



## **Regard sur la mise en œuvre effective d'un dispositif de médiation sociocognitive pour enseigner la recommandation d'une œuvre narrative à l'écrit au primaire 3<sup>e</sup> cycle**

Marie-Hélène Forget<sup>1</sup> et Joël Thibeault<sup>2</sup>

<sup>1</sup>Université du Québec à Trois-Rivières, Québec, Canada

<sup>2</sup>Université d'Ottawa, Ontario, Canada

### **Pour citer cet article:**

Forget, M.-H. et Thibeault, J. (2022). Regard sur la mise en œuvre effective d'un dispositif de médiation sociocognitive pour enseigner la recommandation d'une œuvre narrative à l'écrit au primaire 3<sup>e</sup> cycle. *Didactique*, 3(2), pp. 71-102 <https://doi.org/10.37571/2022.0203>.

**Résumé :** Dans le cadre d'une recherche en cours, nous concevons un dispositif didactique qui actualise la démarche de médiation sociocognitive de Barth (2013) pour l'enseignement et l'apprentissage de l'écriture des genres textuels en classe de langue. Nous présentons dans cet article les résultats de la mise en œuvre effective d'une première version de ce dispositif qui a été utilisé pour enseigner l'écriture du genre « recommandation d'une œuvre narrative ». Lors de cette première phase, nous avons collaboré avec deux enseignantes de sixième primaire (l'une titulaire, l'autre d'anglais langue seconde) œuvrant en contexte de coenseignement dans un programme d'anglais intensif au Québec. Cette collaboration avait pour but d'élaborer une séquence didactique intégrant le dispositif didactique, puis de la mettre en œuvre en salle de classe. L'analyse des films de classe nous a permis de comparer la mise en œuvre effective du dispositif didactique à la démarche de médiation telle que présentée par Barth et d'en dégager les cohérences et les écarts avec ladite démarche. Ces résultats nous permettent également de présenter les apports de la démarche de médiation sociocognitive pour la conception du dispositif didactique et de proposer des ajustements inspirés de sa mise en œuvre.

**Mots-clés:** didactique de l'écriture, médiation, approche par genres, enseignement des langues.

## Introduction

Le programme de formation de l'école québécoise positionne l'élève « au centre de ses apprentissages » (Gouvernement du Québec, 2001, 2004). Formule creuse pour les uns, principe incontournable pour d'autres, cette orientation a néanmoins redéfini le rôle de la personne enseignante : auparavant « transmettrice » de savoirs, elle est désormais une « médiatrice » qui accompagne l'élève dans la construction de ses connaissances. Dans le référentiel de compétences professionnelles en enseignement (Gouvernement du Québec, 2020), on trouve d'ailleurs une compétence à cet égard : Agir en tant que médiatrice ou médiateur d'éléments de culture. Dans cette optique, la personne enseignante doit permettre aux élèves de « comprendre des éléments de la culture, notamment ceux de la culture propre à la discipline enseignée, c'est-à-dire les savoirs et les savoir-faire, les pratiques, les outils et les techniques, les méthodes et les procédures, l'histoire de la discipline » (Ibid. p. 48).

L'enseignement de l'écriture en classe de langue peut reposer sur l'approche par genres (Halliday, 1973; Dolz et Schneuwly, 1997). Les genres, définis comme des ensembles de caractéristiques et de régularités culturellement et historiquement construites, puis organisées en fonction des conditions spécifiques de production, sont actualisés et reconnaissables dans les productions langagières (Bronckart, 1997). Par exemple, on reconnaît, dans une culture donnée, une recette ou une lettre ouverte grâce à leurs caractéristiques génériques. On peut ainsi considérer que les genres, qu'ils soient sociaux ou scolaires, sont des savoirs propres aux disciplines des langues et envisager que leur apprentissage puisse se réaliser à travers une certaine forme de médiation.

Dans le cadre d'une recherche sur l'enseignement de l'écriture, nous concevons un dispositif didactique reposant sur la démarche de médiation sociocognitive des apprentissages de Barth (2001, 2002, 2013), dispositif qui vise l'enseignement de l'écriture de genres textuels en classe de langue. La première version du dispositif a été mise à l'essai à travers une séquence didactique<sup>1</sup> portant sur l'écriture de la

---

<sup>1</sup> Les termes « démarche, dispositif et séquence » doivent être compris selon un emboîtement allant de la théorie vers la pratique : la « démarche » fait référence au modèle générique de médiation sociocognitive des apprentissages proposé par Barth (2013) et vise la conceptualisation de n'importe quel savoir à enseigner. Le « dispositif didactique » que nous concevons est, en quelque sorte, l'ensemble des outils que nous souhaitons concevoir, à partir de la démarche de Barth, spécifiquement pour l'enseignement de

recommandation d'une œuvre narrative, un genre choisi par les enseignantes en cohérence avec leur planification annuelle. Cette séquence a eu lieu dans deux classes de 6<sup>e</sup> année du primaire, en contexte de coenseignement bilingue (classe de français langue d'enseignement et d'anglais langue seconde), dans le but que les élèves puissent s'approprier les caractéristiques du genre de manière simultanée en français et en anglais.

Dans cet article, nous allons (1) décrire la mise en œuvre effective, en salle de classe, d'une première version de la séquence didactique pour ensuite (2) la comparer à la démarche de médiation sociocognitive telle que la présente Barth (2013). L'atteinte de ces objectifs permettra de mettre en lumière les cohérences entre la mise en œuvre effective de la séquence et cette démarche, les ajustements à apporter à une prochaine version du dispositif didactique ainsi que la pertinence de ce dernier pour l'enseignement de l'écriture des genres en classe de langue.

