

Le poster, un outil d'enseignement/apprentissage de la compréhension de texte(s) à l'école primaire.

Thérèse Thévenaz-Christen et Christophe Ronveaux

Résumé

L'écriture d'un texte particulier – le *poster* – pour comprendre un récit de fiction fantastique est analysée dans la présente contribution. 8 séances d'une séquence d'enseignement menée dans une classe de l'école primaire (4P) sont examinées pour mettre en évidence ce qui se construit par l'écriture du *poster*. Au cours de la séquence, un dispositif particulier, inspiré de la pédagogie coopérative, est mis en place par l'enseignant : ce dispositif « cercles de lecture » est conçu de façon à accorder une place importante aux transactions entre pairs et à l'écriture qui, ensemble, devraient permettre la construction de nouvelles capacités de compréhension du texte. L'écriture du *poster* négocié dans les groupes de pairs remplit de multiples fonctions que l'analyse de la séquence d'enseignement met en évidence. La question qui est posée concerne la portée transformatrice des capacités de compréhension des élèves qu'a l'écriture d'un tel texte. Pris dans des enjeux multiples, peut-il vraiment jouer son rôle d'outil médiateur de la compréhension ?

Auteur(e)s

Thérèse Thévenaz-Christen, Maître d'enseignement et de recherche
therese.thevenaz@unige.ch

Christophe Ronveaux, Chargé d'enseignement
Christophe.Ronveaux@unige.ch

Université de Genève, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation
Groupe de Recherche et d'analyse du français enseigné (GRAFE)

La présente contribution est déjà parue une première fois dans la revue *Caractères* N° 22 en 2006. Nous remercions la rédaction de la revue d'accepter une nouvelle publication de l'article sur le site forumlecture.ch.

Le poster, un outil d'enseignement/apprentissage de la compréhension de texte(s) à l'école primaire.

1. Outiller la compréhension en lecture?

1.1 Discuter et écrire pour apprendre à mieux comprendre

Au centre du dispositif des cercles de lecture (Terwagne, Vanhulle & Lafontaine, 2001 ; ou encore Webb, 1982 ; Vanhulle, 1999 ; Giasson, 2000) se repèrent les effets des discussions entre pairs, l'échange entre pairs étant présenté comme un moyen prioritaire des transactions du lecteur avec le texte, transactions au cœur de la compréhension de textes. Tout en confirmant cette position, dans une perspective résolument vygotkienne, l'enseignement/apprentissage s'appuie, certes, sur la parole des discussions entre pairs, mais surtout, sur les interventions structurantes de l'enseignant et sur des outils médiateurs, notamment les écrits réalisés dans les groupes de pairs.

L'enseignement/apprentissage de la lecture par le biais du dispositif des cercles de lecture repose sur divers espaces transactionnels lecteur-texte et texte-lecteur. Ceux-ci sont structurés en tâches hiérarchisées selon des modalités diverses, parmi lesquelles on comptera, entre autres, les moments de lecture/écriture individuelle, les discussions par groupe de pairs et les discussions en collectif classe. Ces espaces transactionnels de niveaux différents entretiennent des rapports dynamiques par le fait même de la hiérarchisation et du découpage de l'activité de lecture en classe, hiérarchisation et découpage se structurant par le truchement d'instruments médiateurs propres au dispositif: cahier personnel pour les transactions lecteur-texte, une organisation des interactions entre pairs selon des règles définies par la pédagogie coopérative et un instrument particulier, qui joue un rôle transactionnel clé, *le compte rendu résumé des discussions* ou *le poster*. Dans le dispositif des cercles de lecture, ce moyen particulier constitue selon nous l'outil sémiotique principal sur lequel se greffent les interventions de l'enseignant en collectif classe.

1.2 Ecrire pour résumer et/ou écrire pour présenter

La fonction assignée à l'écriture selon qu'il s'agit d'écrire un *compte rendu résumé* ou un *poster* diffère sans conteste et oriente la rédaction de l'un ou l'autre. Or la littérature qui présente le dispositif hésite sur l'orientation de cet écrit. Certains auteurs (notamment Terwagne, Vanhulle & Lafontaine, 2001) le nomment *compte rendu résumé* dans la mesure où il rend compte des échanges entre pairs en les résumant. Selon ces auteurs, il a pour fonction de « rassembler l'essentiel de leurs réflexions [celles de chaque élève] » (p. 82) et de répertorier ainsi la contribution de chacun à la discussion. D'autres auteurs (dont Botti & Derydt, 2004) le nomment *affiche*, lorsque sa fonction consiste à synthétiser *tout ce qui est dit* à propos des pistes *spécifiques* émergeant des activités de structuration ; l'écriture vise alors spécifiquement un contenu d'enseignement /apprentissage. Comme l'illustre la fonction donnée tant au compte rendu qu'à l'affiche, l'écrit rassemble et résume les discussions propres à un groupe de discussion pour les soumettre à la réflexion du collectif classe. Bien que présenté comme un compte rendu interne au groupe, il prend aussi un tour public, comme l'indique d'ailleurs le terme « affiche », et donne à voir quelque chose à ceux qui le regarde. Cette double fonction, à la fois interne au groupe de discussion et publique au profit du groupe classe, se complexifie encore par le fait que ce texte sert également de support à la prise de parole du rapporteur de chaque groupe devant le collectif classe. Cette prise de parole vise à restituer l'essentiel et à favoriser les transactions entre lecteurs (entre pairs et entre l'enseignant et les élèves). La prise de parole du rapporteur constitue un nouvel espace transactionnel, dynamisant d'une autre manière ce qui a été dit du texte lu.

