographique au cycle 3 de l'école primaire. Ces deux outils transposés ont été proposés à deux classes de première et de terminale baccalauréat électrotechnique professionnel soit 21 garçons incluant les trois élèves du corpus précédent.

Il s'agit d'une part, d'un questionnaire réflexif qui présente une série de questions dont le but est d'évaluer la capacité des élèves à verbaliser leur identification d'une catégorie grammaticale ou la réalisation de certaines procédures d'accord¹⁰ ; et d'autre part, d'un questionnaire métagraphique proposé par écrit aux élèves juste après une dictée¹¹. Des justifications de choix orthographiques sont demandées à partir de quelques items de la dictée.

Le corpus des justifications ainsi recueilli permet d'identifier les raisonnements poursuivis par les élèves et d'évaluer leurs connaissances. Dans une première approche, c'est une réelle incompréhension du métalangage – et de la réalité grammaticale qu'il recouvre – qui transparait. Ainsi pour le nom, 40 % des élèves déclarent qu'ils ne savent pas le reconnaître, ou que « c'est instinctif » ; pour le verbe, il est presque exclusivement associé à la conjugaison, métaterme qui recouvre parfois dans les réponses toutes les marques d'accord. Pourtant l'analyse des résultats des tests de positionnement orthographique a montré qu'un savoir orthographique existait pour la plupart des élèves, mais qu'il n'était pas suffisant pour produire la norme grammaticale. Ce diagnostic a conduit à catégoriser les erreurs selon qu'elles relèvent d'un défaut de conceptualisation de la langue ou de gestion des connaissances¹². Les erreurs de conceptualisation révèlent une approche le plus souvent sémantique ou morphologique, rarement syntaxique de la langue. Les compétences métalinguistiques des élèves apparaissent fragiles : ils peinent à effectuer des différences catégorielles entre noms, verbes, adjectifs et sont peu entraînés à raisonner sur le plan syntaxique. Mais la réponse ajustée à leurs besoins qu'a permis l'analyse de corpus a suscité une demande de leur part : pour y répondre, le questionnaire métagraphique a ainsi été transformé en un outil didactique ciblant des points grammaticaux à travailler dans des opérations de révision et de contrôle orthographique mobilisant des connaissances grammaticales mais également des procédures de reconnaissance utilisant différentes manipulations syntaxiques vues en classe. Dans la passation du troisième test de positionnement consignée dans le corpus, on a pu constater la diminution des pseudo-

¹⁰ « Expliquez comment vous faites pour reconnaître un nom commun dans une phrase ; un verbe. Quelle méthode utilisez-vous pour accorder les différents mots du groupe nominal ? le sujet et le verbe ? »

¹¹ « Expliquez vos choix d'orthographe pour les mots (dont on donne l'initiale). »

¹² Pour des exemples, voir Perrin (2014) : <https://www.u-cergy.fr/fr/laboratoires/ema/enseignement-et-formation/memoires-en-ligne.html>.

justifications comme « je pense que c'est ça », remplacées par des commutations et des mises en relation rendant compte des chaînes d'accords.

Les résultats montrent que les justifications orthographiques des élèves peuvent devenir plus efficaces si on prend le temps de travailler les procédures et les connaissances simultanément, en ciblant les points de langue, en réfléchissant à partir d'énoncés même très courts, représentatifs d'un fait de langue, et en tenant compte de leurs connaissances, des procédures de raisonnement qu'ils utilisent et des obstacles qu'ils rencontrent.

