

Comment écrire un travail de fin d'études ou un mémoire?

Quelques indications pour vous accompagner pendant le confinement

Caroline Scheepers

Docteure en Langues et Lettres

Docteure en Sciences de l'Éducation



Avril 2020

CENTRE
DE DIDACTIQUE DE
L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR

www.poleacabruxelles.be

Avertissements

Avertissements

- Ces quelques indications générales visent à soutenir les étudiants du supérieur dans l'élaboration de leur TFE ou mémoire durant le confinement.
- Elles ne doivent pas se substituer aux indications données aux étudiants par leur institution ou leur promoteur.
- Ces indications s'appliquent davantage aux travaux inscrits dans le champ des sciences humaines.

Préambule

Je fais le point

- ❑ Où en suis-je dans l'élaboration de mon travail?
- ❑ Quels sont les objectifs que je me fixe et comment je compte les atteindre?
- ❑ Le confinement met-il en difficulté le bon déroulement de mon travail et, si oui, en quoi? Comment contourner néanmoins ces difficultés?
- ❑ Quelles sont les dernières directives communiquées par mon établissement?

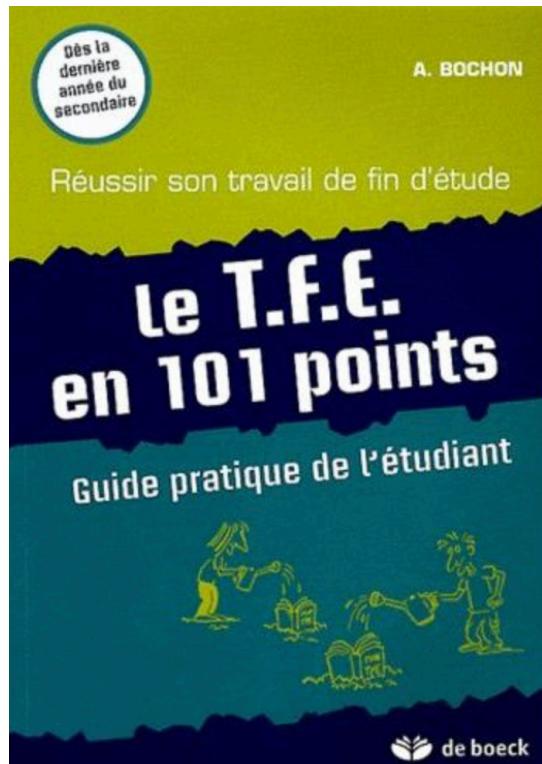
Au terme de ce module, je suis supposé(e)...

- mieux connaître et mettre en pratique les principes de la communication écrite propres au travail de fin d'études ou au mémoire :
 - la situation de communication propre au TFE;
 - la macrostructure du TFE;
 - la formulation de la problématique de recherche;
 - la gestion de la polyphonie discursive : les types de discours d'autrui, leurs fonctions, leur insertion dans le texte, les modes de référencement, la notation des sources, les références bibliographiques...);
 - la gestion de la conduite argumentative...
- disposer d'une méthode de travail efficace;
- disposer de quelques informations sur la défense orale.



Pour aller plus loin...

Quelques ouvrages sur l'écriture scientifique



Marie-Christine POLLET



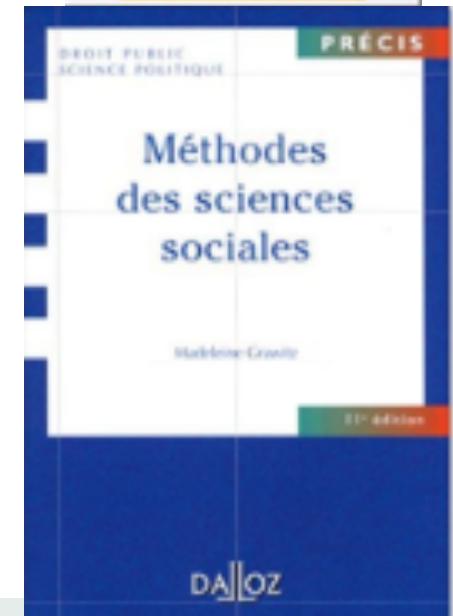
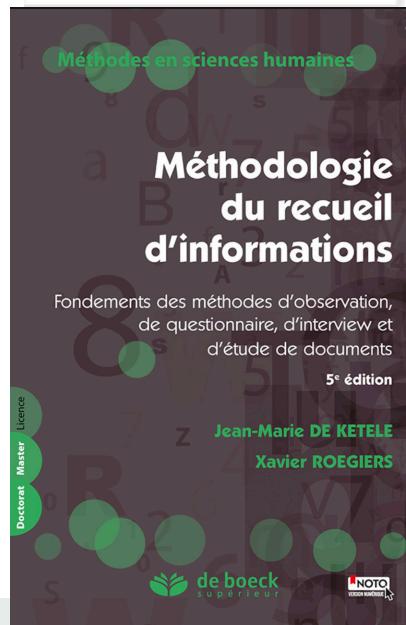
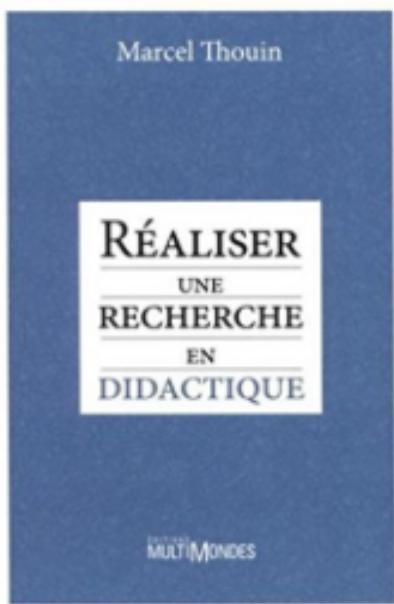
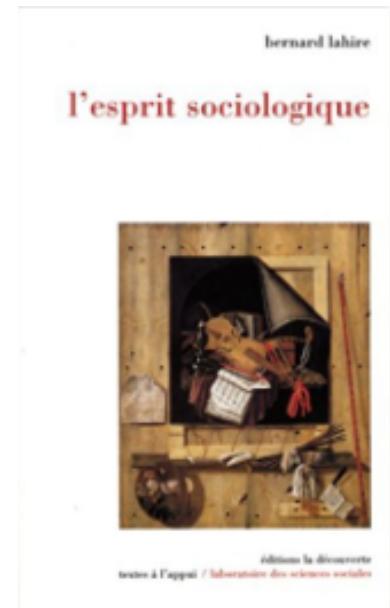
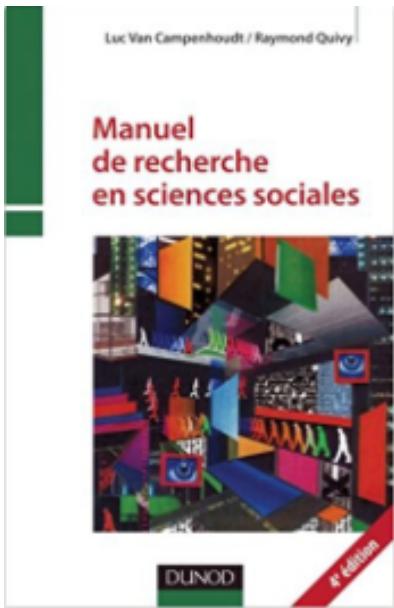
Former à l'écriture de recherche

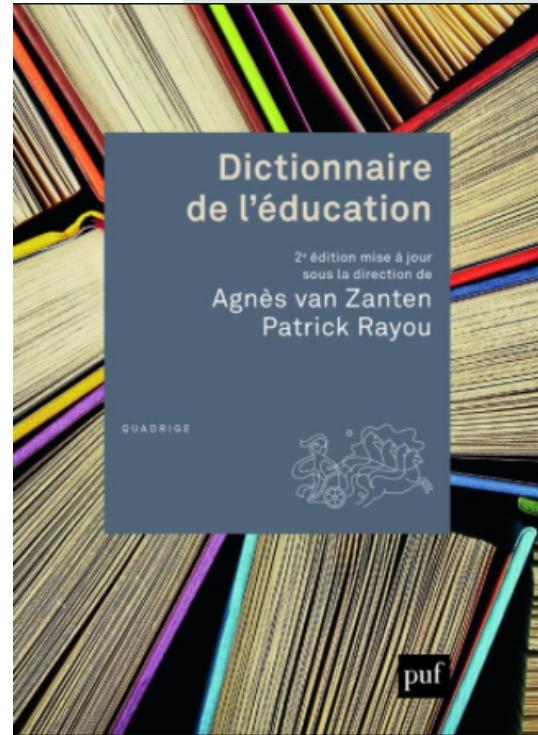
*De la compréhension à la production :
réflexions et propositions didactiques*

DIPTYQUE
Une collection du CEDOCEF

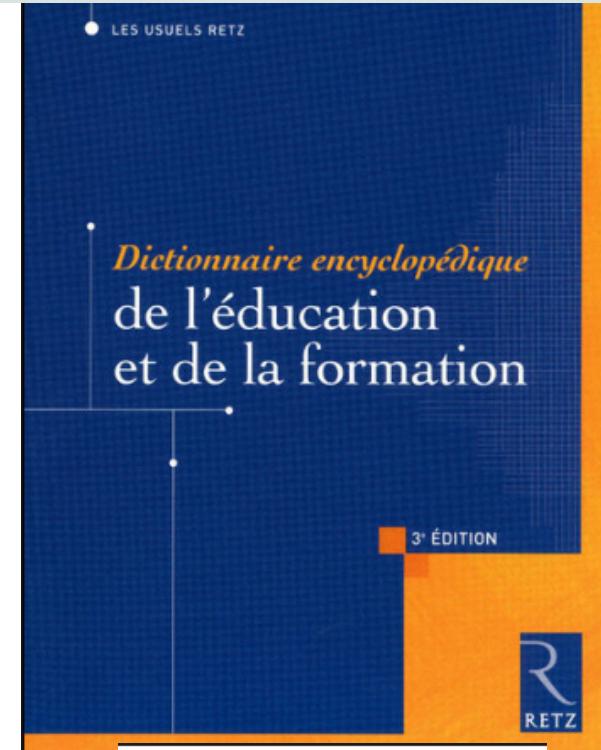
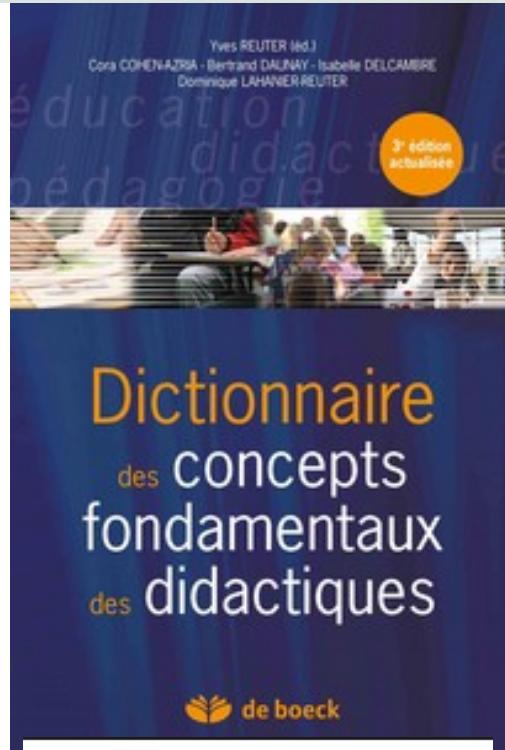


Quelques ouvrages méthodologiques





Quelques incontournables en éducation, par exemple



LES 100 MOTS
de
L'ÉDUCATION

sous la direction de
Patrick Rayou
Agnès van Zanten





Lire un TFE ou un mémoire
pour mieux cerner les
caractéristiques du genre

Tentez de vous procurer un ou deux excellents TFE ou mémoires

- Via votre promoteur, via la bibliothèque en ligne de votre établissement, via un jeune diplômé de votre section...
 - Analysez et caractérisez :
 - - la présentation formelle du TFE ou du mémoire : la couverture et la 4^e de couverture, la typographie...;
 - - la structure générale du document, ses différentes parties et leur répartition;
 - - les particularités langagières de chacune des parties : lexique, morphosyntaxe, orthographe, registre langagier, structure interne, types de discours, éléments textuels et iconiques...
 - Comparez votre exemplaire avec les recommandations éditées par votre établissement. En particulier, soyez attentif(ve) aux critères d'évaluation, s'ils sont explicités.
 - Si vous ne pouvez pas vous procurer un TFE ou un mémoire, les différents exemples dans les dias qui suivent devraient vous aider.

La problématique : le cœur de la recherche

La problématique

- La problématique est l'ossature de votre recherche et de votre écrit. Mais de quoi s'agit-il?
- La problématique articule étroitement :
 - - des **questions de recherche** (ce que je cherche);
 - - des **hypothèses** (ce que je crois à l'entame de mon travail);
 - - des **options méthodologiques** (comment je compte m'y prendre pour répondre aux questions et in/valider mes hypothèses).
- Si votre problématique n'est pas encore tout à fait définie, inspirez-vous des exemples communiqués dans les diapos qui suivent. Les problématiques sont énoncées sous une forme tabulaire : les éléments doivent ensuite être reformulés et introduits au fil de votre discours.

Un exemple tiré de la formation d'enseignants

Comment les cercles de lecture peuvent-ils être mis au service d'une tâche d'écriture telle que la farce ?

Questions de recherche	Hypothèses	Méthodologie déployée	Réponses
1. Qu'est-ce qui fait consensus en didactique de la lecture ?	Favoriser la diversité et l'authenticité des écrits proposés aux élèves, travailler les stratégies de lecture.	Exploration théorique : Jocelyne Giasson (1997), le Groupe d'Ecouen (1984) ; les Socles de Compétences (2004).	<ul style="list-style-type: none">Présenter des situations de lecture authentiques, fonctionnelles et signifiantes ;Développer l'autonomie des apprentis lecteurs ;Ne pas dissocier lecture-plaisir et lecture-apprentissage ;Enseigner les stratégies de lecture ;Proposer une grande variété de textes ;Rendre les enfants actifs dans leurs apprentissages en participant à l'élaboration de leurs propres outils dans la recherche de sens ;Mettre les élèves en relation avec les textes : développer les réponses stratégiques, esthétiques et génératrices.
2. Qu'est-ce qu'un cercle de lecture ?	Les cercles de lecture seraient une démarche comportant un ensemble d'activités visant à aider les élèves à interpréter des textes.	Exploration théorique : Serge Terwagne et al. (2001), Jocelyne Giasson (1997).	<ul style="list-style-type: none">Dispositif didactique ;Rassemblement des élèves en petits groupes hétérogènes ;Apprendre ensemble à interpréter et à construire des connaissances à partir de textes ;Dispositif souple, variations possibles.
➤ Quelles sont les objectifs des cercles de lecture ?	Les cercles de lecture viseraient à développer les stratégies de lecture des lecteurs « experts » : anticipation, vérification, compétences inférentielles etc.	Exploration théorique : Serge Terwagne et al. (2001).	<ul style="list-style-type: none">Favoriser les interactions entre pairs pour varier les modes d'entrée dans le texte ;Développer les compétences d'analyse des aspects littéraires des textes (du texte au lecteur) ;Développer des stratégies de lecture (mouvement du lecteur au texte) ;Vivre des expériences épanouissantes de lecture.

Comment les cercles de lecture peuvent-ils être mis au service d'une tâche d'écriture telle que la farce ?

<p>Qu'est-ce qui fait consensus en didactique de l'écriture ?</p>	<p>Proposer un véritable apprentissage de l'écriture et des outils adaptés aux difficultés des élèves. Associer l'apprentissage de la lecture à l'apprentissage de l'écriture.</p>	<p>Exploration théorique : Yves Reuter (2000), le Groupe d'Ecouen (1984), les Socles de Compétences (2004)</p>	<ul style="list-style-type: none">▪ Donner du sens aux activités d'écriture ;▪ Prendre en compte les pré-requis, les représentations et le rapport à l'écriture des élèves ;▪ Favoriser un bon climat de classe motivant et valorisant ;▪ Diversifier les situations de travail : alterner pratiques scripturales et théorisation ;▪ Diversifier les types d'écrits demandés aux apprenants ;▪ Diversifier les situations d'écriture (aides, modalités de travail, types d'exercices d'écriture, etc.) ;▪ Mettre l'évaluation et la révision des écrits au cœur de l'apprentissage.
<p>Comment intégrer l'apprentissage de l'écriture au sein du cercle de lecture ?</p> <p>➤ Comment s'opère le transfert de compétences de la lecture à l'écriture ?</p>	<p>Grâce à l'apprentissage combiné de la lecture et de l'écriture en s'attardant sur les stratégies d'écriture mises en place par l'auteur.</p>	<p>Exploration théorique : Yves Reuter (2000), Catherine Tauveron (2003)</p>	<ul style="list-style-type: none">▪ Évaluation formative mettant en évidence les particularités de l'écrit à produire ;▪ La lecture et l'analyse d'écrits du même type que celui à produire ;▪ Elaboration d'un projet d'écriture ;▪ Grâce à la lecture, étudier les possibles narratifs en fonction de l'effet visé.

Comment les cercles de lecture peuvent-ils être mis au service d'une tâche d'écriture telle que la farce ?

<p>Quels types de démarches favorisent le développement d'une écriture littéraire ?</p>	<p>L'analyse de l'aspect littéraire des textes pourrait-elle aider les élèves à se les approprier ?</p>	<p>Exploration théorique : Yves Reuter (2000), Catherine Tauveron (2003)</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Proposer un projet d'écriture dans la durée ; ▪ Cerner les intentions particulières de l'auteur et les effets perçus par le lecteur ; ▪ Mettre en place un carnet de lecture et d'écrivain (essais d'écriture, auto-prescription de consignes, écrits libres, etc.) ; ▪ Proposer des consignes d'écriture ludiques et étonnantes : stimuler le désir d'écrire et l'imagination ; ▪ Lecture guidée de textes dits résistants ; ▪ Se nourrir d'expériences de vie pour nourrir la fiction : visites, enquêtes, jouer le récit, etc.
<p>Comment envisager un exercice tel que la farce ?</p>	<p>En découvrant l'auteur sous le plus de facettes possibles, étudier ses stratégies d'écriture, découvrir les « secrets » du texte et leurs effets sur le lecteur.</p>	<p>Exploration théorique : Catherine Tauveron (2003)</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Tirer profit de la relation lecture/écriture. ▪ Lecture interprétative permettant de cerner la logique de l'auteur. ▪ Elaborer une consigne sous forme d'items. ▪ Réfléchir entre pairs au projet d'écriture. ▪ Laisser un temps de mûrissement.
		<p>Expérimentations en classes de stage (3P et 6P)</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Projet décliné en plusieurs séquences : <ol style="list-style-type: none"> 1. Travail sur la première de couverture. 2. Découverte des illustrations par thèmes. 3. Analyse plus fine de l'ensemble des illustrations. 4. Anticipation de l'histoire : moment d'écriture. 5. Découverte de l'album. 6. Etude du contexte spatio-temporel. 7. Préparation à l'écriture, farce et illustration du récit

Comment les cercles de lecture peuvent-ils être mis au service d'une tâche d'écriture telle que la farce ?

Comment les élèves se sont-ils approprié l'exercice de farce ?	Plusieurs types de textes peuvent être identifiés	<p>Observation et analyse des textes recueillis sur le terrain en fonction de différents indicateurs :</p> <ul style="list-style-type: none">○ La cinquième voix est bien celle du gardien ;○ La progression des évènements ;○ Le registre de langue utilisé (langage courant) ;○ Le temps du récit, du discours rapporté ;○ Présence des autres personnages, respect de leurs liens de parenté ;○ L'humeur du gardien est perceptible ;○ L'originalité, l'imagination ;○ L'orthographe, structure et sens des phrases.	<p>4 types de textes :</p> <ul style="list-style-type: none">○ Les élèves auteurs (4 élèves) : le personnage est impliqué dans le récit (avis, humeur, activité) ; récit imaginatif avec une touche personnelle tout en se conformant au style de l'auteur.○ Les élèves scolaires (3 élèves) : les consignes sont respectées mais peu d'implication du personnage dans le récit, style très descriptif.○ Les élèves impliqués mais en difficultés (5 élèves) : originalité au niveau du récit mais style assez descriptif et manque d'implication du personnage, difficultés au niveau de l'orthographe, de la structure et du sens des phrases.○ Élève effacé (1 élève) : simple description des évènements pas d'implication du gardien.
---	---	--	--

Un exemple tiré d'une recherche en éducation (Scheepers, 2017)

Questions de recherche	Hypothèses	Méthodologie
<p>? centrale = que révèle l'examen des exercices insérés dans les fiches de préparation élaborées par les stagiaires à destination de leurs élèves du primaire et du secondaire inférieur (collège) ?</p>		
1) Comment caractériser le genre « fiche de préparation » ?	<ul style="list-style-type: none">- objet sémiotique complexe ;- trace et levier décisifs du processus de professionnalisation des futurs enseignants ;- ...	Cf. différentes publications et mes publications antérieures (FA 2014, FA 2016, Polytechnique 2017)
2) Comment caractériser les stagiaires se préparant à enseigner au primaire et au secondaire du point de vue de leur trajectoire scolaire et du point de vue de leur formation initiale ?	<ul style="list-style-type: none">- formation simultanée et professionnalisante en HE : savoirs didactiques et disciplinaires enseignés de concert ;- recrutement différent du point de vue des deux types d'enseignants ;- plus forte centration sur le didactique pour les instituteurs et plus forte centration sur le disciplinaire pour les AESI	
3) Comment caractériser l' exercice dans le champ des activités pratiquées en classe ?		Mobilisation des travaux sur l'exercice, cf. livre du CAHR (2015), <i>Lettre de l'AIRDF</i> 57 (2015), <i>Formation et pratiques d'enseignants en question</i> (2015 – en ligne), dictionnaires sur l'éducation (2015, 2017), <i>100 mots de l'éducation</i> (2011)
4) Comment caractériser les exercices recueillis dans un corpus contemporain de fiches de préparation élaborées par de futurs enseignants du primaire et du secondaire inférieur ?		<ol style="list-style-type: none">1) constitution d'un corpus de plusieurs dizaines de fiches de préparation récentes ;2) analyse du corpus ;3) entretiens avec un échantillon d'étudiants ;4) discussion des résultats ;5) pistes didactiques suggérées par l'analyse du corpus
4.1) Quelle place est dévolue à l'exercice dans une séquence d'enseignement-apprentissage ?	<ul style="list-style-type: none">- il conclut généralement la séquence ;- il prépare peu le transfert	
4.2) L'exercice comporte-t-il une structure	?	