### **La médiation des apprentissages : de quoi s'agit-il ?**

La médiation réfère globalement à toute intervention d'un expert qui cherche à rendre un apprentissage plus aisé ou un savoir plus accessible pour l'individu novice (Bruner, 2008). La personne médiatrice sert en quelque sorte d'intermédiaire « entre une personne et ce qu'elle a à apprendre et/ou ce dont elle dispose mentalement pour le faire » (Richard, 2001 dans Myara, 2018, p. 68). La recherche sur la médiation est considérable dans le domaine de l'éducation, où l'on en trouve d'ailleurs de nombreuses dénominations. On parle par exemple de médiation pédagogique (Myara, 2018), de médiation cognitive (Leclère, 2018; Weil-Barais et Resta-Schweitzer, 2008), de médiation didactique (Numa-Bocage, 2007), de médiation par les objets, par les pairs (Laurent, 2008) ou de médiation culturelle (Boimare, 2014; Jacobi, 2018). Une vaste majorité de ces études s'inscrivent dans une épistémologie socioconstructiviste et se réfèrent aux travaux fondateurs de Feuerstein (Feuerstein et Spire, 2009), puis à ceux de

---

l'écriture des genres textuels en classe de langue. Quant aux « séquences didactiques », elles correspondent à l'ensemble des activités, conçues par les enseignantes et les chercheurs, qui actualisent le dispositif didactique dans un contexte particulier pour l'enseignement d'un genre donné. Ce sont donc les « séquences didactiques » qui sont mises à l'essai et qui permettront de concevoir un dispositif didactique utile, utilisable et acceptable du point de vue des enseignantes, en plus d'être fondé didactiquement (Cèbe et Goigoux, 2018).

Vygotski (1934/1997) et de Bruner (1997). Certaines études portent tout particulièrement sur la médiation conçue comme « l'ensemble des formes d'aides apportées à un sujet pour qu'il se développe » (Vinatier et Laurent, 2008, p. 5), mettant ainsi l'accent sur la dimension métacognitive de l'apprentissage et l'autonomisation des apprenants<sup>2</sup>. D'autres portent plus particulièrement sur l'accompagnement du processus de conceptualisation et visent donc la construction des savoirs, notamment dans le champ des didactiques (Aguerre, 2018; Bouvier et Chiasson Desjardins, 2013; Dias, Durand-Guerrier, Héraud, Mathe et Sanchez, 2008).

C'est dans cette optique que nous envisageons la médiation dans le cadre de cette recherche, laquelle porte sur une didactique bien précise, celle de l'écriture. En effet, plusieurs chercheurs ont fait valoir les démarches de médiation axées sur la conceptualisation dans des sphères connexes à l'enseignement de l'écriture, par exemple en didactique de la grammaire (Beaulne et Gauvin, 2017 ; Ulma, 2016). Cela étant, à notre connaissance, peu de travaux ont porté sur de telles démarches pour l'enseignement des genres textuels à l'écrit. Ceux de Cavanagh (2008, 2014), réalisés en contexte franco-albertain à l'aide de devis quasi-expérimentaux, tendent néanmoins à mettre en valeur la pertinence didactique de la médiation et montrent que des dispositifs qui reposent sur elle permettent des progrès liés à la cohérence textuelle chez des scripteurs du primaire. Ces études ne se concentrent toutefois pas sur le déroulement effectif de la mise en œuvre de tels dispositifs, ce qui permettrait indubitablement de mieux saisir les enjeux qui concourent à leur déploiement par le corps enseignant. Pour cet article, nous souhaitons donc mettre au jour les mécanismes de médiation auxquels ont recouru les deux enseignantes ayant participé à la mise en œuvre d'un tel dispositif pour engager progressivement leurs élèves dans l'apprentissage de l'écriture du genre de la recommandation d'une œuvre narrative en français et en anglais.

### **La médiation dans l'enseignement des langues**

En classe de langue seconde ou étrangère, la médiation a un usage intentionnellement orienté vers l'apprentissage (Lantolf, 2002). Elle est généralement envisagée de deux manières : comme finalité de l'apprentissage et comme outil de communication (Leclère,

---

2 Un dossier complet dans la Nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation, dirigé par Vinatier et Laurent (2008), relate 40 ans de recherche sur la médiation dans ce domaine.

2018). En tant que finalité, il s'agit de permettre aux apprenants de développer leur compétence de médiateur de langue et de culture afin de les amener à jouer ce rôle dans des situations qui le requièrent. En tant qu'outil de communication, la médiation constitue toute forme d'aide offerte par la personne enseignante (ou par un pair) pour soutenir la communication et, ainsi, les apprentissages linguistiques des apprenants (Leclère, 2018 ; Laurent, 2008).

Ces conceptions de la médiation répandues en classe de langue seconde ou étrangère nous semblent très proches de la médiation dite « sociale » (Blanchet, Calvet et de Robillard, 2007; Bulea et Jeanneret, 2007; Lantolf, 2002), c'est-à-dire d'une médiation « chevillée au caractère social du monde et aux besoins de communication et d'action » (Chini, 2001, p. 2). Or, comme le souligne à juste titre Chini, une telle conception occulte les compétences spécifiques des personnes enseignantes de langue, plaçant leur rôle sur le même plan que tout autre interlocuteur expert. En tant que spécialiste d'une langue ainsi que de son apprentissage, le rôle de la personne enseignante est beaucoup plus complexe, car il consiste à soutenir la construction des connaissances. Si elle souhaite le faire par l'entremise d'une médiation « cognitive » (Barth, 2013; Chini, 2001), cela suppose de surcroît que la personne enseignante accompagne les élèves dans leur propre processus de conceptualisation des savoirs.

### **La démarche de médiation sociocognitive des apprentissages**

Pour concevoir le dispositif didactique au cœur de notre étude, nous avons retenu la démarche de médiation sociocognitive des apprentissages de Barth (2001, 2002, 2013) puisqu'elle vise précisément à guider l'élève dans le processus de conceptualisation des savoirs enseignés. Avant de décrire le travail de la personne enseignante lorsqu'elle joue son rôle de médiatrice des apprentissages dans cette démarche, il nous semble important de présenter le travail de conceptualisation imparti à l'élève.