Cette complexité n'a évidemment pas échappé aux auteurs des *cercles de lecture* puisqu'ils écrivent : «il conviendra certainement de prévoir assez rapidement une activité de structuration portant sur la manière dont on peut résumer l'essentiel de la discussion (cf. plus loin fiche 18, p. 91)» (p. 65). Notons-

le, les auteurs mettent l'accent sur la fonction mémorielle et synthétisante du compte rendu ; la fonction de mise sous le regard du collectif classe apparaît nettement moins. Dans la présente contribution, nous désignons cet écrit comme *poster* ou *affiche des notes* (selon l'expression de Dolz, Hanselmann & Ley, à paraître) chaque fois que sa fonction de support à la prise de parole et de monstration à la classe est pris en compte.

1.3 Ecrire pour outiller les capacités interprétatives

Notre contribution vise à montrer les effets de l'usage du compte rendu/affiche/poster sur la maîtrise progressive de l'écriture de cet écrit au cours d'une séquence d'enseignement complète, l'écriture constituant elle-même un indice du développement des capacités de lecture des élèves. L'écriture répétée d'un compte rendu résumé/affiche ou poster permet d'observer ce qui se construit du point de vue de la compréhension de textes : note-t-on une évolution par l'usage répété de cet instrument ? L'usage suffit-il à clarifier des fonctions complexes et faire du moyen un outil ? Sous quelles formes l'appropriation spontanée s'observe-t-elle ? Quelles sont les interventions de l'enseignant par rapport à cette écriture particulière ? Conçoit-il cet instrument comme outil d'un point de vue métaphorique ou en tant que concept, c'est-à-dire avec une portée transformatrice des capacités de compréhension de textes des élèves (Vygotski, 1985a et b ; Schneuwly, 2000) ? Cet outil suppose-t-il plutôt des régulations à chaud sur la base de l'expérience des élèves ou nécessite-t-il une intervention spécifique de sa part ? Toutes ces interrogations se résument à une question principale et à deux questions corollaires :

- Quelles sont les conditions pour que le compte rendu soit investi comme outil de développement des capacités de compréhension ?
- quels sont les enjeux de le concevoir comme compte-rendu résumé ou comme poster ? Et comme outil au sens de Vygotski ?

Il ne s'agit évidemment pas de fétichiser l'instrument ; il (ne) représente à nos yeux (qu') un médium pour modifier le rapport à la compréhension de texte et par voie de conséquence pour modifier la compréhension de texte elle-même. Ce médium comporte, comme tout médium, une portée que nous voudrions interroger et montrer, à plus forte raison s'il joue un rôle central pour les discussions en collectif, espace transactionnel nodal des cercles de lecture.

Pour répondre à la question principale, nous commencerons par définir ce qu'est un outil et notre conception de la médiation scolaire, comme double sémiotisation des contenus (Schneuwly, 2000). Puis, nous mettrons en évidence les caractéristiques de ce que nous appelons « poster » (Dolz, Hanselmann & Ley, à paraître). Enfin, nous mettrons à l'épreuve le cadre théorique et méthodologique que suppose l'élargissement des unités d'analyse à la séquence d'enseignement. Nous porterons notre analyse d'abord sur l'ensemble de la séquence d'enseignement, puis sur quelques lieux cruciaux pour notre interprétation de la séquence et du statut du poster par rapport à l'ensemble de cette séquence, où l'enseignant présente l'instrument –compte rendu résumé/affiche de notes– et hiérarchise les objets d'enseignement, et enfin sur les posters réalisés par les élèves.

2. L'outil entre usage spontané et apprentissage structuré

2.2 Une portée transformatrice

Dans une perspective vygotkienne, en prenant à notre compte la conceptualisation de Schneuwly (2000), l'outil transforme l'activité. Comment ? L'outil intervient dans l'activité, au cœur de son processus, et, par son rôle médiateur, permet d'atteindre autrement le but visé. L'outil représente un signe dans la mesure où il incorpore le processus en le matérialisant et en lui donnant un sens. Aussi, l'utilisateur de l'outil (matériel mais aussi conceptuel) modifie-t-il sa propre activité, et *de facto*, transforme sa manière d'agir et de penser l'activité. Cette idée de la formation du psychisme par le truchement d'outils sémiotiques, est empruntée à Vygotski (1985a, 1985b), qui lui-même se réfère à Marx : « [...] Toutes les fonctions psychiques supérieures sont unies par une caractéristique commune, celle d'être des processus médiatisés, c'est-à-dire d'inclure dans leur structure, en tant que partie

centrale et essentielle du processus dans son ensemble, l'emploi de signe comme moyen fondamental d'orientation et de maîtrise des processus psychiques » (1985, pp. 150-151).