De la recherche à la formation : accompagner le développement professionnel des enseignants débutants dans l'analyse des productions d'élèves

En formation initiale, auprès d'enseignants stagiaires du second degré, ces différents corpus peuvent-ils entrer dans des scénarios visant à mener ces professeurs débutants¹³ à une lecture plus attentive et plus fine des productions des élèves afin de mieux cibler les besoins en langue à travailler ? Trois situations d'entraînement à l'analyse de copies d'élèves ont été expérimentées :

- la première présentait l'écriture finale du récit fantastique de Ch. La consigne de lecture était la suivante : « Selon vous, quels points de langue était-il nécessaire de travailler pour permettre à l'élève de réaliser l'écrit attendu ? ». Afin de faciliter l'analyse de la copie de Ch., une version corrigée était soumise aux stagiaires (cf. annexe 1).
- la seconde situation proposait de confronter à l'avant-texte de Ch. (cf. annexe 2) les réponses des stagiaires essentiellement centrées sur des erreurs d'orthographe et de ponctuation. Il s'agissait d'identifier ce qui est déjà là chez l'élève, nourri en partie par la séquence précédant le travail d'écriture, qui portait sur un groupement de textes fantastiques, et de mesurer plus précisément, au travers de l'épaississement du texte, les apports langagiers des différentes séances de langue. De cette façon, les stagiaires pouvaient prendre conscience qu'il ne suffit pas de faire fréquenter des textes littéraires pour enseigner l'écriture d'invention et que les consignes d'écriture qu'ils élaborent contiennent des attendus langagiers implicites qui sont évalués mais rarement travaillés dans des séances de langue spécifiques.
- enfin la troisième situation soumettait un extrait de l'écriture finale de Ch. avant et après une séance de remédiation orthographique exploitant un fascicule d'aide à la révision-correction, fondée sur le rappel de règles. En comparant les graphies erronées, les enseignants débutants ont pu constater que les erreurs d'orthographe grammaticale constituaient la source principale de dysfonctionnement orthographique, avec une différence de traitement entre les marques grammaticales dans le groupe nominal et sur le verbe. Les erreurs sur les constituants du groupe nominal sont certes fréquentes, mais semblent toutefois provenir d'un raisonnement orthographique, dans la mesure où les marques de genre et de nombre sont compatibles avec la classe grammaticale des termes : « des gémissements effroyable » est corrigé en « des gémissements effroyables » tandis que « des vagues très stressantes » devient « des vagues immense ». Les erreurs de morphosyntaxe verbale sont plus importantes, principalement pour les finales verbales en [E] mais les erreurs commises sont très régulières. Par exemple, Ch. remplace quasiment toutes les désinences d'infinitif en « er » par « é », dans sa première version et par « ai(s/ent) » dans sa seconde version,

¹³ Lauréats d'un concours de recrutement du second degré, ils sont en formation à mi-temps et en stage en responsabilité pour l'autre mi-temps.

que ce soit après une préposition ou après un premier verbe conjugué. Ainsi, « l'idée de navigué » devient « l'idée de naviguai » ; « qui semblait se dirigé », « qui semblait se dirigeaient ». L'intérêt de cet exemple est donc de mettre au jour la méconnaissance de règles qui régissent le système de la langue mais également de percevoir la régularité de certaines erreurs qui peut laisser supposer l'existence d'un raisonnement orthographique fondé sur des connaissances vraisemblablement erronées. Il s'agit ainsi d'amener les stagiaires à s'interroger sur les pré-acquis des élèves pour conduire l'apprentissage de l'orthographe tel qu'y incite Danièle Cogis (2005), en partant de ce que les élèves savent et comprennent pour leur faire faire le pas suivant.

Cet extrait est donc proposé comme une énigme à résoudre : les stagiaires devaient mobiliser les démarches et les outils didactiques servant l'apprentissage de la langue qui avaient été abordés en cours, et proposer à l'élève des solutions soit en amont de l'écriture, ce qui lui aurait permis d'éviter certaines erreurs, soit en aval pour améliorer son texte.

Les stagiaires ont réfléchi et travaillé par groupes et ont proposé notamment :

- une séance de grammaire portant sur la valeur des temps verbaux pour résoudre les problèmes de concordance des temps du récit exploitant une démarche d'observation réfléchie d'énoncés représentatifs du fait de langue travaillé ;
- une séance s'appuyant sur les erreurs de morphologie verbale commises par Ch. Les stagiaires ont proposé une observation des formes verbales présentes dans la copie permettant un classement des verbes à partir de leur radical associé aux terminaisons verbales requises ;
- une autre séance mettant en œuvre les outils de positionnement exposés précédemment, notamment le questionnaire métagraphique pour mieux cerner l'état des connaissances de l'élève et tenter de comprendre les raisonnements orthographiques qu'il emprunte et les procédures qu'il met en œuvre pour orthographier son texte.