#### *La conceptualisation : le travail de l'élève*

Dans le cadre de la démarche choisie, conceptualiser un savoir (par exemple un genre textuel) consiste à en identifier les attributs essentiels (les caractéristiques du genre) en observant et en comparant des formes concrètes de ce savoir (dans notre cas, des exemples authentiques de textes de recommandation). Les élèves sont d'abord amenés à observer des exemples « oui », c'est-à-dire des exemples qui présentent tous les attributs

essentiels du savoir à construire. Ils sont invités à nommer ce qu'ils jugent être ces attributs, ce qui donne accès à leurs connaissances « déjà-là » concernant le genre étudié. L'observation d'exemples « non » permet ensuite de discriminer les attributs qui appartiennent au savoir de ceux qui ne lui appartiennent pas. Cette comparaison d'exemples « oui » et « non » aide les élèves à faire des inférences, à émettre des hypothèses sur les attributs recherchés et à mettre ces hypothèses à l'épreuve des faits (Dias *et al.*, 2008). Au fur et à mesure que les attributs sont validés, les élèves s'autorisent, avec l'appui de la personne enseignante, à les généraliser, ce qui les mène à construire le concept.

#### *La médiation : le travail de la personne enseignante*

Pour soutenir les élèves dans ce processus de conceptualisation, Barth (2013) suggère cinq conditions que la personne enseignante doit satisfaire : pour se préparer au pilotage de la démarche en classe, la personne enseignante va définir le savoir, puis l'exprimer dans des formes concrètes (des exemples); lors du pilotage de la démarche en classe, elle va engager les élèves dans leurs apprentissages, guider leur processus de conceptualisation et préparer le transfert des connaissances. Ces conditions correspondent à ce que nous nommons ici la « démarche », c'est-à-dire le « cadre explicatif de ce qui [permet] de conduire les élèves vers la conceptualisation et la coconstruction de sens » (p. 66). La mise en œuvre de ces conditions nécessite des connaissances didactiques, notamment sur les savoirs à enseigner, « leurs spécificités disciplinaires et les incidences que ces spécificités peuvent avoir sur les apprentissages et l'enseignement » (Delcambre, 2007, cité dans Reuter, Cohen-Azria, Daunay, Delcambre et Lahanier-Reuter, 2007, p. 163). Elle demande également des connaissances pédagogiques, notamment sur les aspects cognitif et affectif des processus d'apprentissage (Weil-Barais et Resta-Schweitzer, 2008).

Définir le savoir et l'exprimer dans des formes concrètes (conditions 1 et 2) revient à le conceptualiser. La personne enseignante utilise diverses sources de référence afin de déterminer les attributs essentiels permettant aux élèves de construire le concept, d'en arrêter l'utilité et de le situer vis-à-vis d'autres lui étant apparentés. La personne enseignante constitue également un corpus d'exemples « oui » et « non », par exemple en sélectionnant des textes de recommandation dans diverses ressources. Pour engager ses élèves (condition 3), la personne enseignante gagne à amorcer la conceptualisation avec une question ou un problème provenant d'une situation de la vie courante (Dias *et al.*,

2008), ou à convier les élèves à participer à une activité qui a du sens pour eux. Elle prend également soin d'offrir l'assurance d'une aide et l'accès aux outils nécessaires pour relever un défi réalisable. Elle insiste également sur l'importance que chacune et chacun ait d'une place pour faire entendre sa voix (Barth, 2013). S'enclenche ensuite un dialogue cognitif entre les élèves et la personne enseignante, dialogue qui les guide dans leur processus de conceptualisation (condition 4) décrit plus haut. À travers la présentation stratégique des exemples «oui» et «non», la personne enseignante propose des questions et des relances, et accueille les inférences des élèves. Une fois la conceptualisation achevée, elle aide les élèves à préparer le transfert de ces connaissances (condition 5). Elle les amène à représenter les connaissances construites sous une forme conceptuelle quelconque, à les situer parmi celles qui sont déjà là, et à discuter de la valeur ajoutée de ce nouvel apprentissage et de son utilité. Puis, le groupe prend le temps de nommer les démarches cognitives qui ont mené à donner du sens à ce savoir et d'évaluer l'efficacité (Numa-Bocage, 2007).

### **Les objectifs de la recherche**

Si la démarche de médiation que propose Barth est reconnue en didactique de la grammaire, elle n'a fait l'objet que de peu d'études en ce qui concerne l'enseignement de l'écriture par les genres. Ainsi, en portant notre regard sur sa mise en œuvre en classe, nous souhaitons nous assurer qu'elle est utilisable en salle de classe et utile à l'enseignement des genres (Cèbe et Goigoux, 2018). Dans cette perspective, pour cet article, nous chercherons donc à (1) décrire la mise en œuvre effective du dispositif de médiation à travers une séquence didactique et à (2) la comparer avec la démarche telle que proposée par Barth. L'atteinte de ces objectifs permettra de mettre en exergue les apports et les limites du dispositif didactique de médiation en ce qui concerne l'enseignement de l'écriture d'un genre; par le fait même, nous pourrions en proposer des pistes d'ajustement.

### **La recherche**

Pour atteindre nos objectifs, nous avons présenté la démarche de médiation sociocognitive à deux enseignantes de 6<sup>e</sup> année du primaire. À travers notre collaboration, nous avons pu concevoir une séquence didactique en écriture qui intègre les spécificités de notre dispositif et l'actualise en fonction de la planification annuelle



des enseignantes, des caractéristiques des élèves, des contingences du quotidien de la classe et des pratiques habituelles de ces deux enseignantes.