L'outil est par définition une construction sociale. Elaboré par d'autres pour atteindre plus efficacement un but, il existe en tant qu'objet sémiotique disponible. Il est possible d'y avoir recours chaque fois que la situation s'y prête. L'outil représente, pour reprendre la jolie formule de Clot (1999), du travail refroidi, une élaboration, une activité de travail effectuée précédemment par d'autres. Ceci suppose que l'usage et l'effet de l'usage de l'outil soient connus. Dit autrement, un outil doté de sa pleine portée permet de voir en même temps *devant* et *derrière*, car il fait voir par anticipation le résultat (*devant*) en même temps qu'il fait voir la situation avant l'usage de l'outil (*derrière*). Objet matériel pour intervenir sur du concret ou représentations pour opérer sur des conceptualisations, l'outil agit, nous l'avons dit, sur le processus de l'activité et sur le processus de l'activité psychique. Il est doté d'un puissant pouvoir de transformation. Avant même d'être totalement maîtrisé, son usage change le processus et déploie un effet en agissant sur les conceptualisations, à plus forte raison si l'usage se répète. En conséquence, on peut considérer que le seul usage transforme les conceptualisations.

Cependant, pour que l'outil occupe pleinement son statut d'outil, il doit être maîtrisé. Ceci suppose que son usage soit conscient et volontaire, que son utilisateur sache à quel moment il est pertinent d'y recourir –qu'il voie *derrière*– et dans quel but précis –qu'il voie *devant* : c'est à ce titre que l'outil est réellement maîtrisé. Il doit en conséquence avoir fait l'objet d'un apprentissage. Cet apprentissage peut s'effectuer, schématiquement exprimé, par un apprentissage implicite ou explicite : soit, par le biais de l'expérience pratique, par apprentissage plus ou moins spontané, soit par un enseignement / apprentissage explicite, à l'aide d'un dispositif d'enseignement et des conceptualisations. Il s'agit alors d'une appropriation de type *scolaire*.

2.2 Une appropriation de type scolaire

A l'école, tout apprentissage s'organise à partir d'une situation construite en vue d'enseigner / apprendre. L'apprentissage de l'usage d'un outil n'échappe pas à ce principe dans la mesure où l'enseignant doit recontextualiser cet usage. Dans les cercles de lecture, le compte rendu résumé (l'affiche ou le poster) se présente comme la recontextualisation d'un écrit particulier, génériquement identifié, doté de cette fonction particulière de répertorier et synthétiser les thèmes discutés en groupe de pairs.

L'apprentissage scolaire s'appuie selon nous (Schneuwly, 2000 ; Thévenaz-Christen, 2005) sur une double sémiotisation qui repose sur une double monstration : d'une part, il s'agit de *faire voir* quelque chose aux élèves, de rendre visible et présent un contenu d'enseignement ou l'usage d'un outil, et d'autre part, de *pointer* des éléments particuliers et pertinents de ce contenu ou de cet usage. A ces pointages impliquant une élémentarisation succèdent une resolidarisation des éléments, à savoir une recomposition à un autre niveau de signification. Cet autre niveau représente une schématisation ou une conceptualisation nouvelle. Si l'apprentissage s'organise de manière essentiellement implicite, la part de monstration pour rendre visible l'objet d'enseignement sera observable, mais les pointages seront éphémères, non systématiques et non nécessairement resolidarisés. Au contraire, si l'outil fait l'objet d'un apprendre systématique, la sémiotisation par présentification se combinera à une sémiotisation par élémentarisation et par resolidarisation.

2.3 Compte rendu ou poster ?

Revenons maintenant sur la fonction complexe qu'occupe le compte rendu résumé (l'affiche ou le poster) dans l'ensemble du dispositif des cercles de lecture. Quelles dimensions (mémoire, synthétique du compte rendu résumé, ou schéma des points à commenter et à présenter à d'autres) mettre en perspective avec les élèves ? Dans la plupart des ouvrages décrivant le dispositif, l'écrit du groupe des pairs est essentiellement défini comme une prise de notes résumant la discussion du groupe : il s'agit de noter l'essentiel des contributions des élèves et d'indiquer les avis, les accords et les éventuelles controverses. L'écriture présentée comme un condensé de ce qui est dit sur le texte lu, ne met pas en perspective une autre fonction du texte cible à produire. Or, le texte cible suppose un

agencement qui permette au rapporteur de s'adresser à haute voix au collectif classe de manière à présenter de manière synthétique et compréhensible le(s) thème(s) discuté(s). La qualité de la discussion du collectif classe qui suivra la présentation de chaque « compte rendu » en dépend : plus le résumé des discussions est audible, clair et synthétique, plus il expose en condensé les avis et les discussions, meilleure sera la discussion collective susceptible de faire évoluer la compréhension du texte par la classe. En annonçant dès le départ le caractère multifonctionnel du texte cible, la tâche d'écriture des élèves fera l'objet d'une meilleure représentation. Comme Brossard, Labroille, Lambelin, Nancy et Rongaud-Sabbah (1996) l'ont montré, l'énonciation des buts assignés à l'écriture et la mise en perspective des destinataires favorisent la clarté de la tâche, avec pour conséquence une meilleure représentation des finalités communicatives du texte à produire et, par conséquent, une meilleure capacité de sélection du contenu thématique. Selon nous, le texte à produire n'est pas vraiment un compte rendu, mais un *poster*, un genre de texte qui suppose une écriture synthétique, dotée de caractéristiques textuelles propres comme le listage et les mots clés entre autres (Dolz, Hanselmann & Ley, à paraître). Toujours selon ces auteurs, le poster joue le rôle de paratexte de la présentation orale. Grâce à son caractère autonome, il peut être affiché au tableau et lu par les auditeurs, tandis que dans le même temps, il sert de support de mémoire pour le rapporteur.