Un exemple tiré d'une recherche en éducation (Scheepers, 2017)

<p>particulière ? Si oui, quelle est-elle ?</p> <p>4.3) sur quels objets d'enseignement portent majoritairement les exercices : la littérature, la grammaire, l'orthographe, le lexique, l'oral, l'écriture...?</p> <p>4.4) quelle est la fonction dominante des exercices ?</p> <p>4.5) qui fabrique les exercices ? Les stagiaires, les auteurs de manuels, les auteurs des sites consultés...?</p> <p>4.6) comment caractériser les consignes qui accompagnent les exercices ? Quelles opérations doivent réaliser les stagiaires ?</p> <p>4.7) comment caractériser l'ordre des exercices ? Répond-il à une logique apparente (du plus simple</p> <p>4.8) sur quels types d'énoncés portent les exercices ? Des phrases décontextualisées ? Des textes ? Des discours ?</p> <p>4.9) des traces de différenciation sont-elles décelables dans les exercices ?</p> <p>4.10) comment les exercices sont-ils scénarisés dans les fiches de préparation des stagiaires ?</p> <p>4.11) peut-on cerner des spécificités dans les fiches de préparation des futurs profs du primaire et du SI du point de vue des exercices ?</p>	<p>la plupart des exercices portent sur des micro-habiletés orthographiques et grammaticales</p> <p>la majorité vise à mettre en place un drill qui permette à l'élève d'assimiler les règles qu'il a formulées de façon inductive après avoir observé un énoncé écrit ou oral</p> <ul style="list-style-type: none">- beaucoup d'exercices ne sont pas référencés- les étudiants s'approprient des outils glanés ça et là, ils en créent d'autres <p>prédominent des activités nettement circonscrites (recopier, remplacer, faire une croix, souligner...)</p> <p>c'est variable : une logique est parfois décelable, parfois l'ordre paraît aléatoire</p> <p>prédominent des phrases décontextualisées</p> <p>rarement</p> <p>ils sont peu et rarement scénarisés</p> <p>?</p>	
---	--	--

La problématique reformulée dans le texte final (Scheepers, 2017)

1. Introduction

La question centrale qui nous occupe est la suivante : que révèle l'examen des exercices de français insérés dans les fiches de préparation élaborées par les stagiaires à destination de leurs élèves du primaire ? Cette interrogation peut sembler banale et éculée à première vue : un examen attentif de la littérature scientifique montre en fait qu'il n'en est rien. Pour omniprésents qu'ils soient dans l'univers scolaire, l'exercice et la fiche de préparation ont tous deux suscité assez peu d'études, comme nous nous emploierons à le démontrer. Au terme de ce détour consacré à ces deux genres mal connus qui s'inscrivent au cœur de notre propos, nous envisagerons alternativement plusieurs sous-questions : quelle place est dévolue à l'exercice dans une séquence d'enseignement-apprentissage ? Quels sont les objets privilégiés de l'exercice ? Quelles sont les fonctions majeures des exercices analysés ? Qui les met au point ? Quelles consignes et quelle logique éventuelle les sous-tendent ? Quels types d'énoncés convoquent-ils le plus souvent ? Sont-ils porteurs de différenciation ? Comment sont-ils scénarisés dans les fiches de préparation ? Enfin, quelles pistes didactiques énoncer au terme de l'analyse ?

Pour tenter de répondre à ces questions, nous avons tout d'abord procédé à une exploration de la littérature scientifique, avant de constituer un volumineux corpus. Ainsi, nous avons recueilli durant trois ans plusieurs dizaines de fiches de préparations élaborées par de futurs instituteurs du primaire. Sans aucun doute, notre corpus n'est ni exhaustif ni représentatif, les conclusions qui en découlent ne peuvent donc être généralisées, mais notre étude, exploratoire, se fonde, nous l'espérons, sur une bonne connaissance du terrain et de la littérature, ainsi que sur un volume non négligeable de traces étudiées finement au moyen d'un questionnement multiple. Que soient ici remerciés chaleureusement les étudiants qui nous ont confié leurs documents et que nous avons pu interroger.

Si vous souhaitez vous exercer...

- Vous souhaitez réaliser une recherche dont le sujet est : la représentation de l'instituteur au cinéma.
- Comment allez-vous problématiser au départ de ce sujet?

Mes questions	Mes hypothèses	Ma méthodologie

Question de recherche	Hypothèses	Méthodologie
<p>Qu'est-ce que les Intelligences Multiples ?</p> <ul style="list-style-type: none">- Quelle théorie met en avant les I.M. ?- Comment les représente-t-on ?	<p>Un groupe de 8 intelligences différentes mais qui forment un tout commun avec des interactions.</p> <p>Howard Gardner, théoricien</p> <p>Généralement, on représente les I.M. par les Octofun (petites boules)</p>	<p>Lecture d'ouvrages</p> <p>Lecture d'ouvrages</p> <p>Lecture d'ouvrages</p>
<p>Utilisé les I.M., est-ce faire de la différenciation ?</p> <ul style="list-style-type: none">- Qu'est-ce que la différenciation ?- Comment faire de la différenciation ?		<p>Lecture d'ouvrages</p> <p>Cours de différenciation</p>
<p>Comment intégrer les Intelligences Multiples dans l'apprentissage ?</p> <ul style="list-style-type: none">- Projet éducatif ?- Travail en groupe, collectif ou individuel ?	<p>Il est plus intéressant pour les élèves de travailler par projet</p> <p>Je pense qu'il est possible d'utiliser les I.M. dans un travail individuel, en groupe ou collectif</p>	<p>Lecture d'ouvrages</p>
<p>Comment l'apprentissage va-t-il changer ?</p> <ul style="list-style-type: none">- Bénéfique ou néfaste ?- Pourquoi est-ce bénéfique ou néfaste ?	<p>Je pense que c'est bénéfique mais peut-être pas pour tous les enfants.</p>	<p>Lecture d'ouvrages</p> <p>Expérience en classe de stage</p> <p>Analyse des connaissances des élèves après apprentissage</p> <p>Interview/questionnaire à des enseignants qui travaillent avec des intelligences multiples</p>

Que pensez-vous de cette tentative de problématisation?

Que pensez-vous
de cette tentative
de
problématisation?

Mes questions	Mes hypothèses	Ma <u>méthodo</u>	Les réponses
Qu'est-ce que la créativité ?	L'exploitation des cartes mentales permettent de développer la créativité et l'imagination des enfants.	Réaliser des activités créatives durant mon stage (début et fin) et analyser l'évolution des productions. Recherche documentaire.	
Qu'est-ce que mémoriser ?	Les cartes mentales aident à la compréhension et donc, à la mémorisation de contenus.	Réaliser des cartes mentales sous-forme de synthèse ainsi que des synthèses « banales » et observer les changements. Réaliser un questionnaire pour les enfants sur leurs préférences. Recherche documentaire.	
Qu'est-ce qu'une carte mentale ? Comment fonctionne-t-elle ? Comment en construire une ?			

Quels dispositifs pédagogiques mettre en place en éveil historique pour aborder les migrations du passé et les migrations actuels au cycle 4 ?

Que pensez-vous de cette tentative de problématisation?

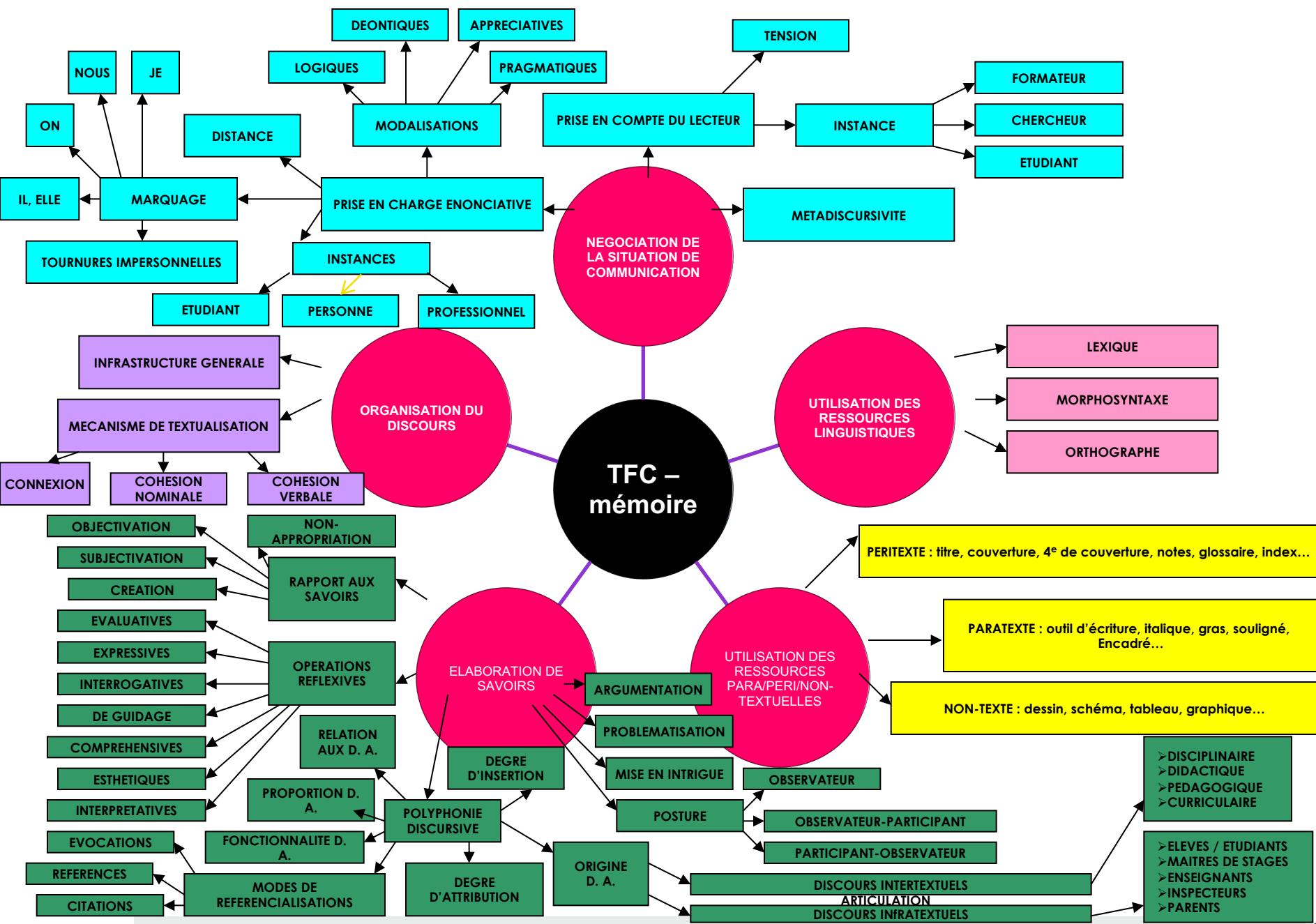
Questions de recherche	Hypothèses	Méthodologie
Quelle place est accordée à l'enseignement des migrations au cycle 4? Quelles sont les migrations abordées?	L'enseignement aborde le concept de migration mais le travaille de façon superficielle.	Recherche documentaires, consultation d'ouvrages: socles de compétence, programme d'enseignement.
Quelle est la démarche en éveil historique appliquée au cycle 4? Quels savoirs et savoir-faire? Quelles compétences?	Au cycle 4, on travaille plus la comparaison de documents avec des critères précis.	Idem: socles de compétences et programme d'enseignement. Documents sur la démarche de recherche en histoire à ce cycle.
Quels sont les outils pédagogiques mis à disposition de l'instituteur pour travailler les migrations?	Cela peut être des histoires, des jeux de rôles.	Enquête auprès des instituteurs. Recherche documentaire.
Quels sont les enjeux qui ressortent de cette étude sur les migrations? Quelles valeurs peuvent être développées?	Les élèves comprendront mieux l'actualité et développeront des valeurs comme la tolérance et le respect des autres.	Travailler l'actualité, l'analyser. Mettre en place un projet pédagogique sur l'étude des migrations. Enquête auprès des instituteurs et des enfants (avant et après le projet)



Découvrir les normes du genre
pour pouvoir se les approprier

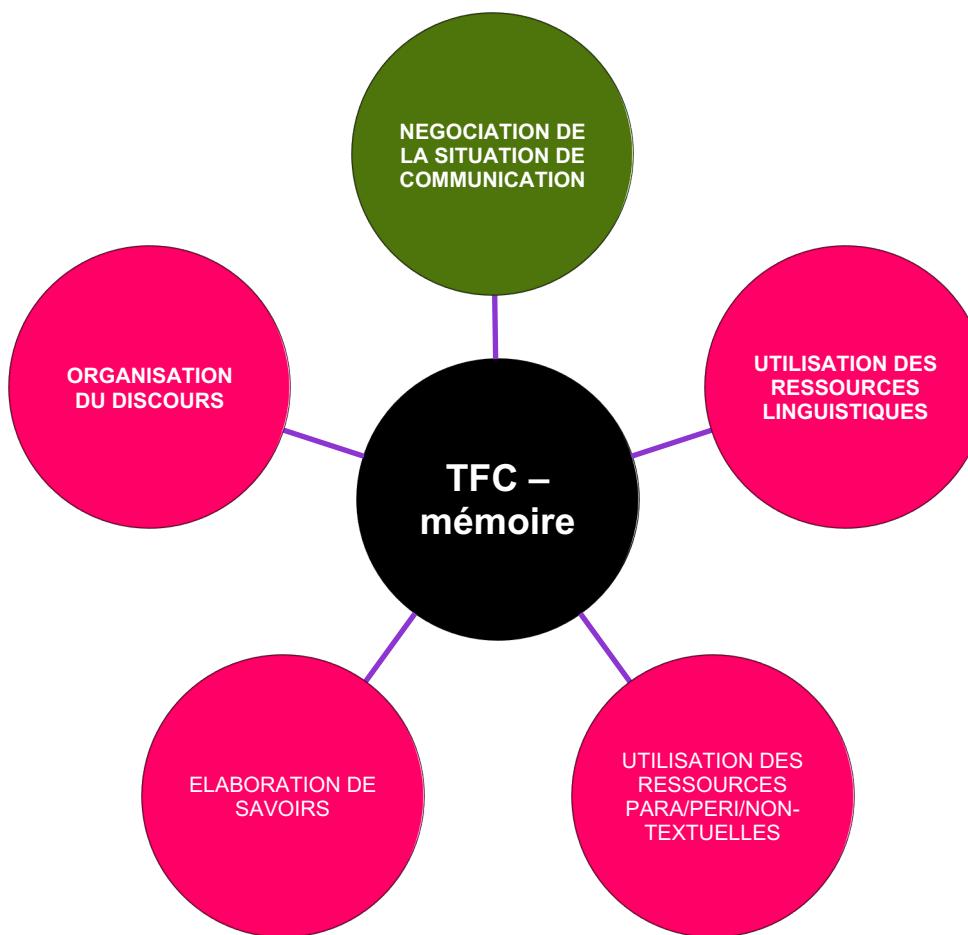
Découvrir les « normes » du genre

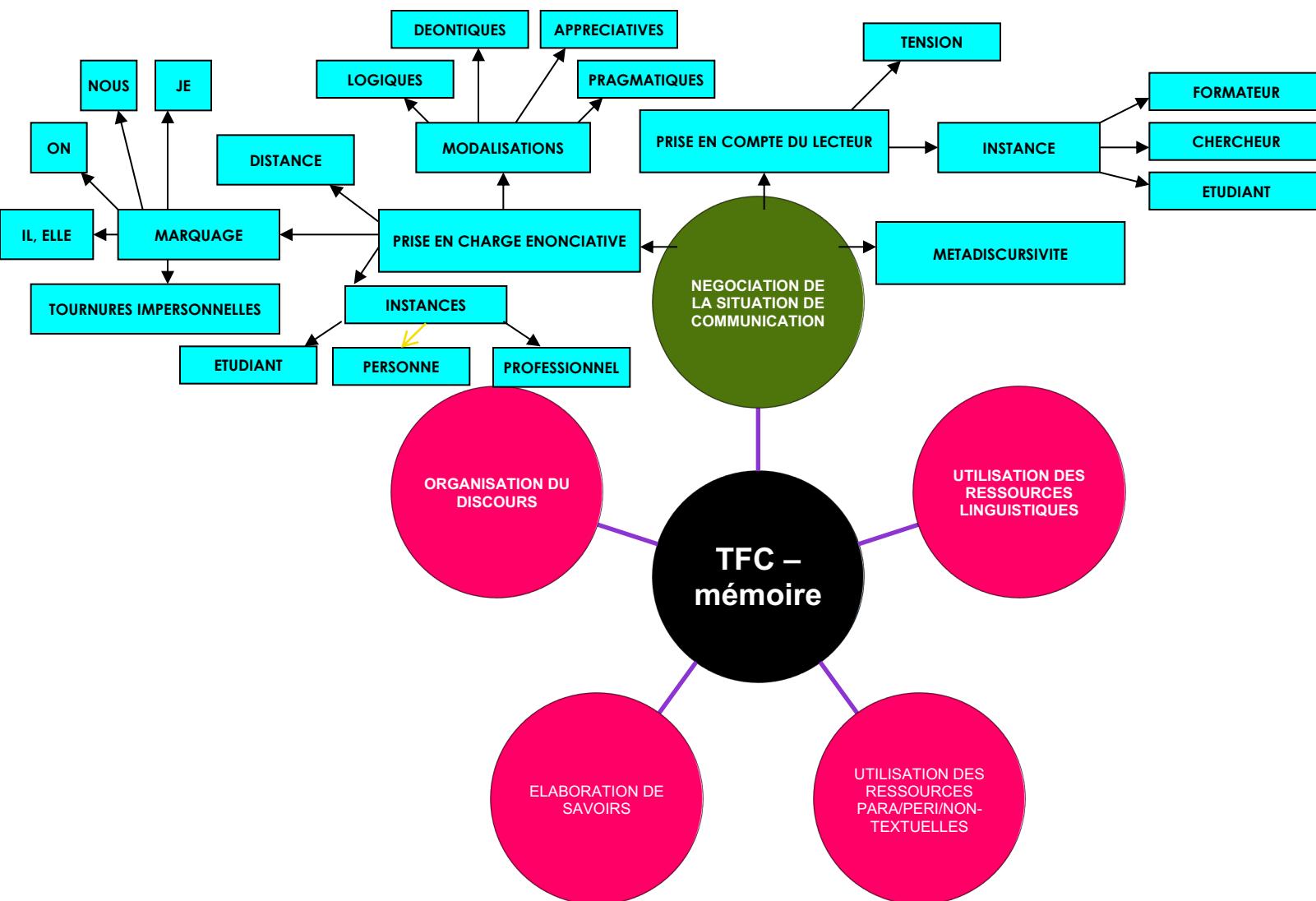
- Au-delà des caractéristiques générales de chaque partie, les TFE, les TFC (travaux de fin de cycles) ou les mémoires répondent à des normes précises, propres aux écrits scientifiques;
- Nous pouvons découvrir de façon plus approfondie ces normes, ces indices de scientifcité listés dans le schéma (Scheepers, 2010) de la dia suivante;
- Chaque indice est illustré par un ou plusieurs brefs extraits, tirés de divers **TFE** (travail de fin d'études en haute école), **TFC** (travail de fin de cycle au terme d'un bachelier universitaire) ou d'un **mémoire de master**.