### **Le milieu de la recherche**

La recherche a eu lieu à l'automne 2020, en contexte de pandémie, dans une école primaire de la banlieue nord de Montréal. En 2018-2019, l'école accueillait 395 élèves. Les deux enseignantes participantes comptent dix ans d'expérience en enseignement au troisième cycle du primaire : l'une est titulaire, l'autre enseigne l'anglais langue seconde. L'école, en concertation avec ces enseignantes, a choisi d'offrir le programme d'anglais intensif (Gouvernement du Québec, 2017) à tous les élèves de sixième année, sans égard à leur profil individuel. Dans cette école, le modèle d'organisation retenu pour l'anglais intensif est celui de l'alternance tout au long de l'année. Ainsi, dans chacune des deux classes de sixième de cette école, qui comptent 28 élèves par groupe, deux jours sont consacrés à l'ensemble des disciplines (par la titulaire, en français), deux jours sont consacrés à l'anglais intensif (par l'enseignante d'AL2). Les vendredis sont quant à eux consacrés à des projets soit en anglais, soit dans d'autres disciplines, parfois en joignant les deux classes pour un coenseignement. Ainsi, les deux enseignantes ont proposé de mettre à l'essai le dispositif didactique auprès des deux classes en même temps, dans un contexte de coenseignement bilingue. Dans le cadre de cette recherche, outre le fait que la chercheuse principale avait déjà des relations établies avec l'école en question, ce qui facilitait dès lors la réalisation de l'étude en son sein, nous avons jugé ce contexte d'anglais intensif et de coenseignement pertinent pour deux raisons : d'une part, l'approche par genres dans l'enseignement de l'écriture fait l'objet de recherche en didactique des langues premières et secondes. Ainsi cette recherche peut-elle contribuer à éclairer l'enseignement des genres en classe de langues première et seconde à travers une démarche de médiation sociocognitive. D'autre part, peu de recherche porte sur l'enseignement des langues scolaires dans un contexte d'anglais intensif, alors que ce programme gagne actuellement en popularité au Québec (Dezutter, Bou Serdane, Parent et Haigh, 2016). Il nous semblait donc intéressant d'y réaliser la présente étude.

### **Le déroulement de la recherche**

Cette recherche s'est divisée en trois temps : la préparation de la séquence didactique à mettre en œuvre, les séances de mise en œuvre en salle de classe et le retour sur le projet.

Le tableau 1 présente les étapes du déroulement de la recherche, leur moment et leur durée, ainsi que le détail de ce que chacune de ces étapes comporte.

Tableau 1. Déroulement de la recherche

| Avant la mise à l'essai               |   | Durée : 5 heures          | Novembre                                  |
|---------------------------------------|---|---------------------------|---|
| Préparation de la séquence didactique | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Définition du savoir à enseigner : la recommandation d'une œuvre narrative (condition 1) ;</li> <li>• Constitution d'un corpus des exemples « oui » et des exemples « non » (condition 2) ;</li> <li>• Préparation des activités et des outils nécessaires aux trois séances prévues par les enseignantes (conditions 3 à 5).</li> </ul>   |                           |   |
| La mise à l'essai                     |   | Durée : 6 heures          | Première et deuxième semaines de décembre |
| Séance 1 (2 heures)                   | Présentation des projets d'écriture : Pour Noël, rédiger la recommandation d'un film (en français) et la recommandation d'une bande dessinée (en anglais) à l'intention d'un ou d'une collègue de classe (condition 3).   |                           |   |
|                                       | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Partie 1 (en grand groupe) : présentation de deux exemples oui et d'un exemple non et observations des élèves notées au tableau ;</li> <li>• Partie 2 (en équipe de quatre) : classement justifié de six textes selon qu'il s'agit d'exemples oui ou non ;</li> <li>• Partie 3 (en grand groupe) : validation du classement des équipes en appui sur les notes au tableau et les exemples oui et non (condition 4).</li> </ul> |                           |   |
|                                       | En grand groupe, élaboration d'un schéma représentant les attributs du genre et retour métacognitif (condition 5).  |                           |   |
| Séances 2 et 3<br>2 heures/séance     | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Rappel des attributs du genre et de la consigne d'écriture ;</li> <li>• Rédaction d'une recommandation de film (en français) et d'une recommandation de bande dessinée (en anglais) ;</li> <li>• Rétroaction à un pair ;</li> <li>• Édition des textes finaux et diffusion au public cible.</li> </ul>   |                           |   |
| Après la mise à l'essai               |   | Durée : 1 heure/entretien | Deuxième semaine de décembre              |
| Retour sur le dispositif mis en œuvre | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Entretien mené par le cochercheur auprès de la titulaire ;</li> <li>• Entretien mené par le cochercheur auprès de l'enseignante d'anglais.</li> </ul>  |                           |   |

## La production et l'analyse des données

Cette recherche comporte des méthodes qualitatives de production et d'analyse. Du côté de la production des données, nous avons audiocapté les échanges entre les enseignantes et les chercheurs lors de la rencontre préparatoire de novembre. Lors de la mise à l'essai en classe, la chercheuse a produit des films de classe (séances 1, 2 et 3). À la suite de la mise à l'essai, le cochercheur a tenu des entretiens d'une heure auprès de chacune des enseignantes pour recueillir leur point de vue à propos du dispositif de médiation. Dans cet article, nous nous concentrerons sur les analyses des données issues de la rencontre préparatoire et de la mise à l'essai du dispositif en classe, c'est-à-dire sur la mise en œuvre effective des conditions 1 à 5 de la démarche telle que présentée par Barth (2013). Les analyses découlant des entretiens, quant à elles, ne seront pas présentées<sup>3</sup>, mais des extraits d'entretien permettront une certaine triangulation des résultats.

Les verbatims de la rencontre préparatoire et des films de classe ont été transcrits par une assistante de recherche, qui en a ensuite produit des synopsis (Schneuwly, Dolz et Ronveaux, 2006). Le synopsis est un outil utile pour étudier les pratiques enseignantes. Il permet de traiter un grand volume de données d'observation dans le but « d'en extraire des informations essentielles sur la base de critères et de procéder à la reformulation et à la réduction des éléments retenus en fonction des objectifs de la recherche » (Blaser, 2009, p. 119). On estime que la réduction peut représenter 10 % du contenu initial. Dans notre cas, le synopsis a permis d'extraire les informations relatives à la mise en œuvre des cinq conditions qui fondent la démarche de médiation développée par Barth (2013). La figure 1 présente une capture d'écran illustrant un exemple de réduction<sup>4</sup>.

---

3 Pour prendre connaissance des résultats issus de ces analyses, voir Thibeault et Forget (accepté). Perspectives d'un tandem d'enseignantes intégrant l'écriture de genres textuels en français et en anglais au primaire québécois. *Revue des sciences de l'éducation de McGill*.