On voit bien l'importance des buts que l'énonciateur et les destinataires assignent à l'écrit « poster » dans la détermination des formes de cet écrit. Dans le cas présent, l'énonciateur est le rapporteur, et les destinataires, à la fois auditeurs et lecteurs. La sélection et l'organisation du contenu s'effectuent en fonction de ces buts complexes, faire mémoire des discussions sur le texte lu, pour montrer le tout au rapporteur et à la classe. En amont du poster, les éléments formels du genre attestent d'une compréhension du texte lu dans la mesure où elles représentent une condensation ou une structuration schématisante du texte lu. Ces marques, conceptualisantes, sont indicatrices d'une intégration de différents éléments du texte et favorisent la (re)construction de modèles de situations (Coirier, Gaonac'h & Passerault, 1996).

Ces marques sont :

- pour les marques de surface propres à la gestion de l'écriture du poster : l'écriture en liste ; des abréviations ; les signes de ponctuation et les organisateurs énumératifs délimitant des « paquets » de texte ; mot isolé, dessin, schéma, flèche, etc.
- pour les marques attestant d'une conceptualisation en rapport avec le texte lu : des mots clés, des reformulations synthétiques, des nominalisations et des condensations, des mises en relations appropriée à un conte merveilleux, mise en relation (intégration) de composantes et connaissances diverses. En termes de traces, ces marques sont parfois les mêmes que les marques énumérées ci-dessus ; la présence de mises en relation, de hiérarchisation ou, pour le mot clé, la condensation les différencient cependant.

3. L'outil médiatisé : le *java* ou le *panneau java*

Dans la séquence d'enseignement observée, quel écrit l'enseignant présente-t-il aux élèves ? Quelles formes prennent les textes effectivement produits par les élèves ? Afin de définir l'outil médiatisé par l'action didactique, nous mènerons notre analyse en trois temps : premier temps, une analyse du support matériel articulée à l'hyperonyme utilisé par l'enseignant pour désigner l'écrit que les élèves doivent produire ; deuxième temps, une description globale et sommaire de la séquence d'enseignement et des activités scolaires qui la constituent ; troisième temps, une analyse des posters produits par les élèves tout au long de la séquence d'enseignement. Nous montrerons les tensions que l'objet d'enseignement entretient avec les divers outils du dispositif, en particulier avec le poster.

3.1 Des supports et des appellations qui s'affichent

Considérons la matérialité des supports distribués aux élèves pour réaliser leur poster et les termes utilisés par l'enseignant pour désigner ces supports. Au moment de commencer l'échange dans les groupes de pairs, les élèves reçoivent un papier *java* de 1 mètre sur 1 et des marqueurs de couleurs à larges pointes. Les propriétés mêmes du support (un large espace d'écriture) et des accessoires (les marqueurs aux pointes épaisses) préfigurent implicitement la tâche d'écriture, dessinent hors d'un

discours autorisé les contours d'un usage. Cette tâche d'écriture consiste entre autres à amplifier le geste graphique pour rendre les signes lisibles depuis n'importe quel point de la classe. A ces implicites, s'ajoute la manière dont les élèves vont s'emparer de l'activité en fonction de normes, plus ou moins intériorisées, subsumant par exemple l'orthographe au geste graphique. Le *java* ou le *panneau java*, selon les termes de l'enseignant, désigne par métonymie les propriétés matérielles de ce support papier communément utilisé à l'école primaire pour rendre visible une information importante. Les vocables utilisés par l'enseignant contribuent à orienter la fonction d'affichage du support. On voit là que la réalisation du *java* peut être une première source possible de tension avec un objectif davantage tourné vers le développement de capacités interprétatives.

3.2 Une séquence d'enseignement à visée coopérative et interprétative

Considérons la logique de l'action didactique dans l'ensemble de la séquence et observons comment l'enseignant structure la séquence en unités séquentielles et hiérarchise les activités. Le tableau ci-après¹ représente sur une page un résumé des 8 séances de la séquence d'enseignement. Il donne une vue d'ensemble des unités de travail effectivement réalisées en classe. Lisons le tableau et observons les unités de premier rang, représentées en grisé. Le tout de la séquence se structure sur la dimension textuelle de la transaction. L'entrée dans le livre en effet est conduite par une lecture « en feuilleton », selon l'expression de Terwagne, Vanhulle et Lafontaine (2001, p.85), autour de 6 cercles-étapes. Chaque étape se construit sur la lecture *limitée* d'un petit nombre de pages. La sélection du passage suit le fil du récit et les paliers de l'action. Les cercles-étapes portent successivement sur :

- le thème du récit et son programme génératif (récit de fiction fantastique) ;
- la situation (l'interdit de la forêt est posé) et le héros (Petit Louis est attiré par la forêt) ;
- les personnages (leur statut par rapport à l'action principale, les valeurs d'adjuvant ou d'opposant) ;
- les mondes (le monde des minuscules et son adaptation au milieu hostile des arbres) ;
- l'action salvatrice du héros ;
- enfin, sur les valeurs qui émaillent l'intrigue (le mensonge de Petit Louis).