L'ensemble du groupe a évoqué la possibilité de mettre en œuvre un système d'évaluation individualisée qui permette de mesurer les progrès de l'élève en langue et de l'accompagner de façon différenciée dans ses apprentissages.

Quels réinvestissements dans les pratiques des stagiaires ?

À l'issue de ce travail, deux stagiaires ont poursuivi leurs expérimentations en classe et les ont présentées dans le cadre de l'écrit réflexif de leur master d'enseignement¹⁴.

Une stagiaire a exploité le questionnaire métagraphique pour travailler le système d'accords au sein du groupe nominal et entre le sujet et le verbe. Pour cela, elle a sélectionné des énoncés ciblant les points grammaticaux à travailler, dictés ensuite aux élèves, et dont certaines graphies devaient être justifiées. L'analyse des réponses lui a permis de constituer des groupes de besoin et de mettre en œuvre des exercices ciblés et différenciés. À l'issue de la séquence, un nouvel énoncé a été dicté, permettant de mesurer les progrès des élèves. Les critères d'évaluation ont porté sur la correction orthographique mais également sur la capacité des élèves à matérialiser sous forme de flèches les donneurs et les receveurs d'accord au sein du groupe nominal et du groupe verbal et à justifier leurs graphies. Cette enseignante débutante a noté un réel progrès dans la justification des choix orthographiques proposés par les élèves et une attention renouvelée à la langue qui lui a permis ensuite de conduire régulièrement des activités orthographiques.

Un autre stagiaire a mis en place des feuilles de suivi personnalisées pour accompagner les élèves dans leurs écrits tout au long de l'année et tenter, en recensant les erreurs récurrentes, de

¹⁴ Métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation, second degré, 2^e année.

proposer des solutions. Afin de mettre à profit cet accompagnement personnalisé, l'enseignant a proposé un travail de réécriture permettant aux jeunes d'améliorer leurs productions écrites en tenant compte des remarques formulées par le professeur. Celui-ci a noté que cette démarche l'obligeait à s'interroger sur ses attentes et à enrichir les items de son barème d'évaluation de façon à évaluer plus justement les écrits des élèves. S'inspirant des travaux de Przesmycki (2004) sur la « pédagogie de contrat », les feuilles de suivi personnalisé ont permis aux élèves d'avancer dans les apprentissages de façon plus autonome, incitant ainsi certains élèves à s'impliquer davantage dans l'autocorrection de la langue et à prendre conscience de la perfectibilité de leur expression personnelle. Ce débutant a ainsi cherché à résoudre en partie la tension qui existe, dans l'évaluation des écrits des élèves, entre une appréciation subjective et une correction objective, grâce à une attention plus fine portée à la lecture des copies et à la clarification des attendus du professeur dans un dialogue suivi et un accompagnement personnalisé des élèves.

Pour conclure : de nouvelles perspectives

Un certain nombre de conditions sont aujourd'hui réunies pour que les recherches en didactique de l'écriture montent en généralité. D'une part, la rigueur méthodologique de nombreux doctorats rend possible leur appropriation en formation, à condition de penser un niveau de transposition entre le questionnement du chercheur et celui de l'enseignant, comme on a pu le montrer à travers les adaptations de l'outil de positionnement de Thierry Geoffre. D'autre part, les écrits réflexifs traitant de préoccupations professionnelles par la constitution de corpus enrichissent en retour la connaissance des écrits scolaires, en construisant des ensembles comparables à ceux existants (même genre, même consigne, etc.), donnant à voir la singularité des écrits et des pratiques, tout en visant à dégager des éléments de typicité selon une démarche ascendante (Elalouf, 2011). Longtemps impossible, l'annotation de corpus non normés, leur exploitation et leur mise à disposition des communautés scientifique et enseignante est aujourd'hui possible (Doquet & al., 2017). Le laboratoire ÉMA constitue dans cette perspective un grand corpus accessible sur la plateforme ORTOLANG, organisé en sous-corpus cohérents, ouvert à des requêtes sur des écrits non normés dans leurs différentes versions et rapportés à leur contexte de production (Boré & Elalouf, 2017)¹⁵. La collecte d'écrits intermédiaires permet de documenter les contextes, encore rares, dans lesquels les enseignants ont recours à l'écrit pour faire réfléchir et apprendre (Chabanne & Bucheton, 2002). Le choix du verbe, comme point de convergence des sous-corpus permet de rayonner à partir du noyau prédicatif, de la morphologie à la construction sémantico-syntaxique, de l'emploi lexical à l'organisation dans la phrase et du texte, dans une approche intégrée de l'enseignement-apprentissage de l'écriture articulant caractéristiques de l'oral et de l'écrit et construction de connaissances sur la langue.