4 Notez que le nom des enseignantes a été modifié.

| Repères temporels             | Verbatim   | Réduction  |
|-------------------------------|--|--|
| 00 :26 :37<br>à<br>00 :30 :19 | <p>Éliane : Dans un premier temps, on vous distribue trois textes que l'on va lire ensemble. On va commencer par le premier en fait.</p> <p>[distribution des textes]</p> <p>Clara : [inaudible]</p> <p>Éliane : [inaudible] Donc, on commence par le premier. Celui du <i>Balai magique</i>. Est-ce qu'il y a quelqu'un qui a envie de lire ça assez fort pour qu'on vous entende l'autre côté ?</p> <p>É 4 : « Vous aimez les histoires fantastiques? En voici une très bonne. C'est l'histoire de Mimacha qui vivait une vie tranquille sur sa ferme. La veuve trouve un balai et réalise qu'il est magique. Or, les habitants pensent que c'est un objet du mal et ils en ont peur. Ils tenteront donc de s'en débarrasser. La veuve réussira-t-elle à le protéger? »</p> <p>Éliane : Veux-tu continuer? Tu fais bien ça.</p> <p>Clara : Un p'tit peu plus fort.</p> <p>É4 : « J'ai aimé le thème de la différence, parce que l'auteur prouve que même si venant d'une personne méchante, on peut être gentil. Par exemple, on voit dans le livre que le balai est gentil, puisqu'il coupe du bois, il joue du piano et faisait le ménage. Mais comme les villageois ne le connaissaient pas, ils disaient que c'était un objet du mal incarné parce qu'il venait d'une sorcière. J'ai vraiment aimé que l'auteur laisse des pages sans texte, parce que ça aide à mieux comprendre l'histoire. Par exemple, aux pages où le chien est catapulté, on n'a pas besoin de texte pour comprendre que c'est le balai qui le lance. »</p> <p>Éliane : Avant de tourner les pages, on va rester sur ce texte-là ici. Ce texte-là, pour nous, c'est un texte qui a tout ce qu'il faut.</p> | <p>Éliane annonce aux élèves qu'elle leur distribue trois textes qu'ils liront ensemble; ce sont les textes écrits par les élèves. Elle demande à un élève de lire le premier texte sur l'album <i>Le balai magique</i>. É4 lit le premier texte. Elle l'encourage à continuer sa lecture entre temps. Elle annonce que ce texte est un bon exemple de recommandation, que c'est un texte complet.</p> |

Figure 1. Exemple de réduction

Du côté de l'analyse des synopsis, dans un premier temps, la chercheuse les a découpés en séquences correspondant aux moments durant lesquels les enseignantes ont effectivement mis en œuvre les cinq conditions de la démarche : 1) définir le savoir, 2) l'exprimer dans des formes concrètes (des exemples), 3) engager les élèves dans un processus de coconstruction de sens, 4) guider ce processus et 5) préparer le transfert des connaissances. Ensuite, elle a procédé à un deuxième niveau d'analyse. Pour chacune des conditions, elle a regroupé les extraits de synopsis correspondants et les a classés en fonction de la composante qu'ils représentaient. En effet, chaque condition renferme des composantes que nous avons extraites de la présentation de la démarche de Barth (2013). Ces composantes sont présentées à l'annexe 1. Enfin, la chercheuse a résumé les extraits classés par composante en vue de la présentation des résultats. La figure 2 donne un exemple de l'analyse des synopsis. Ce qui apparaît en gris correspond à ce qui sera présenté comme résultat.

| Repères temporels                                  | Réduction   | Composantes                 |
|--|---|-----------------------------|
| Rencontre préparatoire<br>1 :40 :00 à<br>2 :07 :09 | <b>Condition 1</b> : Définir le savoir à enseigner en fonction du transfert recherché et du niveau des élèves   |                             |
| Extraits de synopsis regroupés                     | [Dans le texte 1] Elle pointe les attributs visuels (image), le titre, l’auteur, l’éditeur et le lecteur ciblé, les prix remportés. Elle précise qu’il faudra ajuster les consignes de la tâche d’écriture au niveau des élèves, car les recommandations contiennent des résumés suspensifs.<br>[...]<br>À propos du 2 <sup>e</sup> texte, on dénote les caractéristiques visuelles et les informations sur l’édition. Éliane indique que le texte contient deux critères (le thème et les illustrations), mais que la question du thème n’est pas appuyée sur le texte. Clara note que la structure est peut-être défailante, car le résumé, la réaction et l’appréciation sont emmêlés.<br>[Dans le texte 3] Clara et Éliane notent qu’une recommandation n’est pas un texte long<br>[Dans les textes 4 et 5...]<br>La chercheuse propose de faire une synthèse des attributs que les enseignantes souhaitent voir dans les textes des élèves. On statue donc sur : titre et auteur, résumé, réaction (avis), appréciation (2 critères : fond et forme) pour ne pas allonger le texte et public visé. |                             |
| Résumés des extraits                               | L’équipe prend tour à tour ces textes et en dégage les attributs considérés comme représentatifs du genre : informations éditoriales, image du roman, avis, résumé suspensif, appréciation, lectorat ciblé, vocabulaire connoté, texte court.   | En déterminer les attributs |

Figure 2. Exemple d’analyse des synopsis

### Les limites de la recherche

Comme toutes les recherches, celle-ci comporte des limites, lesquelles nous souhaitons mettre en évidence avant de procéder à la présentation des résultats. D’emblée, nous faisons ici le choix de nous intéresser au déroulement effectif d’une seule mise en œuvre du dispositif ; en ce sens, nous ne saurions prétendre à une quelconque représentativité des données collectées. Par ailleurs, nous avançons que le travail réalisé dans le cadre de cette étude nous permettra de dégager les éléments de cohérence et d’écart à partir desquels nous pourrions parfaire le dispositif en question pour le mettre ultérieurement à l’essai à plus grande échelle. Qui plus est, dans l’élaboration actuelle de nos synopsis, nous avons fait fi de la langue qu’employaient les deux enseignantes lors du coenseignement : en effet, l’une d’elle s’exprimait principalement en anglais, alors que l’autre s’exprimait principalement en français. Nous avons choisi de nous concentrer, pour cet article, sur la démarche de médiation de Barth (2013) utilisée pour concevoir le dispositif et sa mise en œuvre effective en classe, quelle que soit la langue d’enseignement. Évidemment, des analyses plus ciblées nous permettront, dans une autre étape de la recherche, de mieux comprendre les enjeux relatifs à l’intégration des langues au sein du dispositif. Enfin, le choix d’une recherche qualitative repose sur notre volonté de comprendre plus en profondeur comment deux enseignantes de langue s’approprient une démarche de médiation pour enseigner l’écriture d’un genre en classe. Nous sommes