La structure en six feuilletons se construit sur les propriétés narratologiques du récit et marque une entrée progressive dans le suspens de l'action. C'est bien le développement de capacités interprétatives concernant les dimensions macrostructurelles du conte, la constellation des personnages, etc. que vise le dispositif tel qu'il nous apparaît à l'échelle hiérarchique des unités de travail de premier rang.

Pour réaliser cette visée, le dispositif prévoit des tâches essentiellement discursives où l'interaction *orale* entre pairs prend une importance centrale. Descendons d'un rang dans le découpage de la séquence et observons la logique de l'action didactique d'un cercle-étape. Chacun de ces derniers est scandé par des tâches selon une structure ternaire qui alterne activité individuelle de lecture, activité d'échange en groupe de pairs et activité collective de partage. Les activités d'échange entre pairs font l'objet d'un soin tout particulier. Elles sont toutes précédées d'une distribution des rôles. Ces rôles et leur fonction font l'objet d'âpres débats dans plusieurs cercles. Les longs moments que prend l'enseignant pour distribuer les rôles et l'importance qu'ils prennent aux yeux des enfants dans les débats entre pairs confèrent à l'outillage coopératif un statut privilégié. C'est à travers la gestion de la discussion entre pairs que les élèves sémiotisent l'activité interprétative. Aussi la visée qui apparaissait dans le découpage de la séquence des unités de premier rang est-elle mise en tension avec cette mise en activité tirant davantage vers la pédagogie coopérative. Il apparaît qu'il est plus important de coopérer dans un échange que de discuter une hypothèse de lecture.

¹ Ce « résumé » de la séquence est construit selon une hypothèse développée dans le GRAFE dans le cadre du projet FNS (1214-068110) selon laquelle la reconstitution d'une logique d'action didactique passe par un travail interprétatif des contruits de l'expérience ; ce travail aboutit à la constitution d'un *synopsis* (Schneuwly, Dolz & Ronveaux, 2005). Le tableau ci-après n'a pas la forme du synopsis, il représente plutôt un résumé du résumé de la séquence, et à ce titre, donne à voir déjà des tensions entre plusieurs objets d'enseignement.

Observons encore les unités de travail qui ferment les séances² 5, 6 et 7. Les retours-bilans sur l'activité qui vient de se dérouler sont aussi des signaux envoyés aux élèves sur le statut de ce qui est convoqué. Là aussi ces retours centrés essentiellement sur la gestion des discussions entre pairs donnent lieu à une mise en tension des objets d'enseignement. S'agit-il d'apprendre à échanger entre pairs ou de développer des capacités interprétatives, la première étant présentée comme une des conditions de réalisation de la deuxième ?

Au niveau des activités scolaires, une concurrence entre la réalisation des javas et l'échange autour d'une lecture individuelle s'instaure. A l'intérieur des groupes de pairs, une dernière tension se fait jour. La réalisation du java devient l'activité principale de quelques groupes. Il ne s'agit pas de partager des réponses aux questions que chacun a pu consigner dans son « cahier de brouillon » ou penser simplement, mais de rédiger un panneau d'affichage pour le groupe plénier. Quand les échanges entre pairs se poursuivent, témoins du caractère public du java, ils portent davantage sur la mise en mots et l'orthographe.

² Précisons que la séance correspond pour nous au découpage administratif compris entre deux sonneries. Ici, une séance comprend une durée d'une heure et demie, de 10 h (fin de la récréation du matin) à 11 h 30 (fin des cours du matin). Ce dernier moment est l'occasion pour l'enseignant de faire le point sur le déroulement de la séance.