Les indices de scientificités du discours

- La négociation de la situation d'énonciation;
- L'élaboration de savoirs;
- L'organisation du discours;
- L'utilisation des ressources linguistiques;
- L'utilisation des ressources para/péri/non textuelles





La prise en charge énonciative : les instances énonciatives (Vanhulle 2002)

■ La négociation de la situation d'énonciation

Je étudiant : « Je dirais que ce séminaire a répondu à mes attentes. Je l'ai choisi au départ bien évidemment parce que les cours de linguistique me plaisent en raison de leur côté très pratique, parfois même ludique. Pour ce qui est de cette attente, je n'ai pas été déçu. » (TFC)

« TFC, enfermé dans le carcan de ces cinq malheureux crédits ». (TFC)

« Etant toujours étudiant, je dois faire remarquer que parfois, cette attitude est provoquée par des rumeurs venant des étudiants ». (TFC)

Je personne : « C'est ainsi que, très tôt, je fus plongée dans le monde des livres et de ses mots qui, rapidement, devinrent ma passion ». (TFC)

Je professionnel : « Si la responsabilité d'enseigner l'écrit en FLE m'était confiée », « La didactique fut pour moi un choix évident puisque je désire me tourner vers la filière de l'enseignement en degré supérieur ». (TFC)

=> l'auteur peut se positionner alternativement comme étudiant, personne (rarement) ou professionnel (la posture majoritaire)

La prise en charge énonciative : l'ethos du mémorant (Scheepers, 2013 : 167)

■ La négociation de la situation d'énonciation

Il a une triple, voire quadruple, posture : encore étudiant, il doit se positionner en tant que professionnel, en tant que chercheur, sporadiquement en tant que personne.

Il s'apparente à un sujet qui problématise, cherche, pense, analyse. Il doit donner de lui-même une image de sujet raisonnable et se décentrer de l'image qu'il a de lui en tant qu'individu.

Il vise prioritairement un jury de professeurs, parfois constitué de professionnels.

Il peut recourir à des expressions d'opinions désignées comme personnelles (« moi », « je », « je pense que »...). Le Je du scripteur importe moins que les conditions de validité du discours tenu ou la structuration du propos.

Le mémoire exige de la part du locuteur un travail de conceptualisation, un recul réflexif certain, supposant une capacité à généraliser, à se distancier, à catégoriser le vécu et à maîtriser les formes langagières adéquates.

La prise en charge énonciative : le marquage de l'énonciateur (Reuter, 1998)

L'auteur peut se désigner en utilisant une ou plusieurs formules :

Je : « Ainsi, je reprends ce *topos* de la poétesse Marie de France» (TFC);

Nous : « Chaque jour, nous observons que chacun d'entre nous parle sa propre langue selon son propre style. Dans ce travail, nous nous intéresserons à la variation stylistique en général », « Après la démarche théorique, nous sommes passés à la pratique » (TFC);

On : « Dans ce paragraphe, on tentera de faire un rappel complet et précis des différentes étapes de la démarche », « on penserait en premier lieu au débit de parole » (TFC);

Formules impersonnelles : « Avant toute chose, une synthèse théorique sur le phénomène de la variation stylistique s'avérera utile » (TFC)

La prise en charge énonciative : le marquage de l'énonciateur (Reuter, 1998)

- La négociation de la situation d'énonciation

Nous : « [...] comme nous le verrons par la suite [...] », « Précisons également que le principe alphabétique reste primordial, même lors du passage à la 3^e phase»;

On : « Par contre, contrairement à l'idée que l'on pourrait avoir [...] », « On remarquera que le mot phonologiquement le plus long est aussi le plus petit du point de vue de la signification », « Parmi les reproches les plus fréquemment formulés, on retiendra par exemple la définition beaucoup trop restreinte du terme de primo-arrivante [...] »;

Formules impersonnelles : « Enfin, il est important de noter qu'un entraînement à la conscience phonologique est possible avant l'apprentissage de la lecture ». « Prénom de l'étudiante : « On va essayer chacun de faire la même chose avec son prénom. OK? » »

La prise en charge énoncative : les modalisations (Bronckart, 1998)

On dit généralement du discours scientifique qu'il est **très modalisé**, autrement dit, l'auteur commente le discours qu'il est occupé à produire, en le présentant comme plus ou moins probable, plus ou moins souhaitable...

Plusieurs formes de modalisation existent.

- La négociation de la situation d'énonciation
-

La prise en charge énoncative : les modalisations (Bronckart, 1998)

■ La négociation de la situation d'énonciation

logiques (valeurs de vérité) : « D'instinct, nous pouvons dire que », « La variation stylistique dépend, en partie, de... », « Il faut néanmoins garder en mémoire que les résultats se basent sur de courts extraits sonores et qu'ils présentent donc relativement peu de [...] à analyser. Les résultats sont donc peu précis » (TFC)

déontiques (valeurs sociales) : « Dans les pays de la francophonie que sont la France, la Suisse, le Canada et la Belgique, des circulaires ministérielles informent les enseignants de l'obligation de ne pas sanctionner l'utilisation des nouvelles graphies » (TFC)

appréciatives (jugement subjectif) : « Pour ce qui est de cette attente, je n'ai pas été déçu », « La première consiste en une habitude, malheureuse, de citer à outrance », « Loin de moi l'idée de prétendre qu'on ne fait rien pendant cette ultime année de l'enseignement secondaire » (TFC)

pragmatiques (devoir-faire) « il faut donc être prudent avec les données du seul locuteur », « La portée des résultats doit donc toujours être relativisée », « Il convient d'élargir la notion de contexte » (TFC)

(vouloir-faire) : « nous avons voulu étudier cette variation » (TFC)

(pouvoir-faire) : « pour des raisons pratiques, cela était difficilement faisable » (TFC)

La prise en charge énoncative : les modalisations (Bronckart, 1998)

■ La négociation de la situation d'énonciation

logiques (valeurs de vérité) : « Bien que tous les auteurs ne soient pas d'accord avec ce postulat selon lequel ce principe ne se découvrirait pas spontanément par certaines personnes, il est généralement fait mention des gens éprouvant des difficultés dans l'apprentissage ou de ceux qui ne disposent pas d'un appui de leurs parents dans leur découverte de la lecture »;

« La méthode phonique semble donc être la plus adaptée pour apprendre à lire »;

« Car les enfants de milieux défavorisés, ne recevant pas d'aide de leurs parents dans l'apprentissage et présentant parfois un niveau linguistique inférieur à la moyenne [...] »;

« Nous avons consacré une heure supplémentaire à ce groupe, et nous pensons qu'il aurait fallu encore quelques heures, mais plus étalées dans le temps, pour que deux des élèves, A et T, réussissent toutes les activités. Cependant, nous ne pouvons pas être sûre de cela, puisque comme nous l'avons déjà expliqué, ces élèves connaissent déjà des réelles difficultés en classe »;

« De plus, les élèves ayant déjà eu plusieurs mois de cours, il est difficile de conclure si ces activités pourraient convenir à des apprenants dès leur premier jour de formation »

La prise en charge énoncative : les modalisations (Bronckart, 1998)

■ La négociation de la situation d'énonciation

logiques (valeurs de vérité) : « Bien que tous les auteurs ne soient pas d'accord avec ce postulat selon lequel ce principe ne se découvrirait pas spontanément par certaines personnes, il est généralement fait mention des gens éprouvant des difficultés dans l'apprentissage ou de ceux qui ne disposent pas d'un appui de leurs parents dans leur découverte de la lecture »;

« La méthode phonique semble donc être la plus adaptée pour apprendre à lire »;

« Car les enfants de milieux défavorisés, ne recevant pas d'aide de leurs parents dans l'apprentissage et présentant parfois un niveau linguistique inférieur à la moyenne [...] »;

« Nous avons consacré une heure supplémentaire à ce groupe, et nous pensons qu'il aurait fallu encore quelques heures, mais plus étalées dans le temps, pour que deux des élèves, A et T, réussissent toutes les activités. Cependant, nous ne pouvons pas être sûre de cela, puisque comme nous l'avons déjà expliqué, ces élèves connaissent déjà des réelles difficultés en classe »;

« De plus, les élèves ayant déjà eu plusieurs mois de cours, il est difficile de conclure si ces activités pourraient convenir à des apprenants dès leur premier jour de formation »

La prise en charge énoncative : les modalisations (Bronckart, 1998)

■ La négociation de la situation d'énonciation

déontiques (valeurs sociales) : « La supériorité de la méthode phonique est aujourd'hui largement admise, et de nombreuses autres idées scientifiques se basent sur cette idée », « Il est donc tout à fait avéré que la maîtrise des sons d'une langue est indispensable pour l'apprentissage de la lecture »;

appréciatives (jugement subjectif) : « Nous n'avons malheureusement pas eu le temps ni les moyens d'effectuer de telles corrections », « La BD [...] constitue bel et bien un moyen idéal d'approcher ce livre », « L'intérêt principal de ces diverses activités d'expression est qu'elles permettent de travailler toutes les composantes de la communication », « Malgré l'empirisme qui lui a souvent été reproché, ce répertoire international constitue une base de données incontournable pour toutes les études sur le conte »;

pragmatiques (devoir-faire) « il faut de fait établir une distinction entre apprendre à lire et savoir lire »; « En effet, un enseignant se doit de tenir compte de son public et de ses composantes et ne peut pas négliger l'impact que cela a sur ses leçons, « Enfin, nous recommandons vivement d'expérimenter l'exercice de « l'aveugle », « Afin de travailler conjointement ces deux aspects, le prof commencera par noter une phrase au tableau »

La prise en charge énoncative : la neutralité / l'objectivité du chercheur

Selon Grawitz (2001 : 334) :

■ La négociation de la situation d'énonciation

« L'objectivité parfaite est impossible à concevoir, elle signifierait une absence d'intérêt regrettable. Mais l'absence d'objectivité implique quantité de nuances, depuis la description erronée, le parti pris, jusqu'au simple fait de la préférence pour tel genre de domaine et l'emploi de telle technique. Il faut distinguer la description des faits, qui doit toujours être objective, de l'interprétation, qui peut être plus personnelle, à condition que les deux ne soient pas confondues. Il existe des domaines dans lesquels elle est imposée par l'objet même ».



La prise en compte du lecteur : la tension (Galatanu, 1997)

La tension est dite minimale : il y a **peu ou pas d'adresses explicites au lecteur**;

On note parfois quelques formules ambiguës :
« comme on le verra »

Une relative connivence implicite se crée avec un lecteur qui possède les mêmes référents :

« Afin de travailler l'improvisation d'une autre manière, nous recommandons aux professeurs de FLE d'utiliser le jeu *Dixit* paru aux éditions Libellud ».

■ La négociation de la situation
d'énonciation



La métadiscursivité

- La négociation de la situation d'énonciation
-

Il est fréquent que l'auteur **commente son propre travail** :

« la tâche se révéla assez intéressante, voire divertissante, même si nous accordons que tel n'était sans doute pas le but visé », « nous en avons tiré un grand profit intellectuel et méthodologique qui nous a bien plus rapproché de la véritable démarche scientifique que ne l'avait jamais fait jusque là aucun de nos cours », « nous n'avons malheureusement pas eu le temps d'en récolter plus, ni d'en transcrire davantage, de par le faible nombre de crédits qui étaient attribués à ce TFC » (TFC)



■ La négociation de la situation d'énonciation

« Ce travail, en ce qu'il nous a amené à construire une réflexion scientifique sur la base de données à l'élaboration desquelles nous avons, pour la première fois, contribué, nous a particulièrement intéressé et apporté de nombreux outils méthodologiques dont nous aurons sans doute grand besoin par la suite. Mais surtout, ce séminaire nous a permis d'approcher de beaucoup plus près la réalité d'une étude scientifique, démarche qui devra être la nôtre dès l'année prochaine, dans le cadre de notre mémoire, quel que soit notre futur domaine d'étude : la littérature, la linguistique, la biologie ou l'astronomie requièrent les mêmes aptitudes de réflexion et de rigueur, autant dans la collecte des données que dans leur analyse.

Ensuite, la rédaction du présent texte nous a énormément appris quant à la structuration de notre pensée : nous devions en effet nous soumettre à un plan plus ou moins fixe – que nous avons d'ailleurs retrouvé, avec amusement, dans les articles que nous avions lus au préalable – qui devait représenter, finalement, les diverses étapes de notre véritable travail intellectuel : pose d'une problématique, documentation, démarche (qui demande certains outils et méthodes), analyse des résultats et enfin conclusion... et rédaction de nos recherches voire, s'il y en a, découvertes. Nous avons donc découvert, en plus de la matière elle-même qui l'a constitué, le microcosme de la méthodologie scientifique en nous astreignant à suivre ce plan, que le séminaire nous avait fait suivre également, sans que nous y ayons pris garde. Même si le terme ne semble plus relever de l'académiquement correct, nous l'avons préféré à la tournure empruntée de « séances d'encadrement du travail de fin de cycle ». Simple choix terminologique, donc. » (TFC)

La métadiscursivité

- La négociation de la situation d'énonciation

« La brève analyse des méthodes d'apprentissage de la lecture et de leurs performances que nous venons de faire permet de comprendre ou de réaffirmer certains éléments quant à l'initiation à la lecture »;

« Le fait que la méthode phonique soit la plus efficace rejoint les assertions que nous avions posées au début de ce travail »;

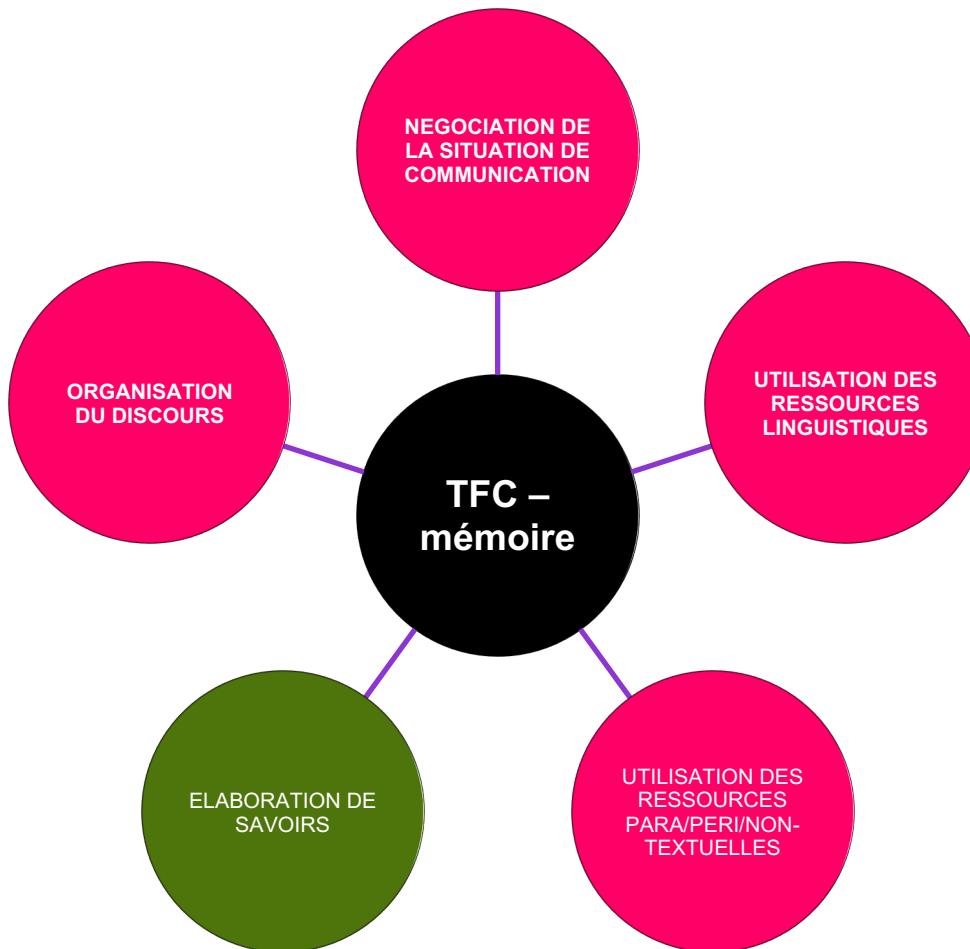
« Nous n'entendons pas ici présenter un rapport complet des caractéristiques de l'apprentissage aux adultes. Néanmoins, une esquisse des particularités de l'apprentissage aux adultes nous paraît adéquate dans ce travail »;

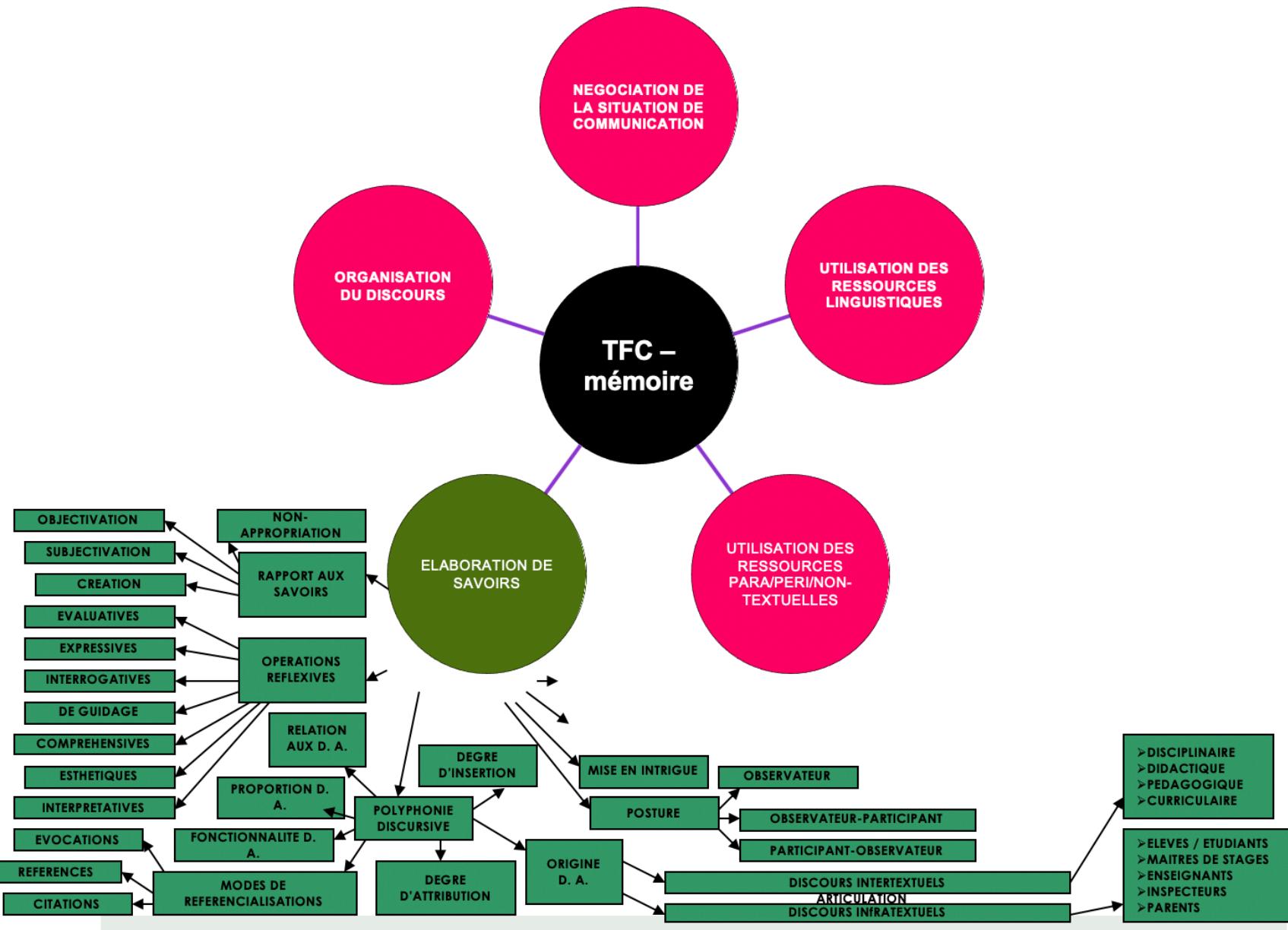
Les finalités du TFE, du TFC ou du mémoire

- La négociation de la situation d'énonciation
-

Concevoir des savoirs neufs (toutes proportions gardées);

Construire et donner à voir des compétences d'apprenti-chercheur.





Le rapport aux savoirs : objectivation, subjectivation et création de savoirs

L'auteur peut procéder à...