d’avis qu’une telle compréhension profitera à la conception d’un dispositif didactique qui tiendra mieux compte de l’agir et du point de vue d’enseignantes (Cèbe et Goigoux, 2018), avant de passer à une étape servant à mesurer son efficacité pour le développement des compétences des élèves. Il faut également souligner que les enseignantes ont 10 ans d’expérience professionnelle et se sont dit en accord et à l’aise avec la démarche, ce qui a certainement influencé leur aisance à piloter la séquence et à s’approprier la démarche de Barth (2013).

Dans la prochaine partie, nous présentons les principaux résultats de l’analyse des synopsis qui montrent (1) comment les enseignantes ont effectivement mis en œuvre le dispositif et (2) quelles conditions et, plus précisément, quelles composantes de la démarche ont effectivement été mises en œuvre et lesquelles s’en écartent.

### **Le dispositif de médiation : ce qu’elles en ont fait**

Lors de la mise en œuvre du dispositif, les cinq conditions énoncées par Barth (2013) ont été observées, ce qui suggère une certaine facilité pour ces enseignantes à s’approprier la démarche de Barth et à mettre en œuvre un dispositif didactique de médiation des genres. Les enseignantes en témoignent également : « prendre les exemples des élèves, analyser des exemples, dire ce qui est bon, ce qui manque... Ça on le fait souvent déjà ». Les tableaux des sections 3.1 et 3.2 présentent les principaux résultats de l’analyse des synopsis. Pour chacune des conditions, les résultats informent sur : le temps qui lui a été imparti, la manière avec laquelle elles ont été déployées (les résumés des extraits de synopsis à gauche) et la composante à laquelle les résumés réfèrent (à droite).

### **La mise en œuvre effective des conditions 1 et 2 du dispositif de médiation**

La préparation de la séquence didactique a été réalisée par les deux enseignantes et les deux chercheurs en novembre. Après la présentation du projet de recherche et du dispositif de médiation et de ses fondements (la démarche de Barth), l’équipe démarre la mise en œuvre du dispositif. Elle s’attache d’abord, en amont de la conception de la séquence didactique, à définir le savoir à enseigner (condition 1), puis à l’exprimer dans des formes concrètes (condition 2).

Tableau 2. Principaux résultats pour la condition 1

| Condition 1 : définir le savoir à enseigner (1 : 40 à 2 h 7 min 9 s) Temps imparti : 27 min, 9 sec.   |   |
|---|---|
| Résumés des extraits  | Composantes                                 |
| Les enseignantes proposent un projet d'écriture en lien avec les vacances des Fêtes : recommander un film (en français) et une bande dessinée (en anglais) aux élèves du 3 <sup>e</sup> cycle et exposer ces recommandations dans le couloir du 3 <sup>e</sup> cycle.   | En fonction du transfert visé               |
| L'équipe prend tour à tour les cinq textes modèles proposés par la chercheuse <sup>5</sup> et en dégage les attributs considérés comme représentatifs du genre : informations éditoriales, image du roman, avis, résumé suspensif, appréciation, lectorat ciblé, vocabulaire connoté, texte court.                  | En déterminer les attributs                 |
| La titulaire souhaite l'appréciation de deux critères littéraires (un de fond et un de forme) comme attributs essentiels.   |   |
| Il est convenu que cinq attributs devront être présents dans les textes des élèves : titre et auteur, résumé suspensif, avis, appréciation de deux critères et public cible. L'ordre de présentation de ces attributs n'est toutefois pas imposé.   | En déterminer les relations entre attributs |
| La titulaire précise que les deux appréciations sur deux critères différents (forme et fond) devront suivre la structure enseignée : élément littéraire + qualificatif + exemple tiré du texte comme preuve.  |   |
| La titulaire indique que l'appréciation critique a été travaillée en classe et que les élèves ont eu à rédiger, en équipe, des résumés intégraux. [...]. Elle pense qu'ils seront capables de produire seuls des résumés suspensifs.  | En fonction des élèves concernés            |
| L'enseignante d'anglais croit que certains élèves seront capables d'utiliser des procédés suspensifs dans leur résumé (phrase interrogative, interpellation directe du lecteur).  |   |
| La titulaire précise qu'il faudra montrer les différences entre l'appréciation critique et la recommandation.   |   |
| La titulaire est préoccupée par le fait que les réactions ne sont pas justifiées dans les recommandations modèles, contrairement à ce qui est demandé dans les examens de lecture. Il est convenu de parler « d'avis » plutôt que de « réaction » dans le texte de recommandation pour ne pas confondre les élèves. | Par rapport à d'autres savoirs              |
| L'enseignante d'anglais mentionne que, puisque les attributs sont les mêmes   |   |

<sup>5</sup> Ces textes sont des recommandations de romans. Ils ont été repérés sur différents sites Internet. *Forget et Thibeault, 2022*

|  |  |
|--|--|
| dans des textes en français et en anglais, il serait possible de piloter la séance 1 en coenseignement bilingue. Elle ajoute que ce serait moins redondant pour les élèves que de faire deux fois la même activité. La titulaire est d'accord. |  |
|--|--|