Séance 1 27.03.03	Séance 2 01.04.03	Séance 3 03.04.03	Séance 4 10.04.03	Séance 5 15.04.03	Séance 6 08.05.03	Séance 7 15.05.03	Séance 8 22.05.03	
Premier cercle-étape : la 1^{ère} et la 4^e de couverture	<i>Régulation concernant les « javas ».</i> <i>2bis. Discussion / écriture en groupe de pairs (08'10") : rédaction des « javas » ;</i> <i>3bis. Mise en commun/ prolongement (29'57") : reprise des groupes 1 et 2, et présentation des groupes 3, 4 ; discussion sur l'œil figurant sur la 4^e de couverture (hypothèse sur le personnage) ;</i>	<i>Reprise de la discussion collective du 01.04 : discussion sur l'histoire, le genre.</i> Deuxième cercle-étape : p.5-10 (mise en place de la situation) <i>Préliminaires : distribution des photocopies, divers rappels concernant l'organisation.</i> <i>1. Lecture à haute voix (08'37") :</i> <i>2. Discussion/écriture en groupe de pairs (16'20") : distribution des rôles ;</i> <i>1bis. Lecture/écriture individuelle (23'20") : consigne d'écriture (répondre à trois questions).</i> <i>2bis. Discussion/ écriture en groupe de pairs (33'35") : écriture des « javas ».</i>	Troisième cercle-étape : p.10-19 (les personnages) <i>Préliminaires : rappel du passage à lire à la maison ;</i> <i>1. Lecture/écriture individuelle (14'17") : les élèves lisent et écrivent dans leur cahier.</i> <i>2. Discussion/écriture en groupe de pairs (21'50") : distribution des rôles ; discussion sur les personnages, la mise en mot, l'orthographe, le statut de l'animateur dans le cours de l'écriture.</i>	<i>Reprise de la discussion collective du 10.04 : discussion sur les personnages et leur rôle (l'ange et le diable, la maman, Petit Louis).</i> Quatrième cercle-étape : p.20-31 (le monde des minuscules) <i>Préliminaires : attribution des pages, tâche interprétative (indices sur le monde des minuscules).</i> <i>1. et 2. Lecture /discussion/ écriture en groupe de pairs (31'00") : discussion sur l'organisation du travail ; relecture du passage à travailler ;</i>	<i>Préliminaires : distribution des livres et découverte du livre par les élèves ; comparaison des deux éditions ; retour sur le quatrième cercle-étape ;</i> <i>distribution des rôles et rappel de leur nature.</i> <i>2bis Discussion/ écriture en groupe de pairs (22'50") : écriture des « javas » sans concertation entre pairs.</i> <i>3. Mise en commun/ prolongement (40'12") : présentations des « javas » par 4 groupes ;</i>	<i>Préliminaires : accrochage des « javas » ; rappel.</i> <i>3bis. Mise en commun/ prolongement (05') : présentation du dernier « java » ; synthèse des javas et discussion.</i> Cinquième cercle-étape : p.41-50 (la ruse de petit Louis) <i>Préliminaires : attribution des pages, tâche interprétative, distribution des rôles.</i> <i>1. Lecture/écriture individuelle (30'58") : les élèves lisent et écrivent dans leur cahier.</i>	<i>3. Mise en commun/ prolongement (03'24") : présentation des « javas » ; discussion sur la fin de l'histoire et les différents de vaincre le monstre.</i> Sixième cercle-étape : p.57-59 (le mensonge de Petit Louis) <i>1. Lecture individuelle (44'41") : les élèves lisent.</i> <i>2. Discussion en groupe de pairs (49'39") : distribution des rôles et discussion sur le mensonge de PL, les monstres, la métaphore.</i>	Premier support numérique (durée 60')
<i>un des groupes n'a pas utilisé le « java ».</i> <i>3. Mise en commun/ prolongement (08'27") : les rapporteurs des groupes 1 et 2 présentent en séance plénière les travaux réalisés en groupe de pairs.</i>	<i>présentation du groupe 5 ; discussion en groupe plénier sur le monde de l'édition.</i>	<i>3. Mise en commun/ prolongement (08'50") : régulation de la dynamique des groupes de pairs ; présentation des « javas » par les cinq groupes.</i> <i>Retour sur l'activité (26'30").</i>	<i>3. Mise en commun/ prolongement (00') : présentation des « javas » par les 5 groupes ; discussion argumentée sur les personnages et l'action (le diable, le monstre, la forêt, la maman sont-ils des personnages).</i>	<i>contestation sur le rôle d'animateur.</i> <i>Retour sur l'activité et la collaboration dans les groupes de pairs (10'32").</i>	<i>présentation des « javas » (suite).</i> <i>Retour sur la collaboration dans les groupes de pairs (17'20").</i>	<i>2. Discussion/écriture en groupe de pairs (45'36") : distribution des rôles et discussion ; écriture du java en alternance.</i> <i>Retour sur la collaboration dans les groupes de pairs (20'46")</i>	<i>Retour bilan sur le livre, l'activité, l'envie de lire (26'33").</i>	Deuxième support numérique (durée 30')

3.3 L'analyse du java comme révélateur de l'outil

Par l'analyse du java, il s'avère possible de montrer si une évolution de son écriture s'observe. Conformément à la définition de l'outil sémiotique donnée ci-dessus, nous regardons la transformation engendrée par l'écriture répétée de javas. Pour l'observation d'une éventuelle évolution, nous retenons les critères propres à un java, c'est-à-dire un support dont la fonction décrite par l'enseignant est de faire mémoire des avis et des discussions de manière synthétique. Ces critères sont: l'écriture en liste et la présence de mot clé, de syntagmes nominaux ou verbaux, d'abréviations, de dessins, etc.

Nous procédons à trois types d'analyse :

1. L'analyse de textes de javas. Nous avons retenu trois javas rédigés à partir de trois tâches différentes. Sur les 5 javas produits par les élèves, l'analyse du premier, de l'avant-dernier et du dernier java montre s'il y a évolution.
 2. La comparaison des javas par groupe ; tous les 5 javas produits sont analysés par groupe de pairs. La comparaison s'effectue au fil de la séquence et par groupe.
 3. L'analyse du dernier java ; la dernière tâche d'écriture porte sur la compréhension de toute l'histoire. La tâche suppose une mise en relation d'informations fournies à différents moments de l'histoire, c'est-à-dire une capacité inférentielle.
1. L'analyse de textes de javas, produits en début et en fin de séquence, se résume en un tableau (voir tableau 1) qui fait apparaître une diversité de marques. Cette diversité illustre la fonction de mémoire du java, assignée par l'enseignant. Dès la première écriture, des indices d'énumération s'observent, une nominalisation, alors qu'on repère simultanément une écriture en phrases continues, semblables à un texte. Bien que les élèves continuent à produire des phrases, à la fin de la séquence, elles se présentent majoritairement sous forme de liste. On repère une légère tendance à l'utilisation de nouvelles marques d'énumération, plus diversifiées (tiret, retrait), ainsi que l'utilisation d'abréviation.