L'**objectivation** des savoirs : il reformule des savoirs existants;

La **subjectivation** des savoirs : il s'approprie de façon personnelle des savoirs existants;

La **création** de savoirs : il formule des savoirs neufs (toutes proportions gardées)

L'élaboration de savoirs



Les opérations réflexives (Vanhulle, 2002)

L'élaboration de savoirs



L'auteur peut procéder à plusieurs opérations réflexives :

- Évaluatives : il (s')évalue;
- Interrogatives : il (se) questionne;
- Compréhensives : il reformule les propos d'autrui;
- Interprétatives : il analyse;
- Expressives : il marque un sentiment particulier;
- De guidage : il se fixe des objectifs

Les opérations évaluatives (Vanhulle, 2002)

L'élaboration de savoirs

- « De plus, n'étant pas très à l'aise à l'oral, j'ai trouvé la présentation assez ardue »,
- « La définition que donne Marie-Louise Moreau dans son ouvrage sur la notion de variation est éclairante »,
- « Cette notion avait déjà été abordée dans notre cursus, mais toujours simplement ou partiellement », « nous avons su répondre de nous-mêmes à ces menues questions, et avec justesse » (TFC),
- « Malgré cela, elle propose une hypothèse intéressante »,
- « Enfin, l'association d'images par rimes a été réalisé sans trop de problèmes,
- « Au terme de nos leçons, nous sommes en mesure de dire que tous les élèves ont progressé, mais chacun avait un rythme d'avancement et les réactions étaient diverses »,
- « Les exercices conçus se sont donc avérés efficaces pour le but poursuivi »,
- « X de la Cie Y s'est brillamment ajusté à notre public en proposant une adaptation accessible du conte de Frerot et Soeurette ».

Les opérations interrogatives et compréhensives (Vanhulle, 2002)

interrogatives : « Comment le locuteur réagit-il et est-il conscient de ce changement dans sa manière de s'exprimer? », « je me demandais ce que je pourrais bien faire de telles données » (TFC), « Le rôle facilitateur de cette conscience phonologique établi, comment dès lors développer la conscience phonologique des analphabètes allophones? », « Le professeur peut profiter de l'occasion pour envisager une petite discussion sur la dimension interculturelle du signe : les élèves ont-ils déjà vécu une expérience similaire? Ont-ils une anecdote personnelle à nous raconter à ce propos ? »

compréhensives : « Ils tentent à la suite de cette distinction, de définir une liste de facteurs », « La plupart des étudiants qui aiment lire se plaignent de plus avoir beaucoup de temps pour leurs lectures de plaisir » (TFC), « Selon eux, un niveau minimal de connaissances analytiques est nécessaire et préalable au développement d'un système efficient de reconnaissance des mots (Content et Leylaert, 1992, p. 205). En d'autres mots, il est nécessaire d'acquérir des connaissances analytiques des relations grapho-phonologiques pour construire le lexique orthographique dont se sert le lecteur habile ».

Les opérations interprétatives et expressives (Vanhulle, 2002)

interprétatives : « Cette démarche a permis de sensibiliser les élèves à la place fondamentale que le regard occupe dans le travail d'élaboration d'une histoire », « Le chanteur nous présente une œuvre sombres, aux mots crus, dans un environnement musical souvent léger et en contradiction totale avec ses textes », « Décalés, ses textes ont souvent un caractère autobiographique et affichent sans hésitation ses engagements ou ses choix politiques », « Le texte est organisé selon une structure d'alternance des couplets de huit vers chacun et de refrains de huit vers également », « Si ce langage peut être qualifié de familier, il peut également être considéré comme ludique »

expressives : « Nous avons donc réussi notre mission! », « Le changement est partout! », « Malheureusement, et malgré nos nombreuses recherches, il existe très peu de spectacles de contes adaptés à un public d'élèves non francophones », « En effet, à notre grande surprise, il a fonctionné du premier coup et sans embûche », « Notons que les élèves ont pris les choses à cœur et cette obligation n'a pas été, manifestement, pesante pour eux... pour notre plus grand plaisir », « Notons que pour certains, cette séance de cours fut une réelle découverte! », « Paradoxalement, tous les élèves nous ont avoué avoir pris plaisir à entendre nos histoires et à redevenir, l'espace d'un instant, de grands enfants! »

Les opérations de guidage (Vanhulle, 2002)

L'élaboration de savoirs

« Il serait audacieux car impossible dans ce travail de donner toutes les solutions aux problèmes rencontrés par les analphabètes allophones. Néanmoins, nous pensons pouvoir déterminer quelques pistes de solution pour aider ce public à apprendre la lecture plus facilement et avec de meilleurs résultats. En premier lieu, nous nous pencherons sur la phonologie corrective permettant de répondre aux problèmes de prononciation et d'audition »;

« Telles sont les questions que nous essayerons d'élucider »



La conduite argumentative (Scheepers, 2013)

- Une argumentation en poupées russes : des thèses multiples et hiérarchisées sont présentes;
- Une conduite argumentative systématique : un discours saturé d'argumentations, tout doit être argumenté (le recours à tel outil interprétatif, à telle option méthodologique...);
- Un mouvement argumentatif et contre-argumentatif en interaction : il faut étayer sa propre thèse tout en anticipant et en prévenant les objections que le lecteur (le jury) pourrait énoncer

La conduite argumentative (Scheepers, 2013)

L'élaboration de savoirs

- « nous avons choisi de parler de [...]. Nous avons en effet trouvé que cette thématique présentait de nombreuses questions intéressantes. [...] Il est vrai que cette thématique est réellement ancrée dans le contexte de notre monde contemporain. [...] Ainsi, actuellement, grâce notamment à la création de plusieurs organisations internationales [...], il semblerait que le cours de français, et en particulier celui de littérature, soit un lieu idéal pour [...] Avant de nous lancer dans le vif du sujet, nous nous pencherons brièvement sur la notion [...]. Ainsi, cette notion est un concept complexe qui demande une définition détaillée, car [...] » (TFC)

La conduite argumentative (Scheepers, 2013)

TROISIÈME PARTIE : VERS UNE REDÉFINITION DE LA GÉNÉRATION PERDUE.....	98
 □ CHAPITRE I : Arguments contraires à une extension de la Génération Perdue.....	99
□ I. 1. La dimension nationale : un critère pertinent en soi ?	99
□ I. 2. L'écart temporel entre Aurélien et les autres romans.....	101
□ I. 3. La question de l'exil.....	104
 □ CHAPITRE II : Arguments favorables à une extension de la Génération Perdue.....	108
□ II. 1. Une communauté d'expérience ?.....	108
□ II. 2. Une communauté d'expérience d'un point de vue scriptural	111
□ II. 3. Une communauté d'expérience d'un point de vue thématique.....	114
 □ CHAPITRE III : Vers une redéfinition de la Génération Perdue : synthèse	117
□ III. 1. Génération Perdue ou Génération Égarée ? Proposition de réajustement.....	117
□ III. 2. Essai de définition de la Génération Égarée : première partie	119
□ III. 3. Essai de définition de la Génération Égarée : deuxième partie	122



La prégnance de l'argumentation (Scheepers, 2013)

« 2.1.1. Communication verbale

La communication implique, dans un premier temps, la maîtrise d'une compétence linguistique ou verbale. Cette compétence est définie par Fatima Davin comme *la connaissance de l'ensemble des règles qui régissent la formulation correcte des énoncés d'une langue*. Cela passe, selon elle, par l'acquisition des composantes phonologiques, lexicales, et morpho-syntactiques propres à la langue cible. Le nouvel arrivant doit donc intégrer rapidement l'ensemble de ces mécanismes s'il veut communiquer efficacement en formant des énoncés corrects d'un point de vue linguistique.

Les élèves primo-arrivants appartiennent à des groupes linguistiques parfois très éloignés du français. Les difficultés ressenties par ces élèves sont donc ciblées. Ainsi, comme l'a bien montré Marie-Ange Veyckemans, l'accent sera mis sur la syntaxe et la morphologie avec des apprenants turcs, alors que les hispanophones ressentiront quelques problèmes au niveau de l'articulation de certains phonèmes. Le nouvel apprenant doit faire face à des systèmes morphologiques, syntaxiques et phonétiques nouveaux, mais il est également confronté à un lexique qui impose ses propres codes culturels. »

La problématique (Nonnon, 2002)

Comme dit précédemment, **la problématique charpente tout le travail de recherche et sature le discours** :

« D'instinct, nous pouvons dire que nous prononçons plus de [...] lorsque nous lisons à haute voix que lorsque nous parlons « normalement » au quotidien. Lors du séminaire ROM 1350, dans le cadre du TFC, nous avons voulu étudier cette variation afin de confirmer ou d'infirmer notre impression » (TFC);

« Suite à la lecture de plusieurs articles, les hypothèses que nous avions postulées au point de départ était le suivant : la façon de parler d'un même locuteur varie, la chose est incontestable. Il s'agira alors de poser des pistes pour explorer ce phénomène » (TFC);

« Ceci nous amène donc à postuler l'hypothèse que les différences entre conversation et lecture sont de l'ordre du degré de formalité » (TFC)

La problématique (Nonnon, 2002)

L'élaboration de savoirs

Elle sous-tend toute la démarche : « Conclusion générale. L'objet de notre recherche était la manière de faciliter l'apprentissage des analphabètes allophones. Et étant donné l'importance de la conscience phonologique, nous nous étions posé la question de savoir comment développer la conscience phonologique de ce public particulier »; « Comment entrer dans le jeu de la variante? Quels sont les effets produits par cette exploitation de l'autre et du même? Telles sont les questions qui retiendront particulièrement notre attention dans le cadre de cette troisième partie »;

Elle est ancrée dans la subjectivité du scripteur : « Dès la première lecture du roman, j'ai été intéressée par ce monument de la littérature belge qu'est X. Il s'agissait pour moi d'un coup de cœur ».

Le questionnement est non-binaire : « Comment le conte permet-il de répondre aux besoins psychoaffectifs des élèves nouvellement arrivés? »

Elle propose des hypothèses : « L'hypothèse défendue par ce mémoire est que les apprenants ayant travaillé la bande dessinée et s'étant familiarisés avec l'univers particulier du personnage X, ils sont mieux à même de comprendre le roman de Y ».

Le TFE ou le mémoire intègre le récit de la recherche

L'élaboration de savoirs

« Ensuite, la seconde étape de la démarche consistait à procéder à la transcription d'un locuteur attribué à chacun des participants au séminaire » (TFC);

« Ce rapport est le résultat d'un cheminement. Différentes étapes ont été nécessaires à la réalisation de ce projet. Nous avons suivi une démarche scientifique. Nous avons tout d'abord commencé par rechercher des notions théoriques sur la variation stylistique. Ensuite, nous avons transcrit les conventions que nous allions étudier et nous les avons codées. Pour terminer, nous avons analysé les résultats obtenus » (TFC);

Les difficultés sont énoncées :

« En ce qui nous concerne, la principale difficulté rencontrée durant cette étape fut de retenir les éléments essentiels de l'article à présenter et de les expliquer aux autres. [...] Comme il s'agissait de données uniquement « audio », nous ne disposions pas des gestes, des regards ni des autres données visuelles qui aident parfois à mieux comprendre une conversation ». (TFC)

Les difficultés sont énoncées

- « La disposition du chevauchement ainsi que leur transcription ont représenté une autre difficulté » (TFC);
- « Enfin, cette brève mise au point théorique nous a permis de recadrer chaque notion de la variation stylistique, mais également d'en percevoir la complexité » (TFC);
- « Par contre, et c'est à nouveau une décision qui nous quelque peu surpris, puisqu'elle va à l'encontre des idées reçues » (TFC);
- « Une des difficultés est que les chercheurs ne sont pas d'accord entre eux!!! » (TFC);
- « Peu d'ouvrages s'intéressent à toutes les spécificités relatives à cet apprentissage ou proposent des solutions »,
- « Cependant, nous avons eu beaucoup de problèmes pour faire en sorte que chaque élève réponde à tour de rôle »,
- « Les activités sur les rimes se sont étonnamment avérées les plus compliquées à résoudre pour les élèves »,
- « Nous avons beaucoup moins utilisé l'écrit pour illustrer nos propos car leur maîtrise était moins bonne ».

Le récit est précis

L'élaboration de savoirs

Les modalités précises de l'expérimentation sont décrites :

« Nous avons pris le groupe en charge chaque vendredi matin durant près d'un quadrimestre »;

Les objectifs de l'expérimentation sont explicités :

« Par la mise en place d'un spectacle de conte à visée interculturelle, nous nous sommes fixé comme objectif de créer un dispositif pédagogique spécifique qui réponde aux besoins majeurs des CLAP2 et par extensions à l'ensemble des élèves nouvellement arrivés »

Les effets observables de l'expérimentation sont décrits :

« L'attention des élèves a très vite été attirée par le fait que certains motifs se retrouvaient à l'identique d'un conte à l'autre, « Instaurant donc un climat de communication et d'écoute propice à la discussion, le conte a permis de trouver du même entre des cultures différentes »



La gestion des différentes voix ou la prise en charge de la polyphonie discursive

Un écrit scientifique articule un grand nombre de voix hétérogènes :

« Artaud propose l'attitude inverse » (TFC);

« Peter Koch et Wulf Oesterreicher ajoutent que le comportement des interlocuteurs dépend de déterminants situationnels [...] Selon Labov, [...] » (TFC);

« La variation linguistique fait l'objet de nombreuses approches différentes. Citons celles de Labov, Bell, Gumperz et Eckert. Selon Labov + dév. [...] Gumperz ajoute que. [...] Eckert part de l'idée que + dév. [...] » (TFC);

Dans une même page : « M. Collès, dans la première partie de son livre, participe à une sorte de fixation [...]. Le point de vue convergeant de Martine Abdallah-Pretceille et de Carmelle Carmileri est également présenté [...]. Selon M. Serres [...] » (TFC)

La gestion des différentes voix ou la prise en charge de la polyphonie discursive

Le degré d'insertion des discours d'autrui :

Les discours d'autrui doivent être parfaitement insérés à la voix de l'auteur du TFE ou du mémoire :

« Nous nous sommes intéressé à la manière d'apprendre aux analphabètes allophones, c'est-à-dire « dont la langue maternelle ou la langue d'usage (celle qui est parlée à la maison) est autre que la ou les langues officielles du pays où ils se trouvent »,

« Pour expliquer cette idée, nous pouvons nous servir de la distinction qu'établit Gumbert (1990) à la suite de Culoli (cité par Gombert, 1990), entre les compétences épiphonologiques et les compétences métaphonologiques ».



Les différentes stratégies pour intégrer les propos d'autrui

L'évocation : « A la suite des recherches d'Utah Frith (citée par Content & Leybaert, 1992), l'on distingue généralement trois phases successives de pratique de la lecture : la phase logographique, la phase alphabétique et la phase orthographique »;

La reformulation : « Selon Morais et Alegria (1989), le mécanisme d'identification logographique pourrait également subsister chez le lecteur habile pour certains mots, malgré une importance fortement diminuée », « C'est finalement Mary qui a mis fin à la querelle. Cette dernière a proposé d'intégrer toutes les propositions faites par le groupe dans les oranges d'un oranger magique », « Globalement, tous les élèves interrogés se sont montrés satisfaits d'avoir réalisé un tel projet et recommenceraient volontiers l'expérience »;

La citation : « L'apprentissage de la lecture est en effet un acte « anti-naturel », expliquent Gough et Hillinger (Dans Rieben et Perfetti, 1989); « Vincent Delerm explique par exemple dans une interview (novembre 2002) que, sans eux, il ne serait pas là : « On me demande dans une interview si la Star Academy me met en rage. Pas du tout ».



Les différentes stratégies pour intégrer les propos d'autrui

Il est recommandé **d'alterner évocation, reformulation et citation;**

Les scripteurs débutants privilégient trop massivement la citation, plus facile et plus rassurante, mais doivent apprendre à reformuler, ce qui demande notamment une parfaite compréhension des discours lus;

La citation sera plutôt réservée aux définitions ou aux passages pour lesquels chaque mot précis importe

L'élaboration de savoirs



Le plagiat

Deux types de plagiat sont possibles :

- l'étudiant copie colle un passage plus ou moins long, sans mentionner les sources;
- l'étudiant reprend les idées d'autrui en en modifiant la formulation, sans mentionner les sources.

Le plagiat est sévèrement puni et doit être évité à tout prix.

Chaque passage doit pouvoir être clairement référençable : le lecteur doit toujours savoir qui le prend en charge : l'auteur? Un autre chercheur? Une personne interrogée par le chercheur?, etc.



La relation établie avec les discours d'autrui (De Nuchèze)

L'auteur peut nouer avec les discours d'autrui des relations multiples...

Elle est **consensuelle** : l'auteur manifeste son accord (souvent implicite) ou indique un accord entre les chercheurs

« cette remarque correspond à ce que souligne Moreau dans son ouvrage » (TFC);

« Elles nous apportent en cela un éclairage intéressant » (TFC);

« Sur ce point, Estelle Lioger rejoint Eckert » (TFC);

« Jean-Emile Gombert soutient la même idée lorsqu'il avance que [...] »;

« Selon Morais (1994), il y a deux conditions indispensables pour l'apprentissage de la lecture : faire découvrir à l'enfant ce qu'est l'écrit, ce que représentent la lecture et les livres par rapport au langage parlé et lui permettre de saisir le principe alphabétique ».



La relation établie avec les discours d'autrui (De Nuchèze)

Elle peut être **polémique** : l'auteur manifeste son désaccord (partiel ou non) ou évoque des polémiques entre chercheurs.

« elle [Berit Hansen] ne s'attache qu'à démontrer si oui ou non le chute du [...] est un marqueur de variation diastratique, alors que nous l'aborderons plutôt comme une variation conceptionnelle » (TFC);

« La situation de communication (distance/proximité) figée chez Labov évolue ici » (TFC);

« En fait, si nous suivons les théories fonctionnalistes, nous dirons que [...]. Cette explication, séduisante de simplicité, nécessitera selon nous d'être nuancée » (TFC);

« Nous observons que la manière d'enseigner est assez traditionnelle » (TFC)



La relation établie avec les discours d'autrui (De Nuchèze)

L'élaboration de savoirs

Elle est **polémique** :

« Des études ont montré qu'un entraînement à la segmentation augmenterait le niveau en lecture et il est maintenant reconnu que les habiletés phonologiques sont de bons prédicteurs de la capacité des enfants à apprendre à lire. Un autre point de vue est celui selon lequel la conscience phonologique serait une conséquence de l'apprentissage de la lecture »;

« Selon le TLF, un analphabète est une personne qui ne sait ni lire, ni écrire. Cette définition est loin de rendre compte de la complexité du phénomène. Elle ne permet pas, en effet, de dire ce dont sont capables ces personnes »;

« Ce genre d'exercice, bien que paraissant très utile pour des jeunes enfants à qui l'on apprendrait à lire et à écrire, nous semble néanmoins peu adapté pour des jeunes primo-arrivants. En effet, le problème du crible phonologique n'était pas pris en compte ».

L'origine des discours d'autrui (Guibert, 2001)



Les discours d'autrui peuvent être de natures très diverses. On oppose généralement deux types de discours d'autrui :

- Les **discours intertextuels**. Ils sont issus de la littérature publiée, au sens large : ouvrages, articles, chapitres d'ouvrages, actes de colloques, textes législatifs...
- Les **discours infratextuels**. Il s'agit des données empiriques, donc recueillies sur le terrain par le chercheur, très variables selon le champ de recherche : entretiens filmés ou retranscrits, articles de presse, affiches publicitaires, écrits d'élèves, programmes électoraux...
- Discours intertextuels et infratextuels doivent être soigneusement articulés.