On remarque d'emblée qu'assez peu de temps a été imparti à cette condition (environ 27 minutes). Aussi, l'équipe ne s'est appuyée que sur les exemplaires de textes pour définir le savoir à enseigner ; elle aurait pu néanmoins consulter d'autres sources, comme le programme d'études ou le matériel didactique disponible. Par ailleurs, on relève un certain écart entre ce que l'on appelle la « réaction » et « l'appréciation », deux dimensions qui sont travaillées en lecture, et les caractéristiques du genre « recommandation d'une œuvre narrative ». Pour dénouer cet écart, les enseignantes ont orienté leur choix sur une éventuelle confusion de leurs élèves entre ce qu'ils ont appris relativement à la réaction et comment celle-ci se présente dans ce nouveau genre. Elles choisissent donc de ne pas parler de « réaction », mais plutôt « d'avis ». En ce qui concerne l'appréciation, la titulaire tient à ce que la recommandation comporte ce qu'elle appelle deux appréciations sur deux critères différents et que ces appréciations respectent la structure enseignée précédemment. Pourtant, le texte de recommandation ne présente pas d'appréciation appuyée sur des exemples du texte comme c'est le cas dans l'appréciation critique. Cela met en lumière une certaine contradiction entre ce qui a été enseigné auparavant et ce qui caractérise le genre à enseigner. En effet, une recommandation met en lumière les qualités d'une œuvre sans les prouver à l'aide d'exemples tout en partageant une réaction positive pour cette œuvre. Or, les enseignantes ont choisi d'ajuster les attributs du genre à enseigner au lieu d'en montrer les différences avec d'autres genres connus des élèves. Enfin, les propos des enseignantes recueillis à la suite de la mise en œuvre indiquent que la quantité d'attributs à découvrir était, selon elle, trop importante : « il y avait cinq éléments et dans chaque élément il y avait deux, trois, quatre sous-éléments à aller chercher. Ça faisait beaucoup d'informations, je pense ». Notons que toutes les composantes relatives à la condition 1 présentées dans la démarche de Barth (2013) ont été relevées dans les échanges, ce qui montre une pratique enseignante en phase avec la démarche.



Tableau 3. Principaux résultats pour la condition 2

| Condition 2 : exprimer le savoir à enseigner dans des formes concrètes (2 h 7 min 10 s à 4 h 22 min 19 s)<br>Temps imparti : 2 h 15 min, 9 sec.  |   |
|--|---|
| Établissements des critères du corpus (2 h 7 min 10 s à 2 h 37 min 4 s) Temps imparti : 29 min, 54 sec.  |   |
| Résumés des extraits   | Composantes   |
| Il est décidé d'utiliser les cinq textes modèles comme exemples du corpus.   | Exemples concrets   |
| La titulaire propose d'y intégrer les appréciations critiques récemment rédigées par les élèves. Elle pense que ce serait « plus parlant » pour eux, mais se demande si la comparaison entre les deux genres pourrait confondre les élèves.  |   |
| Après discussion, il est décidé de revisiter certains textes modèles et certains textes d'élèves pour en faire soit des exemples « oui », soit des exemples « non ».   |   |
| La titulaire mentionne que les exemples « oui » doivent contenir tout ce que les enseignantes veulent retrouver dans les textes des élèves. Ils doivent être très clairs.  | Présence de tous les attributs dans 1 <sup>er</sup> exemple « oui » |
| La chercheuse rappelle que le premier exemple « non » ne doit contenir aucun attribut recherché. Ainsi, devrait-il être d'un autre genre pour que le contraste soit évident.   | Absence de tout attribut dans 1 <sup>er</sup> exemple « non »       |
| Bien qu'il soit recommandé que le premier exemple « non » soit très contrasté, l'équipe est d'accord pour que les exemples « non » soient tous des recommandations auxquelles il manque certains attributs puisque les élèves connaissent l'appréciation critique.   |   |
| La chercheuse propose trois textes pour la partie 1 (grand groupe). L'enseignante d'anglais propose trois en anglais et trois en français pour la partie 2 (équipe). La titulaire suggère de mettre plus d'exemples « non » pour amener les élèves à justifier davantage leur classement. On s'entend finalement pour neuf textes au total, dont quatre « oui » et cinq « non ».   | Nombre suffisant d'exemples « oui » et « non »                      |
| Les enseignantes proposent de présenter d'abord les exemples « oui » ou l'inverse. La chercheuse explique qu'il est préférable de présenter les exemples en alternance lors de la partie 1 pour que les élèves expérimentent la comparaison entre des exemples « oui » et « non » avant de se réunir en équipe. Il est convenu de présenter un exemple « oui » en français suivi d'un exemple « non » en français, puis un exemple « oui » en anglais lors de la partie 1. |   |

|   |
|---|
| Constitution du corpus (2 h 37 min 5 s à 4 h 22 min 19 s) Temps imparti : 1 h 45 min, 14 sec. |
|---|

|   |
|---|
| La chercheuse et la titulaire préparent le corpus de textes en français (cinq textes, dont deux « oui » et trois « non ») en ajustant certains textes, tandis que le cochercheur et l'enseignante d'anglais préparent le corpus de textes en anglais (quatre textes, dont deux « oui » et deux « non ») en ajustant certains textes et en les traduisant. |
|---|

On remarque que beaucoup de temps a été consacré à l'élaboration du corpus d'exemples « oui » et « non » (2h 15) par rapport à la définition du savoir. D'ailleurs, les enseignantes considèrent que cette étape est déterminante pour la qualité de la démarche : « plus nos exemples vont être bons, plus ça va être efficace après ça ce qu'on va faire ». Il semble ainsi qu'elles considèrent que s'approprier le matériel utilisé par les élèves leur permet d'être bien en contrôle du pilotage des activités. Barth (2013) souligne que les conditions 1 et 2 s'actualisent souvent de façon interdépendante, les exemples éclairants la théorie et vice versa. On note aussi une préoccupation des enseignantes pour les besoins des élèves, une prise en compte de leurs déjà-là et une utilisation de leurs capacités, notamment par le recours à des textes d'élèves pour constituer le corpus ; cela rejoint également la démarche de Barth (2013). Elles se permettent également de réécrire les exemples « oui » et « non » pour s'assurer de leur clarté. Pourtant, après la mise en œuvre, elles ont considéré que les exemples « oui » et « non » n'étaient pas suffisamment contrastés : « C'était mélangeant un peu. Comme l'image, ils ne l'ont pas trouvé. On avait des "oui" qui en avaient. Pis des "non" qui en avaient aussi. C'était difficile d'aller chercher [cet attribut] ». On constate que l'absence de tout attribut dans le premier exemple « non » semble important lors du pilotage. Ainsi serait-il souhaitable de procéder à une révision des exemples en matière de contraste entre les exemples « oui » et « non ». Enfin, notons que toutes les composantes relatives à la condition 2 ont été relevées dans les échanges, ce qui montre encore une pratique enseignante en phase avec la démarche.