Tableau 1 : Analyse de textes de javas

	<i>Java 1</i>	<i>Java 4</i>	<i>Java 5</i>
Tâche	Anticipation de l'histoire et recherche d'indices (1 ^{ère} et 4 ^{ème} de couverture)	Repérage des personnages ® p. 19	Anticipation de la ruse de Petit Louis
Marques	Phrases Syntagmes et texte en continu. Indices d'énumérations (ponctuation, paragraphe), mais pas de tirets, de numérotation. Mots clés ?; Une nominalisation	Phrases en liste Liste des personnages avec les actions + ou – prototypiques (paragraphe). Pas de mots clés, pas d'abréviation	Phrases Enumérations de motifs avec marques d'énumération (tiret, retrait) Abréviation

Ce premier tableau montre une évolution vers une écriture plus synthétique et condensant plus systématiquement les informations.

2. La comparaison de java par groupe fait apparaître une évolution différente pour chaque groupe, mais une évolution tout de même. On note une diversification des marques pour chaque groupe. A noter que les abréviations et les retraits se retrouvent dans 3 groupes sur 4.

Groupe 1: marques très diversifiées au départ, puis utilisation des parenthèses, du retrait et d'abréviations.

Groupe 2: la forme texte avec titre évolue vers la liste et le recours à des flèches, des mots isolés et des retraits.

Groupe 3 : la forme liste domine; chiffres, retrait et abréviation apparaissent.

Groupe 4 : passage du texte en continu vers la liste et une utilisation d'une « nouvelle » ponctuation, les 2 points

L'analyse de la séquence ne fait pas apparaître une intervention de la part de l'enseignant susceptible d'expliquer la diversification observée.

3. Notons que l'écriture du dernier java exige une explicitation du choix de Petit Louis quant à la manière de débarrasser les Minuscules du monstre qui les menace. La tâche d'écriture suppose une mise en relation de différents éléments pour expliquer pourquoi Petit Louis recourt à un cygne, pourquoi aussi jeune et petit soit-il, il parvient à tromper le monstre et à le noyer, mettant une fin à ce danger menaçant l'existence des Minuscules.

L'analyse montre ce qu'on peut supposer avoir été compris, sous l'effet de l'ensemble du dispositif.

L'analyse de l'explication de la ruse sur la base de l'écriture d'un java fait apparaître une compréhension différenciée selon les groupes :

Groupe 1, on repère une argumentation hypothéticodéductive de la ruse ainsi qu'une description de certaines actions.

Groupes 3 et 4 : des éléments de la ruse sont indiqués, sans argumentation explicite, par description d'actions.

Groupe 2 : on repère une description d'actions qui ne permet pas de déduire une mise en relation des actions décrites.

En conséquence, le java fait apparaître que :

- la compréhension est manifeste pour le groupe 1, bien que non formulée logiquement, elle semble également présente pour le groupe 4 et 3
- la compréhension est partielle pour le groupe 2

3.4 L'outil java

L'écriture à cinq reprises d'un java constitue une expérience rendant possible une certaine appropriation du java comme support de mémoire et d'affichage que traduisent la diversification et la complexification des marques notationnelles ; en particulier les opérations de condensation par le truchement d'abréviation, de mots, de phrases brèves et de notations par flèches. Par contre, on n'observe guère de mises en relation d'éléments du texte ou de réflexions, indices d'une transformation de la compréhension.

Avec pour seule base l'analyse du produit, il n'est pas possible d'attester d'une compréhension meilleure et plus approfondie du texte lu. Ceci supposerait l'analyse plus globale et à un niveau plus local des interactions entre pairs et avec l'enseignant.

Les trois types d'analyses montrent que l'hétérogénéité reste grande entre les groupes. Nous l'attribuons en partie au caractère expérientiel et largement implicite de l'apprentissage. L'analyse de la séquence fait apparaître que le java est présenté aux élèves de manière répétée, à partir de la tâche d'écriture et à partir de l'usage du java. Par contre, les régulations portant sur la manière de s'y prendre ou sur ce qu'il est pertinent d'écrire en fonction du but visé sont propres à chaque groupe et peu nombreuses. Les pointages qui indiquent certains éléments partiels et précis restent rares. En effet, nous observons un seul pointage (voir ci-dessous : *vous voyez là*), montré au collectif classe. Il s'agit d'un pointage bref, à chaud, lorsque l'enseignant synthétise la discussion sur les personnages de l'histoire. Il montre ce que représente un mot

clé, qui permet qu'on se souvienne, sans avoir besoin de tout écrire. L'enseignant illustre une opération de condensation:

Ens. : 4'' (écrit partagé au tableau noir) j'écris [?] partagé- c'est juste pour se souvenir // vous voyez là / c'est un bon exemple avec les javas -/ y a pas besoin de TOUT TOUT écrire / voilà un bon exemple / pas besoin d'écrire PARTAGE ENTRE L'INTERDIT DE SA MERE ETC. ETC. [vite] je mets juste PARTAGE nous en se souvient de ce que c'est

Il paraît légitime de dire que le java ne fait pas l'objet d'un apprendre explicite et systématique. En tant qu'outil sémiotique, il transforme les capacités des élèves, sans pour autant devenir un outil disponible, une ressource condensant et synthétisant le texte lu et discuté. Ceci supposerait de constituer l'outil en objet d'enseignement.