L'articulation entre infratexte et intertexte (Guibert, 2001)

L'élaboration de savoirs

« Ce résultat coïncide avec les résultats des autres locuteurs bruxellois étudiés lors du séminaire. Il correspond également avec les résultats généraux de l'enquête wallonne » (TFC);

« C'est sans doute la raison pour laquelle l'élève taïwanaise à laquelle Mme P. avait voulu faire plaisir en passant, en classe, un film sur sa culture, n'est pas venue à l'école ce jour-là. Ce phénomène est expliqué dans *Les identités meurtrières* d'Amin Maalouf » (TFC);

« J'aimerais faire remarquer que ces résultats ne diffèrent pas radicalement des constatations de Marie-Christine Pollet et Valérie Piette » (TFC)



L'articulation entre infratexte et intertexte (Guibert, 2001)

L'élaboration de savoirs

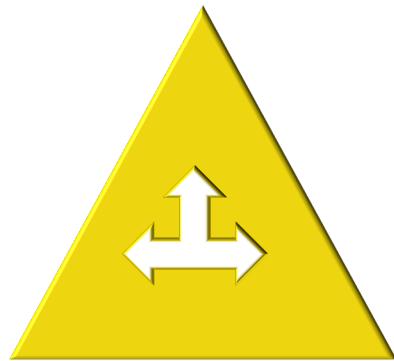
- « Alain Content et Jacqueline Leybaert obtiennent des résultats similaires »;
- « Ces résultats sont corroborés par ceux de Ghislaine Weltstein-Badour »;
- « Les trois types de compétences citées par M. Tilleul dans son vade-mecum (à savoir les compétences linguistiques, discursives et socioculturelles) sont tous mobilisés dans les exercices proposés »;
- « Notons que lorsque nous avons démarré notre projet, en janvier 2011, les élèves se situaient au niveau A1 selon le CECR »;
- « Ce travail a donné la possibilité de mettre en avant ce que Camille Lacoste-Dujardin appelle *l'imaginaire d'une culture* »

L'articulation entre infratexte et intertexte (Guibert, 2001)

L'élaboration de savoirs



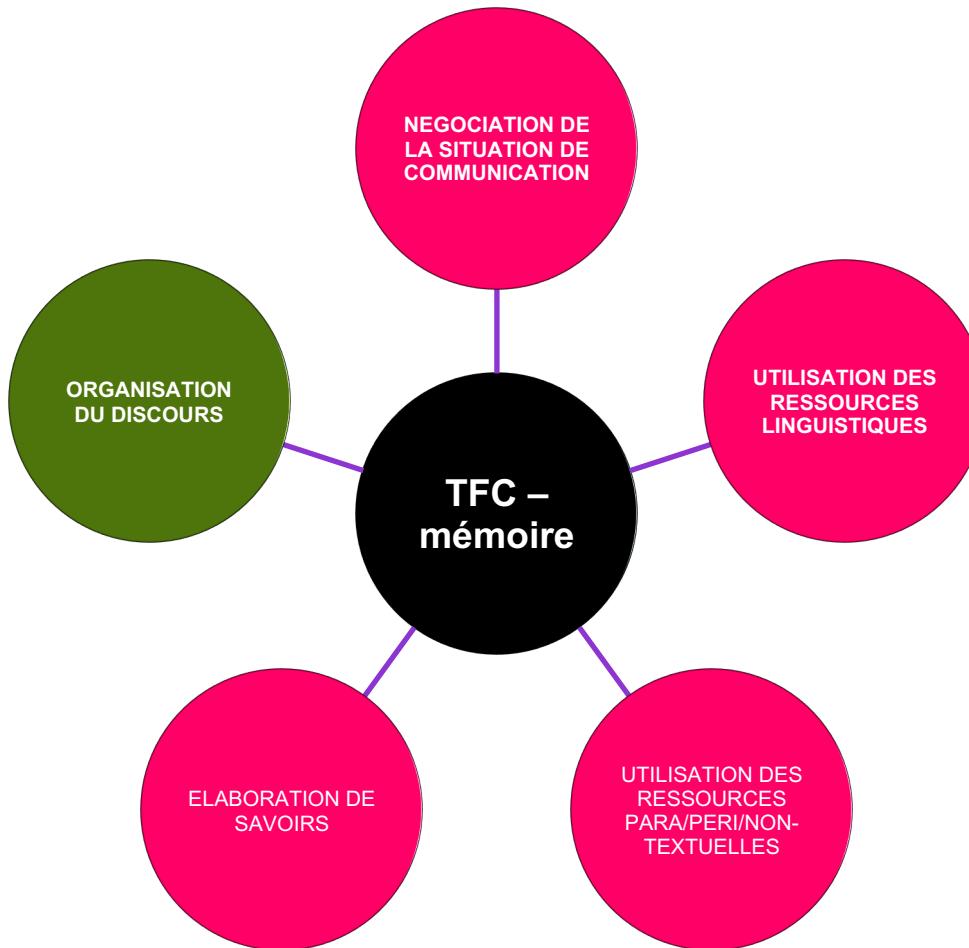
Auteur du TFE ou du mémoire



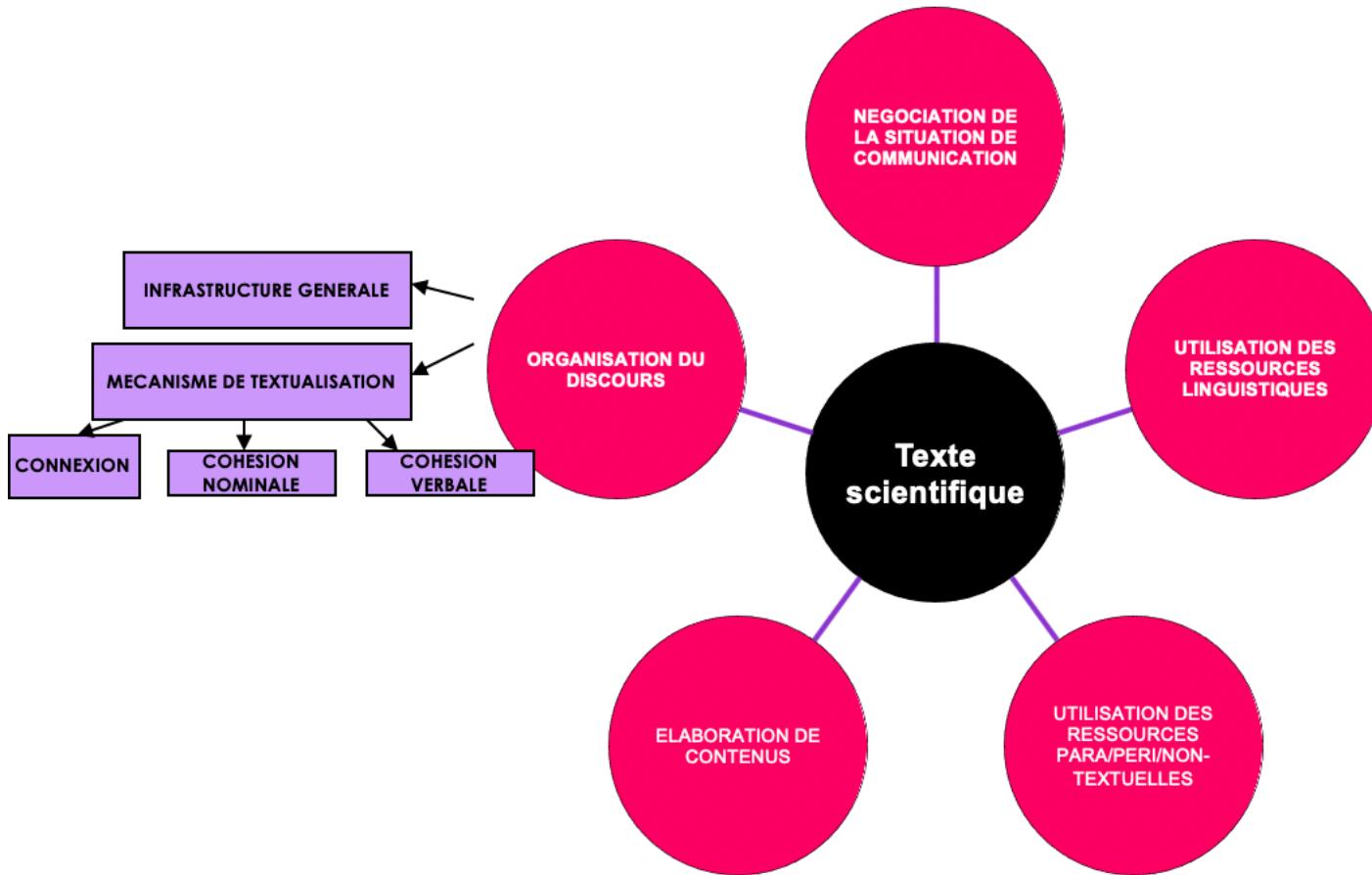
Infratexte

intertexte

L'organisation du discours



■ L'organisation du discours



La première de couverture

- ❑ Prenez connaissance des normes propres à votre institution.
- ❑ À toutes fins utiles, prenez connaissance de ces deux exemples, parmi bien d'autres.
- ❑ Différentes informations sont attendues sur la première de couverture, généralement cartonnée.
- ❑ Sauf rare exception, les exemples scannés sont tirés de : Doguet, M. (2009). *Les cercles de lecture au service des pratiques scripturales*. TFE inédit, HÉ Lucia de Brouckère.

HAUTE ECOLE LUCIA DE BROUCKÈRE
DÉPARTEMENT PÉDAGOGIQUE

SECTION INSTITUTEUR DU PRIMAIRE
INSTITUT SUPÉRIEUR PÉDAGOGIQUE
ET ÉCONOMIQUE DE JODOIGNE

2008-2009

Les cercles de lecture au service des pratiques scripturales



Travail de fin d'études réalisé par
Marie Doguet en vue de l'obtention du
Baccalauréat - institutrice primaire.

Promotrice : Madame Scheepers Caroline



UCL

Université
catholique
de Louvain

Commission de Programme

en Langues et Littératures françaises et romanes

CHIENS ET CHATS DANS LE RÉCIT POLICIER ANGLOPHONE ET FRANCOPHONE (1841-2011)

UNE REMISE EN QUESTION DE LA FRONTIÈRE
ENTRE ANIMALITÉ ET HUMANITÉ

Benoit MULLER

Mémoire présenté pour l'obtention
du grade de master
en langues et littératures romanes
sous la direction
de Mme Erica DURANTE

Louvain-la-Neuve
Juin 2013

La page de titres

L'organisation du discours

- Prenez connaissance des normes propres à votre institution.
- À toutes fins utiles, prenez connaissance de ces deux exemples, parmi bien d'autres.
- Différentes informations sont attendues.
- La page de titres se trouve à l'intérieur du volume et répète les informations de la première de couverture.



HAUTE ÉCOLE LUCIA DE BROUCKÈRE

DÉPARTEMENT PÉDAGOGIQUE

SECTION INSTITUTEUR DU PRIMAIRE

INSTITUT SUPÉRIEUR PÉDAGOGIQUE
ET ÉCONOMIQUE DE JODOIGNE

2008-2009

Les cercles de lecture au service des pratiques scripturales



Travail de fin d'études réalisé par
Marie Doguet en vue de l'obtention du
Baccalauréat - institutrice primaire.

Promotrice : Madame Scheepers Caroline

Les remerciements

L'organisation du discours

- Ici, aussi les normes sont nombreuses, quant à la question de savoir qui on remercie, comment et dans quel ordre...



Tiré d'un TFE

En préambule à ce travail de fin d'études, je souhaite adresser, ici, tous mes remerciements aux personnes qui m'ont apporté leur aide et qui ont contribué à l'élaboration de ce travail.

Tout d'abord, Madame Scheepers, promotrice de ce travail de fin d'études, qui a toujours répondu présente et a su, par ses conseils avisés, me pousser à donner le meilleur de moi-même.

Je tiens à exprimer ma profonde gratitude à Madame Moureau et à Madame Mottoule, institutrices à l'école communale d'Orp- le - Grand, pour leur accueil bienveillant.

Une pensée toute particulière est adressée aux élèves de 3^e et 6^e années primaires de l'école communale d'Orp-le-Grand pour leur enthousiasme lors de la mise en place de ce projet.

Enfin, je remercie ma famille et mes amis qui n'ont cessé de me soutenir, chacun à leur façon, tout au long de mes études.

Tiré d'un mémoire

Remerciements

Je tiens à remercier Madame la Professeur Erica Durante d'avoir accepté de diriger ce travail. Je la remercie pour ses conseils, son enthousiasme, sa disponibilité, son exigence et son souci de la perfection qui m'ont incité à persévéérer dans mes recherches et à me dépasser dans mon travail.

Je n'oublie pas le personnel de la Bibliothèque des littératures policières (Bilipo) de Paris, du Centre Steeman - Bibliothèque des Littératures d'Aventures (BiLA) de Chaudfontaine, de la Bibliothèque de Virton pour leur accueil, leur sympathie et la qualité de leur service.

Mes remerciements s'adressent également à Monsieur Amaury Dehoux, docteur en littérature comparée à l'UCL, pour le temps qu'il a consacré à tous les étudiants lors des ateliers-mémoires et pour ses précieuses recommandations qui m'ont permis d'avancer dans les moments cruciaux.

Merci à mon oncle, Pierre Muller, pour ses relectures minutieuses et ses corrections.

Convaincu que les multiples rencontres construisent l'homme, je voudrais enfin exprimer ma gratitude à mes amis, en particulier Monsieur Laurent Beaudoint, qui ont influencé mon parcours universitaire. Merci pour leur soutien, leurs suggestions ainsi que pour leur bonne humeur qui ont marqué mes années d'étude et mes longues journées de recherche et de travail.

La table des matières

L'organisation du discours

- Elle donne à voir les différents titres et sous-titres, soigneusement hiérarchisés;
- Elle renvoie chaque titre au numéro de pages adéquats;
- Le traitement de texte facilite les tables des matières automatisées.



I. Table des matières

I. TABLE DES MATIÈRES	3
II. INTRODUCTION GÉNÉRALE.....	6
III. PARTIE THÉORIQUE	9
CHAPITRE 1 : QU'EST-CE QUI FAIT CONSENSUS EN DIDACTIQUE DE LA LECTURE ?.....	
1. <i>Introduction</i>	10
2. <i>La conception traditionnelle de la lecture</i>	10
3. <i>Les nouvelles conceptions de la lecture</i>	11
3.1. La lecture comme processus de langage	11
3.2. La lecture en tant que processus de communication.....	12
3.3. La lecture en tant que processus actif	13
3.4. La lecture en tant que processus interactif	13
3.4.1. Le lecteur	13
3.4.2. Le contexte	14
3.4.3. Le texte	15
3.5. La lecture en tant que processus indivisible	15
3.6. La lecture en tant que processus de construction de sens	15
4. <i>La conception de la lecture dans les Socles de compétences</i>	15
5. <i>Ce qui fait consensus en didactique de la lecture</i>	17
5.1. Les situations de lecture	17
5.2. Les textes proposés	19
5.3. Modèles d'approche en lecture	20
5.4. Compétences à développer en lecture	21
5.4.1. Les réponses stratégiques	22
5.4.2. Les réponses esthétiques	22
5.4.3. Les réponses génératrices	23
6. <i>Conclusion</i>	24
CHAPITRE 2 : QU'EST-CE QU'UN CERCLE DE LECTURE ?.....	
1. <i>Introduction</i>	25
2. <i>Définition des cercles de lecture</i>	25
3. <i>Les choix pédagogiques des cercles de lecture</i>	26
4. <i>Les objectifs des cercles de lecture littéraire</i>	27
4.1. L'analyse de l'aspect littéraire du texte	28
4.2. Les différents modes de transactions avec le texte	29
4.3. Le choix du livre	31
5. <i>Schéma didactique général des cercles de lecture</i>	32
5.1. Les moments de préparation	33
5.2. Les moments de réalisation	33
5.3. La constitution des groupes	34
5.4. Les discussions	34
5.5. La mise en commun	35
5.6. Le moment d'évaluation	35
6. <i>Les cercles de lecture par « étapes »</i>	36
7. <i>Conclusion</i>	37
CHAPITRE 3 : LA RECHERCHE EN DIDACTIQUE DE L'ÉCRITURE	
1. <i>Introduction</i>	38
2. <i>L'enseignement traditionnel de l'écriture</i>	38
2.1. La rédaction comme lieu explicite de l'enseignement de l'écriture	38
2.2. La littérature comme lieu de référence	39
2.3. Les autres pratiques d'écriture	39
3. <i>L'écriture du point de vue didactique</i>	39
3.1. Définition de l'écriture	40
3.1.1. L'écriture en tant que pratique sociale	40
3.1.2. L'écriture s'inscrivant dans des sphères socio-institutionnelles	41
3.1.3. Le nombre de sujets scripteurs	42

L'organisation du discours

3.1.4. Ecrire pour produire du sens	42
3.1.5. La matérialité de l'écriture	43
3.1.6. L'écriture en tant que mise en œuvre de savoirs, de représentations, de valeurs, d'investissements et d'opérations	43
3.2. Ce qu'en disent les Socles de compétences	44
4. Ce qui fait consensus en didactique de l'écriture	45
4.1. La motivation et le sens donné aux activités	46
4.2. Diversifier les situations de travail	46
4.3. Diversification des écrits demandés aux apprenants	47
4.4. Diversifier les situations d'écriture	48
4.5. Evaluation et réécriture	49
5. Un exemple de démarche : les chantiers d'écriture	49
5.1. Caractéristiques d'un chantier d'écriture	49
5.2. Schéma général des chantiers d'écriture	50
6. Conclusion	53
CHAPITRE 4 : COMMENT INTÉGRER L'APPRENTISSAGE DE L'ÉCRITURE AU SEIN DES CERCLES DE LECTURE ?	54
1. Introduction	54
2. Les relations lecture-écriture	54
2.1. Un transfert supposé	54
2.2. Un transfert qui se travaille	55
2.3. Les limites et les dangers	56
3. Quelles aides peuvent apporter les cercles de lecture dans l'écriture littéraire ?	56
3.1. En lecture, faire découvrir, dans la durée, le projet d'auteur sous le texte d'auteur	56
3.2. Carnet de lecture et carnet d'écrivain	57
3.3. L'importance de la consigne d'écriture	57
3.4. L'expérience de la réalité pour nourrir la fiction	58
3.5. La farciusse	58
4. Conclusion	59
IV. PARTIE PRATIQUE	60
INTRODUCTION	61
CHAPITRE 1 : CHOIX DU LIVRE DES CERCLES DE LECTURE	62
1. Famille de texte	62
2. Public visé	62
3. Fonctions de l'illustration	62
4. Analyse du récit selon Genette	63
4.1. Le discours	63
4.2. La focalisation	63
4.3. Le temps de narration	63
5. Analyse du récit selon Tauveron (texte en relief)	64
CHAPITRE 2 : PREMIÈRE EXPÉRIMENTATION	66
1. Contexte de l'expérimentation	66
1.1. Contexte général	66
1.2. Les pratiques de lecture	66
1.2.1. Présentation du questionnaire	66
1.2.2. Présentation des résultats	67
2. Les intentions et objectifs	70
2.1. Les intentions poursuivies	70
2.2. Tableau chronologique: le statut des écrits du premier cercle de lecture (3 ^e année primaire)	70
3. Le déroulement	74
3.1. Planification du cercle de lecture	74
3.2. Schéma général du cercle de lecture expérimenté	75
3.3. Explication du schéma général du cercle de lecture expérimenté	76
3.4. Schéma général du déroulement de l'écriture de la cinquième voix	77
3.5. Explication du schéma du déroulement de l'écriture de la cinquième voix	78
4. Mes observations : analyse de la cinquième voix (la farciusse)	79
4.1. Critères d'analyse	79
4.2. Familles de textes dégagées	80
5. Mes décisions	85
CHAPITRE 3 : DEUXIÈME EXPÉRIMENTATION	86

L'organisation du discours



1.	<i>Contexte de l'expérimentation</i>	86
1.1.	Contexte général	86
1.2.	Les pratiques de lecture	87
1.2.1.	Présentation des résultats.....	87
1.3.	Les pratiques d'écriture.....	89
1.3.1.	Présentation du questionnaire.....	89
1.3.2.	Les résultats de l'enquête	90
1.3.3.	Conclusion.....	92
2.	<i>Les intentions et objectifs</i>	92
2.1.	Les intentions poursuivies	92
2.2.	Tableau chronologique: le statut des écrits du deuxième cercle de lecture (6 ^e année primaire)	93
3.	<i>Le déroulement</i>	97
3.1.	Planification du cercle de lecture	97
3.2.	Schéma général du cercle de lecture expérimenté.....	97
3.3.	Explication du schéma général du cercle de lecture expérimenté	99
3.4.	Schéma général des moments d'écriture littéraire	101
3.5.	Explication du schéma du déroulement de l'écriture de la cinquième voix	102
4.	<i>Mes observations</i>	104
4.1.	Critères d'analyse	104
4.2.	Familles de textes dégagées	104
5.	<i>Mes décisions</i>	109
V.	CONCLUSION GÉNÉRALE	110
VI.	BIBLIOGRAPHIE	112
VII.	ANNEXES	113

L'introduction générale

L'organisation du discours

- Elle a une importance capitale, car elle donne à voir tout le travail qui suit;
- Elle est complétée par la suite par un grand nombre d'introductions partielles;
- Elle doit être écrite en écho à la conclusion générale : les deux doivent être tout à fait cohérentes;
- Il est vivement conseillé de l'écrire au terme du travail;
- L'introduction générale comporte une structure en entonnoir, du plus général au plus spécifique
-

II. Introduction générale

L'organisation du discours

L'auteur formule son sujet général

L'auteur explique les raisons personnelles du choix du sujet

L'auteur formule pour la première fois sa problématique, de façon très générale.

Pour introduire ce travail concernant l'écriture au sein des cercles de lecture, il me paraît important de retracer les différentes étapes qui ont permis à ce projet de s'enrichir grâce à des apports théoriques et aux constats faits en classe.

Dès le début de ma formation, j'ai été interpellée par la démarche des cercles de lecture. En effet, ce dispositif était très différent de ce que j'avais pu voir jusque-là en didactique de la lecture, moi qui détestais lire quand j'étais enfant ! Dès ma première expérience en classe, j'ai voulu expérimenter cette manière d'aborder les livres en en faisant le thème principal de mon stage. Très vite, je me suis aperçue de leur influence sur l'implication et la motivation des élèves en lecture. De fait, en les aidant à trouver les clés de l'interprétation des textes, ils semblaient découvrir la littérature sous un autre angle. En outre, force est de constater que lors de ces cercles de lecture, les élèves écrivaient régulièrement. L'écriture intervient pour préparer les discussions mais aussi, et c'était mon choix, lors d'un ultime exercice d'écriture. Celui-ci est en la rédaction d'un nouveau chapitre au livre étudié. Ce travail suppose l'appropriation du style de l'auteur découvert lors de l'analyse du livre.