¹⁵ <https://www.ortolang.fr/market/corpora/ema-ecrits-scolaires-1>.

Annexes

Annexe 1 : situation de formation n° 1 – Lecture comparée de l'avant-texte de Ch. et de sa version finale

Avant-texte de Ch.	Version finale de Ch.
<p>C'était une après-midi glaciale en hiver que nous partions pour un voyage en mer en direction du nouveau monde. Au bout de quelques heures, la nuit tomba sur nous. C'était une nuit noire et très inquiétantes,</p> <p>j'étais sur le pont du bateau avec des matelots quand tout à coup, je vis un brouillard blanc très épais qui semblait se dirigé droit sur nous. le brouillard se rapprocher et j'entendis des hurlements de matelots décédés dans ma tête. Plus le brouillard s'approchait et plus j'entendais des gémissements qui venaient de l'intérieur du brouillard. Toute l'équipage se mit à s'affoler et à crier de faire demi-tour, mais en vain, car le brouillard avait encercler le navire et il se mit à sortir des sortes de vagues de fumées qui enlevèrent tous les hommes d'équipages. le brouillard disparu petit à petit avec les cries de peur de toute l'équipage et je m'aperçu que j'étais tous seul sur le navire, le brouillard avait enlever et asphyxié toute l'équipage. Quand le brouillard disparu, je vis au loin une île, sans doute, le nouveau Monde...</p>	<p>C'est par une après-midi d'hiver que je partis pour un voyage en mer en direction du nouveau monde. Au bout de quelques heures de navigation, la nuit tomba. Je commençais à avoir un sentiment de peur horrible à l'idée de naviguer la nuit. C'était une nuit noire et très inquiétante.</p> <p>J'étais sur le pont du bateau avec des matelots quand tout à coup, je vis une masse blanchâtre horifiante et très épaisse qui semblait se dirigeaient droit sur moi à une vitesse impressionnante, le brouillard se rapprocha de plus en plus et le vent se mit à gémir brutalement, les vagues immense frappèrent avec une force colossale contre la coque du navire. De plus j'entendais dans ma tête, des hurlements inquiétants et insupportables de matelots décédés. J'étais terrifié à l'idée de voir cette fumée avançait vers moi tel une faucheuse vers sa proie. Plus ce brouillard repoussant s'approchait et plus j'entendais des gémissements <i>effroyables</i> qui venaient de l'intérieur et commençaient vraiment à m'épouvantaient. Tout l'équipage se mit à s'affolait et à criait de faire demi-tour, mais en vain, il était trop tard, la masse blanchâtre avait déjà encerclé le navire et semblait faire une danse angoissante autour de moi, il se mit à sortir des sortes de vagues de fumées qui enlevèrent tous les hommes de l'équipage. Il disparut petit à petit avec les cris de peur de tout l'équipage décimé et je m'aperçus que j'étais tout seul sur ce navire de fortune, cette fumée avait kidnappé et asphyxié sauvagement toute l'équipage qui m'accompagnait, ce brouillard m'avait glacé tout mon sang et les os jusqu'à la moëlle et je vis au loin une île, sans doute, le nouveau Monde...</p> <p>Le navire se posa tout seul délicatement sur une plage d'un calme très stressant. Au bord des côtes, les vagues se brisaient sur les rochers avec des débris de navire échoué. Aurai-je rêvé ? J'en doute.</p> <p>Un petit groupe d'hommes noirs nus s'approchèrent du navire sans doute pour voir s'il y avait des survivants. Je descendis du navire en faisant des signes de paix, j'étais sauvé.</p>