4. En guise de conclusion

L'analyse de l'action enseignante montre que la principale finalité assignée à l'écriture du java consiste à faire mémoire des points discutés et à condenser les thèmes abordés. Le versant paratexte comme support de prise de parole publique du rapporteur ou d'écoute des auditeurs transparait dans l'usage même du java et, dans les groupes de pairs, par le truchement des discussions d'ordre orthographique. Ceci indique que la finalité communicative à la base des discussions du collectif classe est perçue, mais que celle-ci reste implicite. C'est en investissant cette écriture particulière, c'est-à-dire en la concevant comme forme textuelle particulière, comme poster, que l'enseignant et les élèves disposeraient d'une représentation du texte capable de contrôler leur écriture, leur présentation orale et par la même mieux guider la discussion.

Dans la perspective d'un enseignement/apprentissage de la compréhension de textes, le genre *poster* fournit des occasions de réécriture des notes prises tant lors de la lecture individuelle que des discussions en groupes de pairs qui impliquent des reformulations, des condensations, des mises en relation, ainsi que le recours à des représentations schématiques. Une telle réécriture suppose un déplacement de la compréhension à un autre niveau, plus général et plus abstrait. Le poster représente alors un outil heuristique dont la maîtrise représente un atout pour la scolarité des élèves.

Références bibliographiques

- Botti, M. & Deryth, Ch. (2004). Cercles de lecture sur Le Mystère de Greenwood de Malika Ferdjoukh. *Caractères*, 17, 38-47.
- Brossard, M., Labroille, M., Lambelin, E., Nancy, B. & Rongaud-Sabbah, D. (1996). Rôle Du contexte dans les écrits scolaires. In Ch. Barré-De Miniac (Ed.). *Vers une didactique de l'écriture. Pour une approche pluridisciplinaire* (pp. 71-84). Bruxelles : De Boeck.
- Clot, Y. (1999). *La fonction psychologique du travail*. Paris: Presses universitaires de France.
- Coirier, P., Gaonac'h, D. & Passerault, J.-M. (1996). *Psycholinguistique textuelle. Approche cognitive de la compréhension et de la production des textes*. Paris : Armand Colin.
- Dolz, J., Hanselmann, S. & Ley, V. (2006). La communication affichée au service de l'exposé oral : apprentissage de l'usage de l'écrit comme support à la prise de parole en public. In B. Schneuwly et Th. Thévenaz-Christen, *Études des objets enseignés : le cas du français*. Bruxelles : De Boeck.
- Giasson, J. (2000). *Les textes littéraires à l'école*. Boucherville : Gaëtan Morin.
- Hébert, M. (2003). Coopération du sens entre pairs en première secondaire : étude de la dynamique interactionnelle dans les cercles littéraires. *Enjeux*, 58, 95-115.
- Revaz, F. & Thévenaz, Th. (2003). Le retour au texte : effets sur la compréhension. *Caractères*, 11, 11-20.
- Ronveaux, C & Thévenaz, T. (2005). L'objet disciplinaire saisi entre texte, tâche interprétative et dispositif coopératif. In É. Falardeau, (Ed.), *Les actes du colloque de l'AIRDF à Québec du 26-28 août 2004*. [CD-ROM]. Québec : Université Laval.
- Schneuwly, B. (2000). Les outils de l'enseignant. Un essai didactique. *Repères*, 22, 19-38.
- Schneuwly, B., Dolz, J. & Ronveaux, C. (2005). Le synopsis — Un outil pour analyser l'objet enseigné. In Actes de la journée « Méthodes de recherche en didactiques », 10 juin 2005. Lille : Presses universitaires du Septentrion.
- Terwagne, S., Vanhulle, S. & Lafontaine, A. (2001). *Les cercles de lecture. Interagir pour développer ensemble des compétences*. Bruxelles : De Boeck.
- Thévenaz-Christen, Th. (2005). Les Prémices de la forme scolaire. *Études d'activités langagières orales à l'école enfantine genevoise*. Thèse de doctorat en sciences de l'éducation, Université de Genève.

- Vanhulle, S. (1999). Concevoir des communautés de lecteurs : la gestion de la classe dans une didactique interactionniste. *Revue des sciences de l'éducation*, Vol. XXV-3, 651-674.
- Vygotski, L.S. (1985a). La pensée et le mot. In B. Schneuwly et J.-P. Bronckart (Ed.), *Vygotsky aujourd'hui* (pp. 67-94). Lausanne : Delachaux & Niestlé.
- Vygotski, L.S. (1985b). *Pensée et langage*. Paris : Editions sociales.
- Webb, M.N. (1982). Student Interaction and Learning in Small Groups. *Review of International Research*, 52, 421-445.