De là est née l'idée de ce travail, à savoir d'étudier la manière dont les cercles de lecture peuvent être mis au service de l'écriture. Pour ce faire, j'ai dû faire appel aux études de différents auteurs. Tout d'abord, je me suis renseignée sur la didactique de la lecture, grâce à Jocelyne Giasson ce qui m'a permis de définir le type d'approche en lecture préconisé par les chercheurs. Ensuite, les travaux de Serge Terwagne, concernant les cercles de lecture, m'ont permis d'analyser chaque étape de la démarche afin de cerner leur rôle dans l'interprétation des récits par les enfants mais aussi le type d'écrits qu'il sollicite.

Dans le souci d'inscrire le projet dans une didactique de l'écriture, je me suis basée sur les conclusions d'Yves Reuter concevant l'écriture comme un ensemble de processus. Je me suis également inspirée des chantiers d'écriture développés par le groupe d'Ecouen structurant le travail d'écriture en plusieurs étapes.

Pour finir, Catherine Tauveron m'a permis de découvrir les conditions des transferts de compétences de la lecture à l'écriture littéraire par des activités de type farce, c'est-à-dire permettant à l'élève de se glisser dans le tissu textuel de l'auteur, par exemple, en ajoutant un chapitre au livre.

Riche de cet apport théorique, j'ai pu orienter ma deuxième expérience vers une approche interactive de la lecture et de l'écriture. Ainsi, en plaçant les élèves dans des rôles tantôt de lecteurs, tantôt de scripteurs, j'espérais favoriser le transfert de compétences.

Mais finalement, quel serait l'objet de mon étude ?

Les données recueillies sont tellement nombreuses qu'il fallait faire un choix. Ainsi, j'ai décidé de me concentrer sur l'écrit final, l'écriture de la cinquième voix, nouveau chapitre au livre. Je l'ai analysé en essayant de répondre à cette question : « Comment les cercles de lecture peuvent-ils être mis au service d'une tâche d'écriture telle la farce ? »

L'auteur précise sa problématique

L'auteur annonce la structure du travail

Comme je l'ai sous-entendu plus haut, la réponse à cette question suppose plusieurs questionnements intermédiaires :

- Quels types de compétences sont travaillés lors des cercles de lecture ?
- Comment s'opère le transfert de compétences de la lecture à l'écriture ?
- Quels types de démarche favorise le développement d'une écriture littéraire ?
- Comment les élèves se sont approprié l'exercice de farcissure ?

Mes hypothèses se sont basées sur ma première expérience des cercles de lecture, sur mes expériences de terrain, à savoir mes stages pédagogiques mais aussi sur les cours théoriques suivis durant ma formation.

La première partie de ce travail sera consacrée à l'aspect théorique de ma recherche retracant tout mon cheminement et mes conclusions sur la façon d'enrichir mon expérimentation. La deuxième partie sera consacrée à la pratique. Celle-ci comprendra la description et l'analyse des dispositifs mis en place et les décisions prises pour les améliorer.

La partie théorique

- En règle générale, un TFE ou un mémoire comporte une partie dite théorique et une partie dite pratique, chacune d'elles pouvant prendre des formes diverses;
- La partie théorique permet de faire le point sur les concepts essentiels de la recherche, les travaux antérieurs....
- Elle nourrit la partie dite pratique et les résultats obtenus peuvent permettre de rediscuter les travaux existants.



■ L'organisation du discours

III. Partie théorique

Une intro
partielle précise
les objectifs de
la section à
venir

Au départ de
sa
problématique,
l'auteur
convoque et
discute les
travaux
antérieurs.

CHAPITRE 1 : QU'EST-CE QUI FAIT CONSENSUS EN DIDACTIQUE DE LA LECTURE ?

1. INTRODUCTION

Avant d'aborder la pratique qui fera l'objet de ce travail, à savoir les cercles de lecture, il me paraît essentiel de connaître d'une part, la conception actuelle de la lecture et d'autre part, ce qui fait consensus en didactique de la lecture. Je vais tenter de comparer et de rapprocher les résultats de recherches et d'études qui me semblent être les plus pertinents en la matière : les conclusions de Jocelyne Giasson et du Groupe d'Ecouen.

2. LA CONCEPTION TRADITIONNELLE DE LA LECTURE

D'après Jocelyne Giasson (1997 : 20), historiquement, la pratique de la lecture était réservée à de rares privilégiés. Ceux-ci devaient régulièrement « faire la lecture » à d'autres, moins chanceux. A cette époque, les qualités d'un bon lecteur étaient de pouvoir lire un texte oralement le mieux possible et éventuellement, sans se tromper. De cette époque, nous avons longtemps gardé la conception de la lecture qui était simplement de pouvoir déchiffrer des mots. Longtemps, nous avons cru que cette identification induisait automatiquement la compréhension de la phrase ou du texte.

Cette perception de la lecture a eu une grande influence sur la didactique de la lecture. En effet, les enseignants mettaient une grande énergie à l'apprentissage du code et développaient chez les élèves leurs capacités à décoder. Ainsi, les textes mis à disposition des enfants n'avaient pas une grande importance et ne devaient être de qualité puisqu'ils n'étaient que des outils pour s'exercer à déchiffrer, seule habileté nécessaire pour savoir lire.

Bien qu'il ne me reste que très peu de souvenirs de mon apprentissage de la lecture, j'ai cependant conservé mes cahiers et manuels. Il est, effectivement, assez frappant de remarquer la prépondérance des activités de décodage par rapport aux activités réelles de lecture. En effet, à côté d'un très court texte « introductif », souvent insignifiant et pauvre, s'enchaînent de longues suites de syllabes. Au fil du manuel, ces syllabes se complexifient pour, enfin, former des mots.

Si cette conception de l'apprentissage de la lecture était assez courante il y a une vingtaine d'années, elle semble cependant évoluer au regard de mes observations en classe de stage. En effet, bien que le décodage fasse, souvent, partie intégrante de l'apprentissage de la lecture, lecture et décodage ne sont plus synonymes. Par ailleurs, les élèves sont directement mis en relation avec des textes qui ont du sens ou simplement avec des mots, des phrases à partir desquelles ils vont

L'auteur se positionne face aux discours rapportés, donne à voir les polémiques...

Une intro partielle précise les objectifs de la section à venir

CHAPITRE 4 : COMMENT INTÉGRER L'APPRENTISSAGE DE L'ÉCRITURE AU SEIN DES CERCLES DE LECTURE ?

1. INTRODUCTION

Après avoir défini grâce à Yves Reuter le cadre actuel de la didactique de l'écriture et l'avoir illustré grâce à une démarche particulière, les chantiers d'écriture, qui se veut innovante, je vais m'intéresser plus spécifiquement à l'écriture littéraire.

En outre, j'essayerai de définir dans quelles conditions et dans quelle mesure lire peut servir à écrire. En d'autres termes, je voudrais débattre de l'influence de la lecture sur les compétences en écriture des enfants. Plus précisément, je comparerai les résultats de la recherche concernant la relation entre lecture littéraire et l'écriture littéraire avec la démarche mise en place lors des cercles de lecture. De cette façon, je pourrai cerner les bénéfices éventuels d'une telle approche interprétative des textes sur l'écriture littéraire.

Pour ce faire, je me baserai sur les recherches de Catherine Tauveron (2005) sur les interactions lecture-écriture, lesquelles peuvent apporter un certain éclairage en ce domaine. De manière plus spécifique, je développerai les propositions didactiques de Catherine Tauveron portant sur le développement chez l'apprenti scripteur d'une approche artistique de son écrit littéraire. Ainsi, je porterai mon attention sur une pratique conduisant les élèves à se glisser dans le tissu textuel d'un auteur, à savoir, la farçissement.

2. LES RELATIONS LECTURE-ÉCRITURE

2.1. Un transfert supposé

Outre le fait que la nouvelle tendance en apprentissage de la lecture-écriture est de favoriser leur travail en parallèle, le transfert de compétences de la lecture à l'écriture ne semble être démontré que de manière empirique. En effet, Catherine Tauveron (2003) met en évidence le caractère supposé du transfert de compétences de la lecture vers l'écriture. De fait, elle mentionne la mise en place de différentes opérations cognitives et langagières lors de ces deux exercices mais également la divergence de leur pratique sociale : il est rare de lire les types d'écrits que nous avons besoin d'écrire et inversement.

Yves Reuter (2000 : 155) et Catherine Tauveron (2003) semblent s'accorder sur le fait que les pratiques traditionnelles basées sur le mode « magique » de l'imprégnation et de l'imitation de belles tournures ne pouvaient réellement construire et stimuler les relations lecture-écriture. Yves Reuter (2000 : 155) ajoute que ce type d'apprentissage pourrait provoquer chez l'apprenant des conséquences néfastes sur le développement de ses compétences en écriture. De fait, ce type d'approche des textes est en contradiction avec la conception selon laquelle l'écriture se construit, se travaille et évolue. Comme je l'ai déjà

développé précédemment, il s'agit d'éviter de présenter l'écriture comme un don. Ceci pouvant inhiber les pratiques des élèves.

2.2. Un transfert qui se travaille

Depuis les années 80, des groupes de recherche ont fait évoluer la conception du transfert. Ainsi, Catherine Tauveron (2003) explique qu'en construisant didactiquement la relation entre lecture et écriture, il est possible de « provoquer » le transfert de compétences entre lecture-écriture. En outre, elle reprend les conclusions de Jean-Pierre Astolfi (2002) concevant le transfert comme un apprentissage à part entière et, à ce titre, étant mis en perspective aux yeux des élèves dès le début du travail. En d'autres termes, il s'agit de montrer aux élèves ce qu'il faut transférer pour qu'ils puissent le faire.

Sur base de cette nouvelle conception du transfert, Catherine Tauveron (2003) reprend une série de critères, caractérisant les pratiques innovantes en la matière :

- l'évaluation formative, permettant aux élèves de mettre en évidence les particularités de l'écrit à produire.
- La lecture, l'observation et l'analyse d'écrits authentiques apparentés à l'écrit à produire afin d'en dégager des indicateurs permettant de guider l'écriture et la relecture. Les constantes et variables textuelles seront mises en évidence.
- L'élaboration d'un projet d'écriture permettant aux apprentis-scripteurs de s'approprier les critères de réussite.

Ces démarches auraient un impact sur les compétences évaluatives des élèves et leurs représentations de la réécriture. Pour les écrits peu soumis à variations, telle que la recette ou le mode d'emploi, les résultats sont assez probants, comme nous l'explique Catherine Tauveron (2003).

Cependant, pour les écrits soumis à de grands nombres de variations tels que les récits, les modèles trouvent leurs limites. De fait, les chercheurs ont remarqué, sur le terrain, une généralisation abusive des types de textes passant, ainsi, sous silence les multiples possibilités des genres narratifs tout en annihilant toute appropriation stratégique singulière de l'apprenant. Donc, tout en favorisant la découverte d'écrits variés, il s'agirait de percevoir, grâce à la lecture, les outils dont dispose le scripteur pour engendrer l'effet visé tout en respectant le genre narratif travaillé. L'apprenant opérerait des choix assumés de scripteur et de lecteur avertis.

Je voudrais ouvrir une parenthèse pour aussitôt la refermer en présentant une réflexion de Joachim Dolz (1994), repris par Catherine Tauveron (2003 : 2), et présentant les bénéfices que peuvent retirer les élèves du travail de l'écriture sur leurs compétences interprétatives d'autres textes du même type. Par ailleurs, l'interaction lecture-écriture est également possible dans les deux sens, même si cette perspective ne sera pas développée dans ce travail.

L'auteur se positionne face aux discours rapportés, donne à voir les polémiques...

La partie pratique

L'organisation du discours

- En règle générale, un TFE ou un mémoire comporte une partie dite théorique et une partie dite pratique, chacune d'elles pouvant prendre des formes diverses;
- En fonction des choix méthodologiques posés dans la problématique, la partie pratique donne à voir le déroulement de « l'expérimentation » et les analyses qu'elle suscite, les résultats produits devant être discutés;
- L'auteur peut procéder à une enquête, analyser un corpus écrit et/ou oral, mener à bien une expérimentation...
-



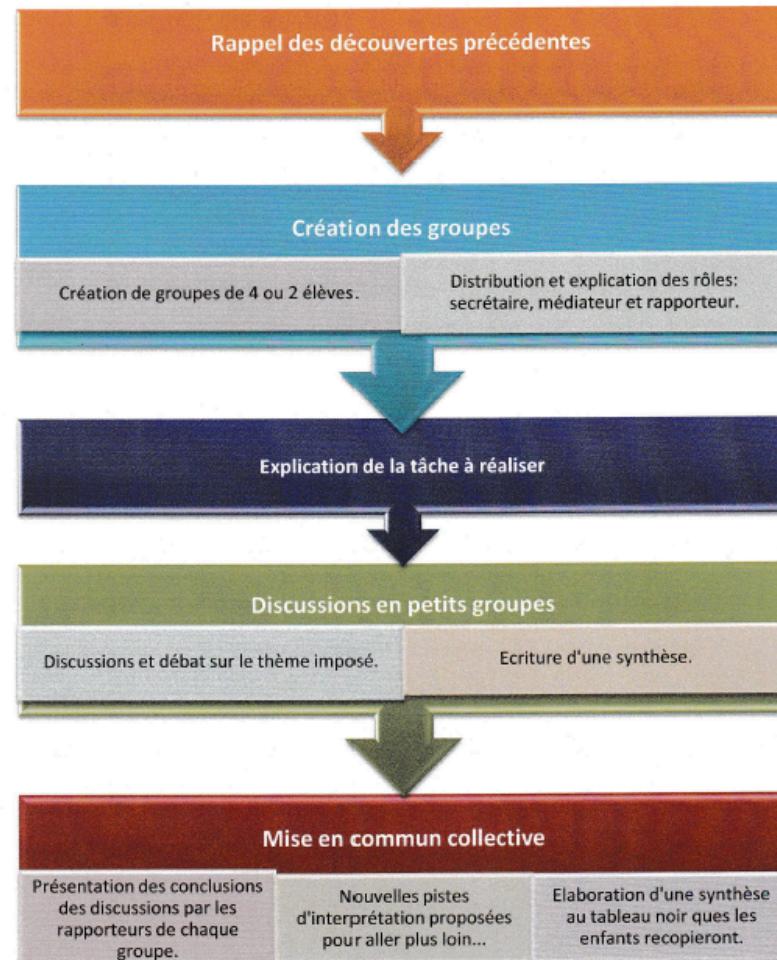
■ L'organisation du discours

IV. Partie pratique



3.2. Schéma général du cercle de lecture expérimenté.

Afin de faciliter la compréhension de la démarche utilisée lors des cercles de lecture, voici la schématisation de la trame générale de la première expérimentation en 3^e année primaire. Dans ce schéma, n'interviennent pas les séances d'écriture littéraire concernant l'écriture de l'anticipation du récit, qui se basent sur la lecture des illustrations et la farciusse, intervenant en fin de cercle et clôturant celui-ci.



Elèves auteurs

6 élèves sont concernés

Particularités:

- Le texte écrit est bien une cinquième voix du livre
- Les élèves se sont approprié l'histoire initiale.
- Parfois des difficultés à intégrer tous les personnages de l'histoire persistent.
- La cinquième voix rentre souvent en interaction avec les autres personnages de l'histoire.

Chloé reprend la trame du récit proposée par A. Browne : le départ au parc avec le chien, la rencontre du petit garçon. Il semblerait même qu'elle ait pris la place de Réglisse dans l'histoire, c'est sans doute sa façon de s'approprier la consigne. Elle imite l'auteur quand elle écrit : « Ma maman s'est levée et a crié : « Charline...Charline » ». A part Charles, les autres personnages ne sont pas représentés.

Le matin, je suis sortie de chez moi parce qu'il y avait un grand soleil dehors. Alors, je suis sortie pour aller promener Camille. Je suis allée me promener avec Camille dans le parc. Mais là-bas, je me suis assise avec ma maman sur un banc. Je tournais la tête et je vois un petit garçon ! Je suis partie avec lui. Ma maman s'est levée et a crié "Charline... Charline..." Il s'appelait Charles. Je suis allée avec lui sur le toboggan, sur l'échelle sur la balançoire et puis ^{ens} j'ai fait des cabriolades. Siin Charles, est arrivé et moi aussi.

Les donnés empiriques sont analysées, citées...

La conclusion générale

L'organisation du discours

- Elle a une importance capitale, car elle clôture le travail
- Elle est complétée par la suite par un grand nombre de conclusions partielles. Pour rédiger la conclusion générale, il est d'ailleurs conseillé de repartir des conclusions partielles;
- Elle doit être écrite en écho à l'introduction générale : les deux doivent être tout à fait cohérentes;
- Il est vivement conseillé de l'écrire au terme du travail;
- La conclusion générale comporte une structure double : un entonnoir, puis un « entonnoir renversé »
-

L'auteur revient sur les principaux résultats de la recherche, en tentant de répondre aux questions énoncées dans la problématique



V. Conclusion générale

Interpellée par les nombreuses pratiques scripturales au sein des cercles de lecture, j'ai tenté dans ce travail, d'étudier la relation qui peut s'établir entre lire et écrire.

Le cercle de lecture littéraire, comme l'explique Serge Terwagne, consiste en une démarche mise au service de l'interprétation des textes permettant au lecteur d'établir des relations avec eux. Ainsi, ils seraient en mesure de développer des compétences d'analyse littéraire, de mettre en place des stratégies de lecture et de vivre une véritable expérience de lecture.

Comme Serge Terwagne et Tauveron le préconisent, le choix du livre à proposer aux élèves a toute son importance. En effet, celui-ci doit permettre de mettre en place des stratégies de lecture, d'exercer des transactions avec le texte et de provoquer des effets de ruptures affectives et cognitives. L'album « Une histoire à 4 voix » remplissait toutes ces conditions.

Ces diverses interactions avec le texte littéraire pourraient permettre aux élèves de s'approprier les stratégies d'écriture utilisées par l'auteur. Lors de l'expérimentation, j'ai conçu les cercles de lecture pour favoriser la compréhension des aspects littéraires des textes ainsi que le transfert de compétences de la lecture à l'écriture littéraire. Pour ce faire, le dernier exercice, proposé aux enfants lors de ces cercles, appelé par Tauveron « la farcissure », consiste en l'ajout d'un chapitre au livre travaillé, supposant avoir assez étudié le texte pour pouvoir s'y glisser tel que l'aurait fait le véritable auteur. C'est bien cet écrit final que j'ai choisi d'analyser dans ce travail.

Les recherches d'Yves Reuter et du groupe d'Ecouen en didactique de l'écriture m'ont aidé à planifier les moments d'écritures littéraires. Ceux-ci sont dès lors conçus afin de caractériser les différents paramètres de l'écrit à produire, de laisser une place importante à la relecture et à la réécriture ainsi qu'à l'évaluation formative.

Ainsi, le dispositif que j'ai mis en place a été réfléchi dans la perspective de construire des compétences en lecture « transposables » à l'écriture grâce à une démarche modulée suivant les conclusions des recherches en lecture et en écriture.

De fait, mon expérimentation s'est déroulée dans une perspective d'évolution permanente. Lors de l'analyse du premier cercle de lecture mis en place, j'ai pu faire un certain nombre d'observations concernant la dernière tâche d'écriture, à savoir l'ajout d'une cinquième voix à l'album. Des problèmes assez généraux sont survenus, notamment, concernant la compréhension de la consigne et son manque d'appropriation par certains élèves. Ceci m'a permis de modifier ma démarche afin de permettre aux enfants de se glisser dans le style de l'auteur en y introduisant des activités plus spécifiques. Celles-ci portaient sur la caractérisation des personnages, sur la façon de leur donner une personnalité, sur la manière de décrire leurs actions mais aussi, de cerner le symbolisme des illustrations de l'album. Bien que ce dernier point n'ait pas été réellement pris en considération ici, il a pourtant été abordé durant les cercles de lecture.

Les conclusions concernant cette dernière expérimentation sont relativement positives. En effet, les différents points travaillés lors des cercles semblent être assez bien

L'auteur revient sur les principaux résultats de la recherche, en tentant de répondre aux questions énoncées dans la problématique

L'auteur évoque les questions non résolues, les pistes à envisager ultérieurement

intégrés au texte des enfants. La consigne semblait être mieux comprise et la plupart des enfants se la sont mieux approprié en y ajoutant leur touche personnelle.

Pour répondre à la question de ce travail, à savoir « Comment les cercles de lecture peuvent-ils être mis au service d'une tâche d'écriture telle que la farce ? », voici les différents points qui me semblent importants :

- Les cercles de lecture devraient être conçus afin d'analyser les aspects littéraires du texte ciblés sur l'analyse des choix de l'auteur quant à la forme du texte (techniques narratives, styles, etc.) ; sur l'identification des personnages et leur caractérisation ; sur l'évolution du récit. De plus, il est important de prévoir les activités permettant aux élèves de transférer les compétences de la lecture interprétative à l'écriture littéraire. Par exemple, en mettant en scène l'histoire à compléter et en leur proposant une tâche d'écriture interpellant et motivante dans laquelle les élèves peuvent s'impliquer.
- Les moments d'écriture devraient être structurés en laissant une large place à la relecture et à la réécriture.

Cependant, dans une perspective d'amélioration, j'aurais aimé disposer d'un plus grand nombre d'outils pour aider les élèves dans leurs tâches. Peut-être aurais-je dû approfondir les recherches dans la relation lecture-écriture.