Annexe 2 : Situation de formation n° 2 - Comprendre les apports des séances de langue dans l'épaississement d'un texte d'élève

1. Écrit initial de Ch. avant les séances de langue (Pour faciliter la lecture et la compréhension du texte, les erreurs d'orthographe ont été

corrigées dans l'ensemble du texte).

1. C'était par une après-midi glaciale en hiver que je partis pour un voyage en mer en direction du nouveau monde. Au bout de quelques heures, la nuit tomba sur moi. C'était une nuit noire et très inquiétante.

2. J'étais sur le pont du bateau avec des matelots quand tout à coup, je vis un brouillard blanc très épais qui semblait se diriger droit sur nous à une vitesse impressionnante. Le brouillard se rapprochait et j'entendais des hurlements inquiétants de matelots décédés dans ma tête. Plus le brouillard s'approchait et plus nous entendions des gémissements qui venaient de l'intérieur du brouillard. Tout l'équipage se mit à s'affoler et à crier de faire demi-tour, mais en vain, car le brouillard avait encerclé le navire et il se mit à sortir des vagues de fumées qui enlevèrent tous les hommes de l'équipage et je m'aperçus que j'étais tout seul sur le navire, le brouillard avait enlevé et asphyxié tout l'équipage.

3. Quand le brouillard disparut, je vis au loin une île, sans doute le nouveau monde...

2. Réécriture de la partie 1 après une séance sur la personnification.

C'est par une après-midi d'hiver que je partis pour un voyage en mer en direction du nouveau monde. Au bout de quelques heures de navigation, la nuit tomba. Je commençais à avoir un sentiment de peur horrible à l'idée de naviguer la nuit. C'était une nuit noire et très inquiétante.

3. Réécriture des parties 2 et 3 après une séance sur le lexique de la peur.

J'étais sur le pont du bateau avec des matelots quand tout à coup, je vis une masse blanchâtre horifiante et très épaisse qui semblait se diriger droit sur moi à une vitesse impressionnante, le brouillard se rapprocha de plus en plus et le vent se mit à gémir brutalement, les vagues immenses frappèrent avec une force colossale contre la coque du navire. De plus, j'entendais dans ma tête, des hurlements inquiétants et insupportables de matelots décédés. J'étais terrifié à l'idée de voir cette fumée avancer vers moi telle une faucheuse vers sa proie. Plus ce brouillard repoussant s'approchait et plus j'entendais des gémissements effroyables qui venaient de l'intérieur et commençaient vraiment à m'épouvanter. Tout l'équipage se mit à s'affoler et à crier de faire demi-tour, mais en vain, il était trop tard, la masse blanchâtre avait déjà encerclé le navire et semblait faire une danse angoissante autour de moi, il se mit à sortir des sortes de vagues de fumées qui enlevèrent tous les hommes de l'équipage. Il disparut petit à petit avec les cris de peur de tout l'équipage décimé et je m'aperçus que j'étais tout seul sur ce navire de fortune, cette fumée avait kidnappé et asphyxié sauvagement tout l'équipage qui m'accompagnait, ce brouillard m'avait glacé tout mon sang et les os jusqu'à la moelle et je vis au loin une île, sans doute, le nouveau Monde...

4. Écriture d'une 4^e partie après une séance sur la modalisation du doute.

Le navire se posa tout seul délicatement sur une plage d'un calme très stressant. Au bord des côtes, les vagues se brisaient sur les rochers avec des débris de navire échoué. Aurais-je rêvé ? J'en doute.

Un petit groupe d'hommes noirs nus s'approchèrent du navire sans doute pour voir s'il y avait des survivants. Je descendis du navire en faisant des signes de paix... Étais-je sauvé ?