Pour conclure, je retiendrai de ce travail la grande flexibilité des cercles de lecture pouvant se moduler de manière à travailler le langage dans sa globalité. Ainsi, une nouvelle perspective de recherche peut être envisagée, à savoir l'impact des cercles de lecture sur le langage oral.

Il serait dommage de ne pas exploiter le corpus récolté durant ces expérimentations. En effet, si le temps l'avait permis, j'aurais souhaité étudier l'influence des cercles de lecture sur les compétences scripturales des enfants. Ce qui supposerait de faire le bilan des compétences des élèves avant et après les cercles de lecture, ainsi que d'analyser l'ensemble de leurs textes.

Enfin, j'espère, grâce à ce travail, avoir donné des pistes d'exploitation des cercles de lecture au sein de l'apprentissage de l'écriture. Malgré l'aspect formel de cette démarche, je pense qu'elle peut réellement donner aux enfants le goût de la lecture et de l'écriture en leur faisant découvrir le langage sous toutes ses facettes. Pour ma part, je persévererai dans cette direction.

La bibliographie

- Elle liste, dans l'ordre alphabétique (du nom de l'auteur), toutes les références utilisées dans la recherche : livres, articles, chapitres d'ouvrages, TFE, mémoires ou thèses, sites...
- Conformez-vous au système de notation promu par votre établissement et surtout, tenez-vous à cette façon de noter les sources, soyez cohérent(e).

Les annexes

L'organisation du discours

- Un volume d'annexes peut accompagner le volume du TFE ou du mémoire proprement dit.
- L'auteur peut y insérer des traces diverses : extraits de textes légaux, données empiriques...
- Ces traces apportent un complément d'informations, sont analysées dans la recherche...
- Chaque annexe est titrée, numérotée et paginée;
- Une table des annexes structure le tout.
-

■ L'organisation du discours

VII. Annexes



Index des annexes

1. QUESTIONNAIRE LECTURE 3 ^{ÈME} ANNÉE.....	1
2. PRÉPARATION SÉQUENCE 3 ^{ÈME} ANNÉE	16
3. CAHIER DES SEMENCES 3 ^{ÈME} ANNÉE (PREMIÈRE EXPÉRIMENTATION).....	32
4. TEXTES 3 ^{ÈME} ANNÉE.....	44
a. Les élèves auteurs	44
b. Les élèves scolaires	48
c. Les élèves en décalage par rapport à la consigne	53
d. Les élèves effacés	55
5. QUESTIONNAIRE LECTURE 6 ^{ÈME} ANNÉE.....	57
6. QUESTIONNAIRE ÉCRITURE 6 ^{ÈME} ANNÉE	71
7. CERCLE DE LECTURE EN 6 ^E ANNÉE PRIMAIRE : SÉQUENCE	85
8. CAHIER DES SEMENCES 6 ^{ÈME} ANNÉE (DEUXIÈME EXPÉRIMENTATION).....	106
9. TEXTES 6 ^{ÈME} ANNÉE.....	120
a. Les élèves auteurs	120
b. Les élèves scolaires	122
c. Les élèves impliqués mais en difficultés	127
d. Les élèves effacés	132

1. QUESTIONNAIRE LECTURE 3^{EME} ANNÉE

■ L'organisation du discours

3) Combien de fois lis-tu par semaine ? (coche la bonne réponse)

- 1 fois par semaine
- 2 fois par semaine
- Presque tous les jours
- Tous les jours
- Uniquement le week-end
- Uniquement la semaine

4) Admets-tu quand on t'offre un livre ? (entoure la bonne réponse)

oui non

5) Te lit-on des livres à la maison ? (entoure la bonne réponse)

oui non

Qui te lit des livres ? (coche la bonne réponse)

- Tes parents
- Tes frères et sœurs
- Tes grands-parents
- D'autres personnes de la famille

Admets-tu ces moments ? (entoure la bonne réponse)

oui non

6) Peux-tu raconter un souvenir associé à un moment de lecture ?

Raconte-le en quelques lignes.

M'a maman me lisait un livre et quand
elle avait fini je me suis tout de
suite endormi

Merci!
Anne

Ton avis est important!

1) Aimes-tu lire ? (coche la bonne réponse)

oui non

Explique en quelques mots :

Par j'apprends des mots et je m'entraîne

2) Que lis-tu à la maison ? (coche la bonne réponse)

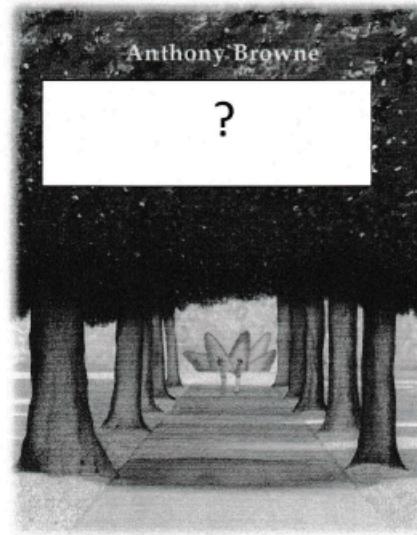
- Des romans
- Des albums
- Des contes
- Des journaux intimes
- Des articles, des textes sur internet
- des journaux (journal des enfants, swarado,etc.)
- Des revues, des magazines
- Des textes fonctionnels : recette de cuisine, règles du jeu, etc.
- Des lettres
- Autres : Des documentaires

Savoir-faire	Démarches et consignes de travail	Ti ming	Modalités de travail
Séance 1. Présentation de l'album et découverte des illustrations.			
Repérer les indices externes	<p>Introduction</p> <p>« Durant ces trois semaines, nous allons nous intéresser à un livre. »</p> <p>Apprentissage</p> <p><u>Situation mobilisatrice</u> : « Aujourd’hui, vous allez jouer les détectives et essayer de trouver des indices sur l’histoire ! »</p> <p>Présentation de l’album</p> <p>« Voici la première de couverture de ce livre. J’ai pris soin de cacher le titre pour ne pas vous influencer. »</p> <p>« Qu’est-ce que la première de couverture ? »</p> <p>« Quelles informations nous donne la première de couverture ? » → titre, dessin. (D’habitude, aussi : auteur, collection.)</p> <p>Distribution de la page 1 du livret que les enfants complètent.</p>	10 min	collectif

■ L'organisation du discours

3. CAHIER DES SEMENCES 3^{EME} ANNÉE (PREMIÈRE EXPÉRIMENTATION)

Présentation de l'album



Qu'est-ce que la « première de couverture » ?

Quelles informations nous donne-t-elle ici ?

Que représente le dessin ?

Je lis l'album

1) Entoure le titre de l'album

<i>Une belle histoire</i>	UNE HISTOIRE À QUATRE VOIX
Quatre histoire en voix	Un espoir à quatre voix
<i>Les quatre voix de l'histoire</i>	
Une histoire à quatre voix	L'histoire de quatre voix
UNE HISTOIRE AU PARC	
Une histoire à quatre voix	

2) Retrouve trois mots du titre de l'album dans le quadrillage.
Entoure-les.

V	I	X	T	P	E	F	X
L	O	O	Q	A	R	E	I
H	E	I	S	T	I	Q	R
U	Q	V	X	R	O	U	T
T	R	I	V	E	T	A	A
X	I	O	S	I	H	T	U
H	I	S	T	O	I	R	E
I	E	T	C	T	S	E	Q

Nom Elle

Evaluation : « La cinquième voix »

1. Le texte écrit est bien une histoire : TB
2. L'histoire est écrite en « je » : TB
3. Tu racontes ce que tu as vu et fait au parc : TB
4. Tu parles des autres personnages de l'histoire : I
5. Il y a bien des majuscules et des points pour commencer et finir chaque phrase : TB
6. L'orthographe est correcte : TB
7. Les phrases ont du sens : TB
8. Le texte est écrit soigneusement : TB

Remarque : elle a pris le personnage de Reiglisse.

J'écris une cinquième voix

Moi aussi, j'étais au parc !

J'écris mon histoire :



Le matin, je suis partie de chez moi pour qu'il y ait un grand soleil dehors. Alors, je suis partie pour aller promener Panette. Je suis allée me promener avec Panette dans le parc. Mais là-bas, je me suis assise avec ma maman sur un banc. Je tournais la tête et je vois un petit garçon. Je suis partie vers lui. Ma maman s'est levée et a crié : "Charlotte... Charlotte..." Il s'appelait Charles. Je suis allée vers lui sur le toboggan, sur l'échelle sur la balanette et puis ~~je~~ une petite trottinette où on a fait des déambulations. Mais Charlotte est revenue et moi ~~elle~~ aussi.

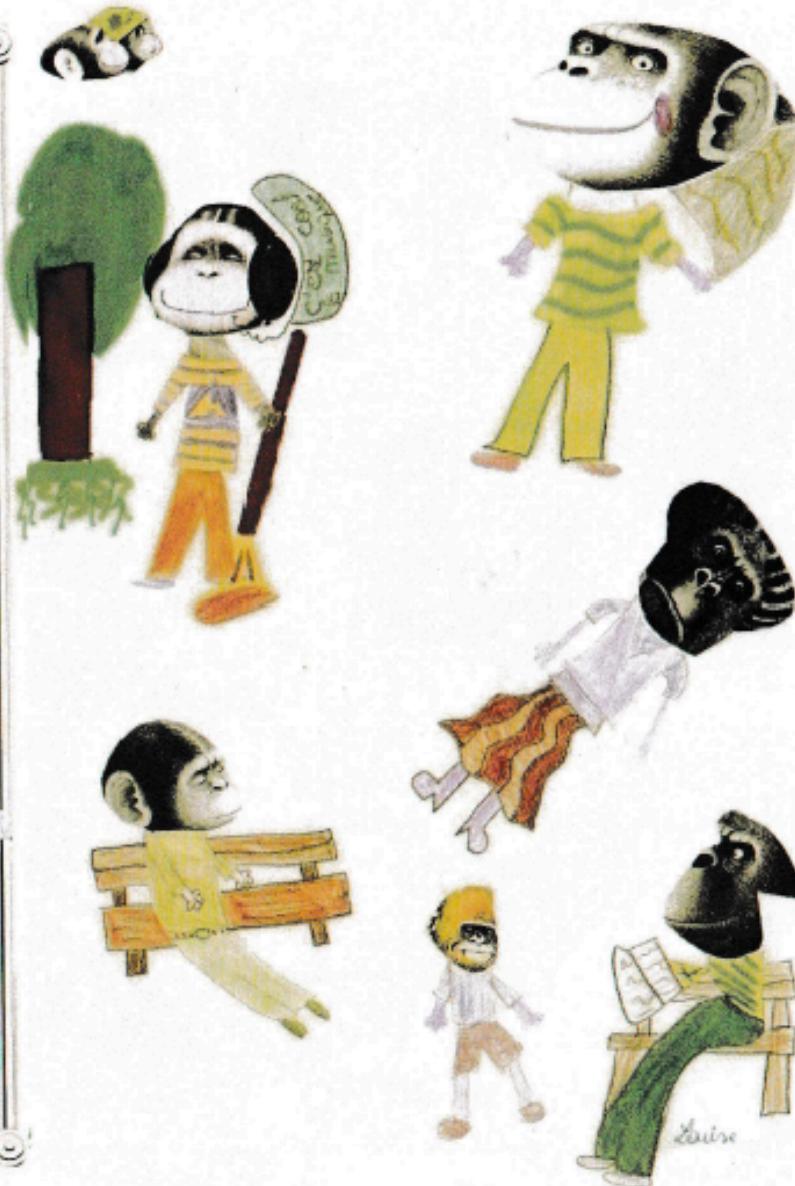
Et n'as pas vu Reiglisse avec Charles ?

Cinquième voix: Le gardien

Le jour là, quand j'ai pris mon service, le parc était désert ... Mais ensuite un homme et sa fille, enfin je crois, sont arrivés. Ils ont lâché leur chien, puis ils se sont assis sur un banc. Turtrement, celui qui se brouait devant moi. Puis, une femme qui avait l'air stricte et son fils sont entrés dans le parc. Elle a lâché sa chienne et le jeune garçon et sa mère se sont assis sur le même banc que le père et sa fille.

La méchante mère (c'est le surnom que je lui ai trouvé) pensait sûrement à quelque chose car elle m'a pas remarqué que son fils était parti jouer avec la jeune fille. La fillette lui avait demandé de venir faire du tchoggan. Pendant que les enfants et les chiens jouaient, et que le père lisait son journal, la mère criait : "Charles ! T'as de la chance, j'ai regardé la femme qui était énervée lorsque elle a vu son fils bavardé et offrir une fleur à la fille".

Pour finir comme j'avais fini mon service, je suis vite rentré chez moi pour raconter à ma femme ma super journée !!!! Bon





Les mécanismes de connexion (Bronckart, 1996)

Les mécanismes de connexion sont **omniprésents** :

« Dans un premier temps, nous étudierons les phases de l'apprentissage de la lecture »;

« Pour résumer, nous pouvons dire que les capacités métaphonologiques, à la fois causes et conséquences de l'apprentissage de la lecture, se développent lors de cet apprentissage »;

« Après nous être intéressée à la première phase du dispositif qui consiste à se constituer un corpus de contes, penchons-nous sur la seconde étape qui consiste à comparer les différentes versions d'un même conte »;

« En effet, comme nous avons pu le mettre en évidence précédemment, les élèves nouvellement arrivés se sentent parfois peu intégrés ».

Dans ces extraits de mémoire, on voit comme le discours est très articulé, au moyen de stratégies diverses

Introduction

Ces dernières années, les migrations internationales se sont multipliées. De nombreux pays dans le monde sont touchés par ces déplacements de population et l'Europe n'y échappe pas. Selon les chiffres du dernier rapport du Centre pour l'égalité des chances sur les migrations, la Belgique a enregistré, cette année, une hausse de 14,5 % de demandes d'asile par rapport à l'année 2010¹. Le secteur de l'éducation se voit particulièrement touché par l'ampleur du phénomène. En effet, de plus en plus d'enfants en âge d'être scolarisés arrivent sur notre territoire. Or, ceux-ci ne maîtrisent pas forcément notre langue et sont généralement très peu familiarisés avec notre système scolaire. De plus, ces élèves nouvellement arrivés sont confrontés à la nouveauté de la culture de pays d'accueil, mais également à celle de l'autre, leur camarade d'école ou de palier. Dans une enquête consacrée à l'accueil des primoarrivants en Belgique², Audrey Houssière a bien montré comment les aspects communicationnels et interculturels pouvaient constituer un obstacle non négligeable à l'intégration des élèves nouvellement arrivés dans notre pays. Bon nombre de jeunes issus de l'immigration éprouvent de réelles difficultés à trouver leur place dans la société, ce qui entraîne, parfois, des réactions de frustration, de révolte, voire de rejets³.

Sur base de ce constat, de nombreux didacticiens s'interrogent sur la nécessité de mettre en place un enseignement spécifique afin de permettre à ces jeunes migrants de s'insérer au mieux dans le tissu social du pays d'accueil⁴. Dans le cadre de ce mémoire, nous nous demanderons comment la mise en place d'un spectacle de contes à visée interculturelle permet de répondre aux besoins communicationnels, interculturels et psychoaffectifs auxquels sont confrontés les élèves nouvellement arrivés.

Dans le premier chapitre, nous nous intéresserons à la situation des élèves primoarrivants résidant dans notre pays. Après avoir défini les principaux besoins auxquels ils sont confrontés, nous nous pencherons sur les solutions apportées par les politiciens et les pédagogues à ces enjeux majeurs. Tout d'abord, nous reviendrons sur une structure d'accueil spécifique destinée aux élèves nouvellement arrivés : les classes-passarelles.

Ensuite, nous examinerons trois méthodes privilégiées par les pédagogues : l'approche communicative, la démarche interculturelle et la pédagogie du projet.

Dans le deuxième chapitre, nous nous demanderons comment le conte permet de

1 Cf. Proposition de décret du 20 mai 2011 visant à élargir la définition des élèves primo-arrivants dans l'enseignement organisé ou subventionné par la Communauté française, <http://www.fdf.be/IMG/pdf/Proposition.pdf>, (pages consultées le 12 juillet 2011).

2 Dans un premier temps, définissons le *primo-arrivé* comme une personne âgée entre 2,5 ans et 18 ans, arrivée en Belgique il y a moins d'un an.

3 Cf. HOUSSIÈRE A., « L'intégration des enfants primo-arrivants en Communauté française de Belgique », http://www.pourlasolidarite.eu/IMG/pdf/AffairesSociales_IntegrationPrimoArrivants-2.pdf, pp.1-13 (pages consultées le 22 février 2010).

4 Par *pays d'accueil*, nous entendons le pays dans lequel les primo-arrivants doivent s'intégrer.



Dans ces extraits de mémoire, on voit comme le discours est très articulé, au moyen de stratégies diverses

répondre aux principaux défis auxquels sont confrontés les enseignants des classes passerelles. Pour ce faire, nous fonctionnerons en trois temps. Tout d'abord, nous tenterons de voir dans quelle mesure le conte peut être un support pertinent lorsqu'on entame une démarche interculturelle. Ensuite, nous nous interrogerons sur les rapports étroits que ce genre entretient avec l'approche communicative. Enfin, la question de l'utilisation du conte comme outil au service de la pédagogie du projet retiendra toute notre attention.

Dans le troisième chapitre, nous tenterons de rendre compte de l'expérience que nous avons menée à l'Institut X par la création d'un spectacle de contes à visée interculturelle. Tout d'abord, nous proposerons quelques considérations générales quant à notre public et aux objectifs poursuivis par notre « projet contes ». Ensuite, nous détaillerons les trois modules de notre parcours : le travail du conte, le travail de mise en voix du conte et celui de mise en scène. Après avoir expliqué le déroulement du spectacle, nous reviendrons sur l'avis des primoarrivants et sur l'opinion des différents intervenants du projet. Enfin, nous envisagerons une continuité au projet en expliquant le fonctionnement du *juke-box à histoires*. Au terme de notre analyse, nous évaluerons les enjeux de la mise en place d'un tel dispositif et jugerons de la pertinence de son exploitation en classe-passerelle.

Dans ces extraits de mémoire, on voit comme le discours est très articulé, au moyen de stratégies diverses

Chapitre 1 : Les primo-arrivants : un public particulier aux besoins spécifiques. Quelles implications politiques et didactiques pour une intégration optimale de l'élève nouvellement arrivé ?

Ce premier chapitre portera principalement sur les élèves dits *primo-arrivants*. Dans la mesure où ils constituent notre principal sujet d'étude, il nous semble indispensable de leur consacrer quelques pages.

Dans un premier temps, nous nous attacherons à présenter ce public spécifique. Pour ce faire, nous nous pencherons sur la définition du primo-arrivé telle quelle est inscrite dans le décret du 14 juin 2001. Cela constituera notre premier point. Ensuite, nous tenterons de cerner le profil de ces apprenants ; les aspects linguistiques, géographiques et psychologiques nous intéresseront tout particulièrement.

Dans un second temps, nous nous demanderons quels sont les principaux besoins ressentis par ces élèves lors de leur arrivée dans notre pays. De nombreuses études se sont penchées sur la question. Plus particulièrement, les besoins communicationnels, culturels et psychoaffectifs retiendront notre attention. Dans un troisième temps, nous nous pencherons sur les solutions proposées par les politiciens et les chercheurs afin de répondre au mieux à ces enjeux. Du point de vue politique, nous nous pencherons sur le fonctionnement des classes-passerelles en nous demandant quels en sont les apports. Du point de vue pédagogique, nous nous intéresserons successivement à l'approche communicative, à la démarche interculturelle ainsi qu'à la pédagogie du projet. Après avoir défini chacune de ces trois méthodes, nous nous demanderons en quoi celles-ci permettent de répondre aux besoins communicationnels, culturels et psychologiques des élèves nouvellement arrivés.

1. Qu'entend-on par *primo-arrivé* ?

Dans cette première partie, nous présenterons les élèves dits *primo-arrivants*. Dans un premier temps, nous avons jugé utile de revenir sur la définition du primo-arrivé telle qu'elle est inscrite dans le décret du 14 juin 2001. Dans un second temps, nous développerons trois aspects qui nous paraissent incontournables lorsque l'on est confronté à ce type de public. Tout d'abord, nous tenterons de cerner le niveau linguistique de ces élèves. Ensuite, nous nous étendrons plus largement sur leurs origines géographiques. Enfin, nous approfondirons la question du profil psychologique de ce public.

Dans ces extraits de mémoire, on voit comme le discours est très articulé, au moyen de stratégies diverses

Au long de ces quelques pages, nous nous sommes attachée à étudier la situation des élèves primo-arrivants dans notre pays. Nous avons pu constater que ce public était principalement confronté à des besoins d'ordre communicationnel, interculturel et psychoaffectif. Afin de répondre à ces enjeux, le légistaleur a mis en place une structure d'accueil spécifique visant à intégrer au mieux les élèves nouvellement arrivés dans le tissu social de notre pays : les classes-passarelles. Ce dispositif spécifique constitue un premier pas vers la reconnaissance des besoins urgents de ces élèves en matière d'intégration linguistique et scolaire. Les didacticiens, quant à eux, s'interrogent sur les méthodes les plus appropriées afin de répondre aux différents besoins de ce public. Bon nombre d'entre eux insistent sur la nécessité urgente d'orienter l'enseignement traditionnel du français vers des approches plus communicatives, vers des démarches interculturelles et vers des projets collectifs.

Dans le cadre de ce mémoire, nous nous sommes donc demandé comment la création d'un spectacle de contes à visée interculturelle permettait de répondre aux trois principaux défis auxquels sont confrontés les enseignants des classes-passarelles. Pour ce faire, nous avons présenté une démarche en trois temps. Tout d'abord, nous nous sommes demandé comment le conte pouvait être une réponse aux besoins interculturels des élèves nouvellement arrivés. Après avoir étudié les rapports étroits que le conte entretient avec l'universalité et la singularité, nous avons vu comment cette dualité, propre au genre, avait influencé Nadine Decourt dans sa vision du conte comme *poétique de la rencontre*. Nous nous sommes plus particulièrement penchée sur la démarche proposée par la théoricienne qui consiste à comparer les différentes variations culturelles d'un même conte au départ de la dialectique de *l'autre et du même*.

Sur cette base, nous constatons que le dispositif que nous avons mis en place avec les CLAP2 s'est avéré particulièrement fécond : le travail de collecte des différentes variations de *Frérot et Soeurette* a permis de valoriser la diversité culturelle de la classe tout en impliquant les parents dans le dispositif scolaire ; les lectures contées de ces versions furent l'occasion pour chaque élève de mettre en avant l'originalité de sa propre culture et de s'enrichir de la culture de l'autre ; le travail d'architecture générale réalisé au départ des différents contes de notre corpus a créé des passerelles entre des élèves désormais unis par une même histoire : la fuite leur pays d'origine, le sentiment d'être étranger en terre inconnue et les souffrances de l'exil.

Dans un deuxième temps, nous nous sommes demandé comment le conte pouvait être un outil pertinent face aux besoins communicationnels des élèves primo-arrivants. Tout d'abord, nous avons définis les principaux paramètres du genre et mis en évidence les liens étroits que le genre entretient avec la communication verbale, paraverbale et non verbale. Par la suite, nous nous sommes attachée à réunir quelques outils didactiques permettant d'utiliser ce support dans une perspective communicationnelle : nous avons répertorié, d'une part, des exercices spécifiques permettant de travailler l'un ou l'autre paramètre du conte et d'autre part, des outils globaux permettant d'expérimenter simultanément ces différents aspects. D'un point de vue pédagogique, nous avons pu observer que le module d'expression orale proposé aux CLAP2 en vue de la représentation publique a été positif à plus d'un

Dans ces extraits de mémoire, on voit comme le discours est très articulé, au moyen de stratégies diverses

titre. Le travail sur l'intonation, le débit et le volume a permis aux élèves de prendre progressivement confiance en leurs capacités expressives et de transcender les barrières de la langue ; les exercices sur la gestuelle et sur les mimes les ont sensibilisés à la dimension interculturelle du signe ; les répétitions finales sous forme de *coaching* individuel furent l'occasion de travailler certains problèmes ciblés : la prononciation avec les Espagnols, la syntaxe avec les Népalo-tibétains et encore la prosodie avec les Roumains. Au-delà du travail des trois grands paramètres de la communication, les exercices d'improvisation ont également permis d'enrichir considérablement le lexique de nos apprenants, tout en développant leurs capacités créatives et imaginatives.

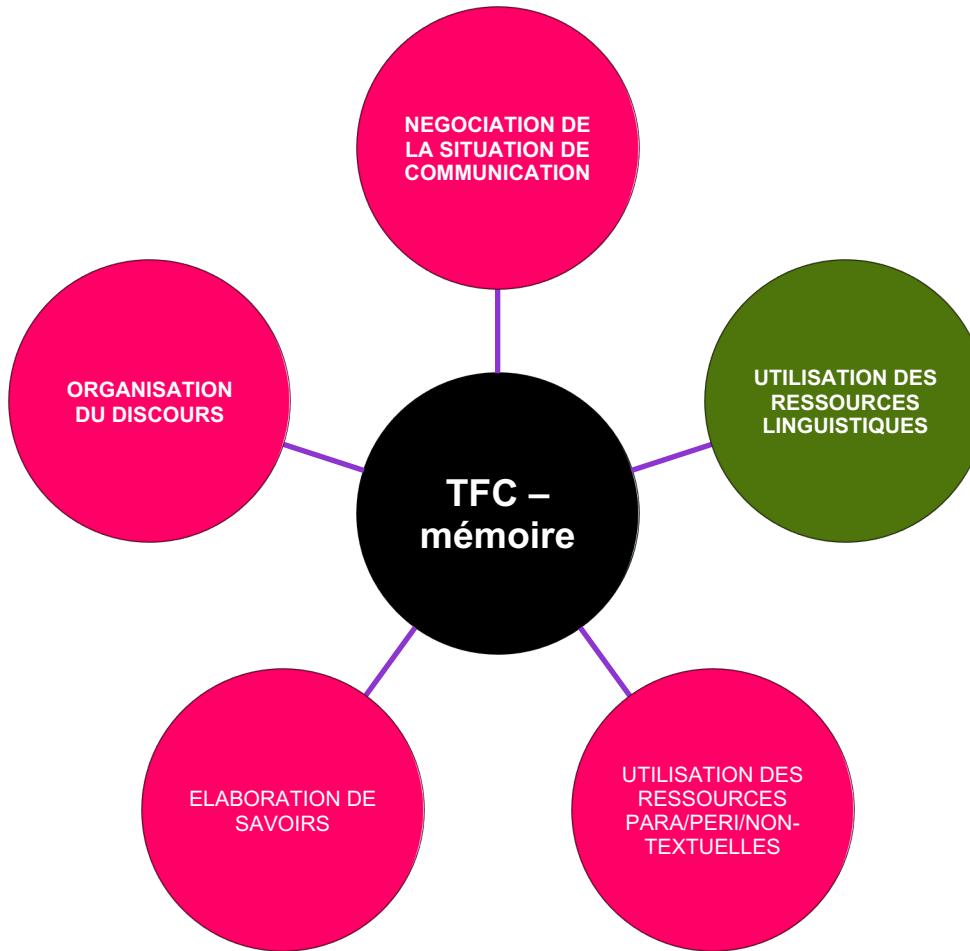
Dans un troisième temps, nous nous sommes demandé comment la création d'un spectacle de contes permettait de répondre aux besoins psychoaffectifs des élèves nouvellement arrivés. Nous nous sommes penchée sur les différents enjeux de la pédagogie du projet en étudiant plus particulièrement son impact sur la personnalité de l'apprenant, sur la dynamique de groupe et sur le rapport à la langue.

Dans ce contexte, le travail de mise en scène et de diffusions du spectacle s'est révélé particulièrement bénéfique pour nos CLAP2. Notre dispositif a valorisé les savoir-faire de nos apprenants et développer leur estime personnelle : par la création de l'affiche du spectacle, les élèves ont mis en avant leurs aptitudes plastiques et graphiques. De plus, l'accompagnement musical proposé durant le spectacle a mis l'accent sur les talents et savoir-faire de certains d'entre eux. Enfin, tous les apprenants se sont montrés particulièrement fiers de se produire en spectacle et avouent qu'ils recommenceraient volontiers l'expérience. Outre l'acquisition progressive d'une meilleure estime de soi, il ressort également de nos observations que la relation au sein du groupe s'est nettement améliorée en quelques mois.

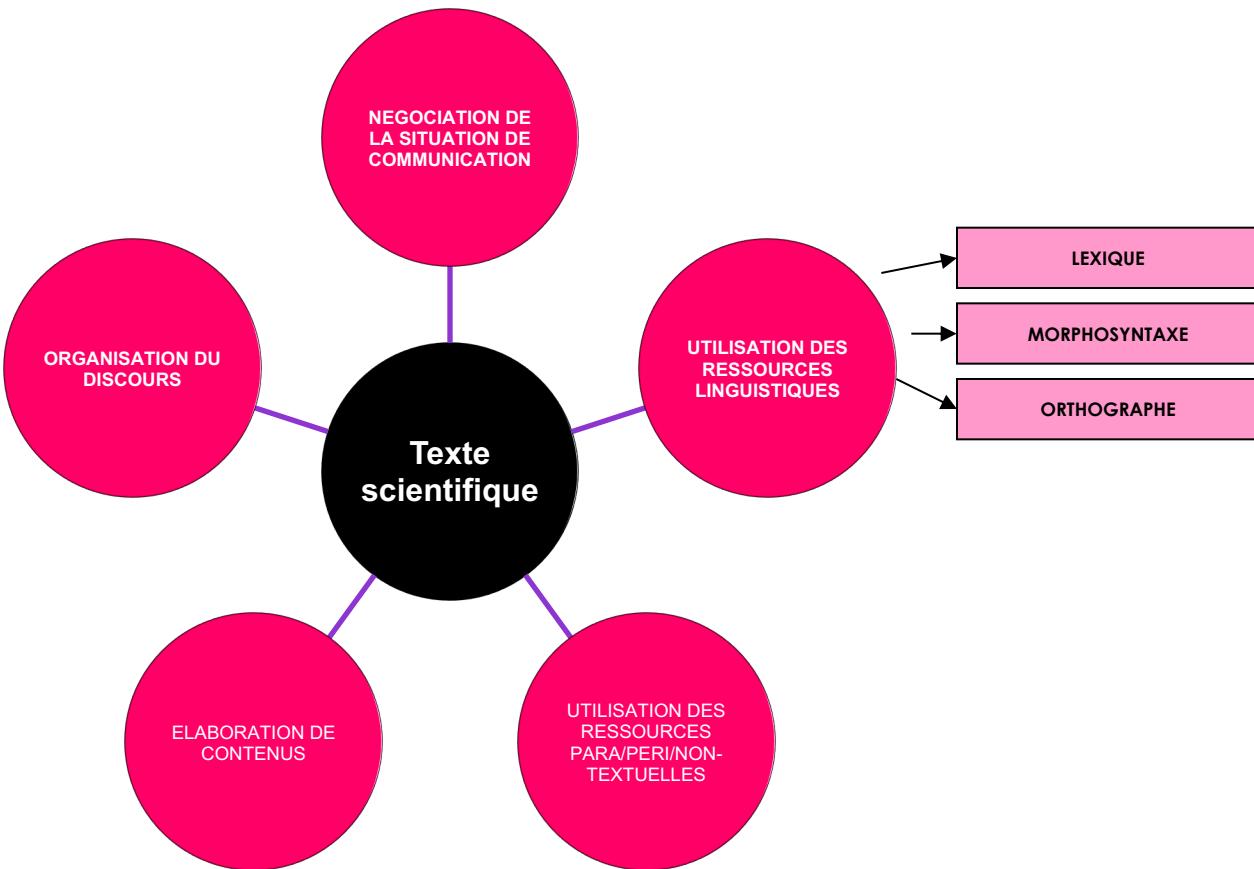
L'entraide, l'écoute et le respect de l'autre sont désormais des valeurs acquises pour les CLAP2. Notons également que, durant les ateliers d'écriture et d'expression orale, les élèves ont expérimenté la langue du pays d'accueil dans un cadre moins scolaire, c'est-à-dire de manière plus informelle et plus conviviale.

En somme, notre « projet contes » a apporté une réponse –aussi modeste soit-elle– aux besoins des élèves nouvellement arrivés dans notre pays. Par ailleurs, le dispositif didactique que nous avons conçu a séduit bon nombre d'acteurs de l'éducation. Le prix de l'innovation pédagogique pour la catégorie « oser l'oral » nous a d'ailleurs été attribué²⁵⁴. Les membres de l'ASBL « Promopart » ont particulièrement apprécié le côté novateur et engagé de notre dispositif et ont souligné sa dimension personnelle. Selon nous, le travail élaboré dans le cadre de ce mémoire pourrait trouver un prolongement pertinent dans la création d'un *juke-box à histoires*. Au-delà des objectifs que nous avons tenté de poursuivre, la création de ce juke-box permettrait de mettre à l'honneur la langue maternelle de l'élève tout en favorisant le travail de comparaison linguistique avec la langue du pays d'accueil. Sachant que cette dimension n'a pas été explorée dans notre projet, elle pourrait faire l'objet d'une autre étude. Nous espérons donc que cette piste de travail trouvera un écho auprès de personnes désireuses de contribuer à l'intégration des élèves nouvellement arrivés. Les primo-arrivants méritent, selon nous, une attention, une réflexion aussi complexe que leur situation. Nous invitons donc les pédagogues, les didacticiens et les enseignants à poursuivre leurs recherches dans ce domaine.

□ L'utilisation des ressources linguistiques



□ L'utilisation des ressources linguistiques



Le lexique

L'utilisation des ressources linguistiques

- Comme le montrent les nombreux extraits qui précèdent...
- Le lexique est soutenu, précis, complexe, jargonnant;
- Il importe de clarifier le sens des termes qu'on utilise, surtout lorsqu'il s'agit des concepts-clés de sa recherche

La morphosyntaxe

L'utilisation des ressources linguistiques

- Comme le montrent les nombreux extraits qui précèdent...
- Les phrases sont souvent plus longues et complexes que dans le discours standard...
- Mais elles doivent rester compréhensibles et correctement agencées

L'orthographe

L'utilisation des ressources linguistiques

- Comme le montrent les nombreux extraits qui précèdent...
- L'orthographe doit être impeccable;
- De nombreuses institutions ont introduit de lourdes sanctions pour pénaliser un nombre excessif de coquilles;
- Pour éviter ces coquilles, relisez-vous à tête reposée en tâchant de vous focaliser uniquement sur l'orthographe et, dans la mesure du possible, faites-vous relire...



Comment m'y prendre
pour écrire?

Vous connaissez maintenant mieux les normes propres au TFE ou au mémoire : comment vous mettre à l'écriture ?

- Toute tâche d'écriture génère de la **surcharge mentale** : le cerveau est saturé, car il doit gérer simultanément plusieurs opérations mentales complexes, le constat est d'autant plus vrai pour l'écriture scientifique;
- Dès lors, **morcelez la tâche** d'écriture en vous aidant un maximum d'écrits préparatoires : plans, schémas, brouillon, notes informelles, lectures annotées...;
- **Structurez** le plus possible votre écrit;
- Appuyez-vous sur la **connaissance que vous avez du genre** : mimez les façons d'écrire des chercheurs;
- **Relisez-vous** en opérant des relectures ciblées (pour la clarté, pour l'orthographe...) et en laissant du temps entre écriture et relecture;
- Mettez-vous à la place d'un lecteur qui découvrira votre texte, faites-vous « **l'avocat du diable** » pour contrer tout reproche du jury;
- Et surtout appuyez-vous sur l'étayage précieux apporté par votre **promoteur(trice)**

Quelques informations sur la défense orale

Quelques conseils très généraux

- Prenez connaissance des habitudes propres à votre institution : une défense est organisée ou non? Sous quelle forme?
- En général, vous avez quelques minutes pour présenter votre travail face au jury, qui a déjà lu votre travail;
- Axez votre bref exposé autour de vos principales questions de recherche, de vos hypothèses, de vos options méthodologiques et de vos résultats;
- Veillez à bien comprendre les questions du jury et à répondre en conséquence;
- Adaptez votre réponse en fonction du type de demande : définition, clarification, précision, justification, développement, alternative, opinion personnelle...

Et maintenant... à vous de jouer! Bonne écriture

Caroline Scheepers

Docteure en Langues et Lettres – Docteure en Sciences de l'Éducation

Responsable du Centre de Didactique de l'Enseignement supérieur – Pôle académique de Bruxelles

caroline.scheepers@poleacabruxelles.be

<https://www.poleacabruxelles.be>

Bibliographie partielle

- ACHARD-BAYLE, G. (2006). Pour une description linguistique du Mémoire professionnel universitaire, in *Lidil*, 34, [en ligne], mis en ligne le 7 avril 2008. URL : <http://lidil.revues.org/document13.html>. Consulté le 6 août 2008.
- BAKHTINE, M. (1979). *Esthétique de la création verbale*, Paris : Gallimard.
- BAUTIER, É. (1995). *Pratiques langagières, pratiques sociales. De la sociolinguistique à la sociologie du langage*, Paris : L'Harmattan.
- BAUTIER, É. et ROCHEX, J.-Y. (1997). *L'expérience scolaire des nouveaux lycéens. Démocratisation ou massification ?* : Paris, Armand Colin.
- BAURENS, M. (2006). Sens, « genre » et mémoires, in *Lidil*, 34, [en ligne], mis en ligne le 7 avril 2008. URL : <http://lidil.revues.org/document13.html>. Consulté le 6 août 2008.
- BOCH, Fr., GROSSMANN, Fr. (coord.) (2001). *Apprendre à citer le discours d'autrui*, *Lidil*, 24.
- BRONCKART, J.-P. (1996). *Activité langagière, textes et discours*, Lausanne, Delachaux-Niestlé.
- CRINON, J. et GUIGUE, M. (2006). « Écriture et professionnalisation », in *Revue française de pédagogie*, 156, 117-169.
- CROS, Fr. (éd.) (1998). *Le mémoire professionnel en formation des enseignants. Un processus de construction identitaire*, Paris : L'Harmattan.
- DABÈNE, M. et REUTER, Y. (éds.) (1998). *Pratiques de l'écrit et modes d'accès au savoir dans l'enseignement supérieur*, in *Lidil*, 17.
- DAUNAY, B. (2004). « Les mémoires professionnels entre récit et théorie », In DUFAYS, J.-. et THYRION, Fr. (éds.) (2004) : *Réflexivité et écriture dans la formation des enseignants*, Louvain-la-Neuve : Presses universitaires de Louvain, 195-212.
- DELCAMBRE, I. (2004). « Construire un cadre de référence pour les discours empruntés, une activité risquée », In DUFAYS, J.-. et THYRION, Fr. (éds.) (2004) : *Réflexivité et écriture dans la formation des enseignants*, Louvain-la-Neuve : Presses universitaires de Louvain, 213-226.
- DE NUCHÈZE, V. (1998). « Approche pragmato-énonciative du discours de recherche », in *Lidil*, 17, 25-40.
- DUFAYS, J.-. et THYRION, Fr. (éds.) (2004). *Réflexivité et écriture dans la formation des enseignants*, Louvain-la-Neuve : Presses universitaires de Louvain.

- FABRE, M. (2001). « Le mémoire professionnel d'IUFM : un genre pédagogique ? », CRINON, J., *Le mémoire professionnel des enseignants*, Paris : L'Harmattan.
- FOURNET, M. et BEDIN, V. (1998). « Le mémoire professionnel. Un « discours-objet » médiateur entre pratiques et praxis professionnelles et scientifiques », in *Recherche et formation*, 27, 1998, 123-138.
- GALATANU, O. (1998). « Savoirs d'action et représentation de la professionnalité enseignante », In Cros, Fr., *Le mémoire professionnel en formation des enseignants*, Paris : L'Harmattan.
- GRAWITZ, M. (1984). *Méthode des sciences sociales*, Paris : Dalloz.
- GUIBERT, R. (1998). *Écriture du mémoire : exercice d'apprentissage de la complexité et de construction identitaire*, in CROS, Fr. *Le mémoire professionnel en formation des enseignants*, Paris : L'Harmattan, 101-128.
- LECLERCQ, G. (2006). *Les écrits professionnels longs*, in *Lidil*, 34, [en ligne], mis en ligne le 7 avril 2008. URL : <http://lidil.revues.org/document13.html>. Consulté le 6 août 2008.
- NONNON, E. (2002). « Formulation de problématiques et mouvements de problématisation dans les textes réflexifs, un point aveugle pour l'enseignant ? », In *Spirale*, 29, 29-74.
- POLLET, M.-Chr. (2019). *Former à l'écriture de recherche*. Namur : PUN.
- RABATEL, A. (2007). « La figure de l'auteur à travers la construction théorico-didactique des objets grammaticaux », In *Lidil*, 35, 41-60.
- RABATEL, A. et GROSSMANN, Fr. (2007). « Figures de l'auteur et hiérarchisation énonciative », In *Lidil*, 35, 9-23.
- ROCHEX, J.-Y. (2001). « Mémoire professionnel et genre en crise », In CRINON, J., *Le mémoire professionnel des enseignants*, Paris : L'Harmattan.
- SCHEEPERS, C. (2010). *Le travail de fin d'études, un discours en quête d'auteur. Pratiques langagières réflexives en formation initiale d'enseignants*, Thèse inédite en Philosophie et Lettres – Sciences de l'éducation, Université de Liège-Université Paris VIII.
- SCHEEPERS, C. (2013). *L'argumentation écrite*. Bruxelles : De Boeck.
- VANHULLE, S. (2002). *Des savoirs en jeu aux savoirs en Je*, Thèse inédite, Université de Liège.
- VELCIC-CANIVEZ, M. *Le rapport de stage et la distanciation par rapport à soi*, in *Lidil*, 34, 2006, [en ligne], mis en ligne le 7 avril 2008. URL : <http://lidil.revues.org/document13.html>