### **La mise en œuvre effective des conditions 3 à 5 du dispositif en salle de classe**

La mise en œuvre des conditions 3 à 5 du dispositif a été réalisée à travers la séquence didactique élaborée par les deux enseignantes lors de la séance 1, qui a été consacrée à la présentation du projet d'écriture (condition 3), à la conceptualisation du genre (condition 4) et à la synthèse des apprentissages (condition 5). L'analyse des séances 2 et 3, consacrées à la rédaction des textes par les élèves, ne fait donc pas partie du présent article. Rappelons que la séance 1 s'est réalisée en coenseignement bilingue et a réuni les

deux classes de 6<sup>e</sup> année, un mur amovible entre les deux salles permettant ce type d'organisation du travail.

Tableau 4. Principaux résultats pour la condition 3

| Condition 3 : engager les apprenants dans un processus d'élaboration de sens (0 h 22 min 34 s à 0 h 26 min 35 s) Temps imparti : 4 min, 1 sec.  |                                    |
|---|------------------------------------|
| Résumés des extraits  | Composantes                        |
| Pour introduire le projet d'écriture, la titulaire explique que, pour le temps des Fêtes, il est bien de se trouver des lectures et des films pour s'occuper. Les enseignantes proposent un projet d'écriture : recommander un film (en français) et une bande dessinée (en anglais) aux élèves du 3 <sup>e</sup> cycle et exposer ces recommandations dans le couloir. | Production signifiante             |
| La titulaire mentionne aux élèves qu'ils vont repartir des notions de l'appréciation critique qu'ils avaient déjà travaillées avec l'album <i>Le balai magique</i> . Puis, ils vont découvrir ce qui est un bon texte de recommandation et un moins bon texte à l'aide d'exemples.  | Défi raisonnable                   |
| La titulaire explique que ce sont eux qui feront ressortir les bons aspects et les aspects manquants dans les textes.   | Participation des élèves           |
| (Lors de la partie 2) On observe, dans plusieurs équipes, des élèves qui n'ont pas de textes en main et qui sont en retrait des discussions.  |                                    |
| (Lors de la partie 2) La titulaire résume la consigne : en premier, les élèves doivent lire les textes qui leur sont remis pour ensuite travailler en équipe afin de déterminer si les textes sont complets ou non. Les élèves doivent identifier les éléments manquants.   | Espace d'échange et de négociation |
| (Lors de la partie 2) Les enseignantes circulent en classe, vérifient que le travail avance, encouragent les élèves à chercher leurs réponses en comparant les textes, évitent de donner les réponses.  | Assurance d'une aide               |

La condition 3 a été mise en œuvre lors de la présentation du projet d'écriture aux élèves ainsi que lors des transitions, des moments où les enseignantes donnent leurs consignes aux élèves et explicitent leurs attentes, les conditions du travail et le but des activités. Elles offrent également leur soutien aux élèves tout au long de la séance, les encouragent à participer et relèvent leurs réussites. Elles ont également choisi une situation d'écriture qui offre aux élèves un destinataire connu et qui tient compte de leurs goûts. À la suite de la mise en œuvre, elles ont exprimé un avis favorable au dispositif. Leurs commentaires à cet égard ont notamment porté sur l'intérêt de leurs élèves pour ce genre d'approche : « Ils aiment ça être impliqués aussi. C'est ce qu'ils m'ont dit aussi. Quand on en a parlé, ils ont trouvé que c'était pertinent de le faire d'eux-mêmes ». Toutefois, l'analyse a

permis de remarquer des élèves en retrait lors du travail d'équipe. Ceux-ci n'ont pas ou très peu participé aux échanges. Fait à noter, ces élèves n'avaient pas le corpus de textes en main puisque deux ensembles de textes ont été distribués dans chaque équipe. Ainsi, deux élèves pouvaient monopoliser les corpus. Malgré cela, les composantes de la condition 3 ayant été observées, il est permis de considérer que la pratique de ces enseignantes est en phase avec la démarche.

Tableau 5. Principaux résultats pour la condition 4

|   |   |
|---|---|
| Condition 4 : guider le processus de coconstruction de sens (0 h 26 min 37 s à 1 h 39 min 38 s)<br>Temps total imparti : 1 h 11 min, 49 sec.  |   |
| Partie 1 : échange en grand groupe (0 h 26 min 37 s à 0 h 50 min 36 s) Temps imparti : 23 min, 59 sec.  |   |
| Résumés des extraits  | Composantes                                     |
| Au départ, trois textes d'élèves (ajustés) sont distribués (un exemple « oui » en français, un exemple « non » en français, un exemple « oui » en anglais). Chacun des textes est lu par un élève volontaire avant que l'une des enseignantes indique s'il s'agit d'un texte « oui » ou d'un texte « non ». Puis elles invitent les élèves volontaires à dire pourquoi il s'agit, selon eux, d'un texte « oui » ou d'un texte « non ».  | Confrontation du nouveau savoir avec le déjà-là |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• Texte 1 : neuf élèves émettent diverses observations.</li> <li>• Texte 2 : 13 élèves émettent diverses observations.</li> <li>• Texte 3 : sept élèves émettent diverses observations.</li> </ul> <p>Les observations émises par les élèves sont notées telles quelles au tableau par l'une des enseignantes.</p>   |   |
| <p>Au cours de cet échange, les enseignantes :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Répètent les mots ou résument les propos des élèves (31 fois)</li> <li>• Demandent des précisions (13 fois)</li> <li>• Demandent si c'est un exemple « oui » ou « non » (6 fois)</li> <li>• Amènent une piste de réponse (3 fois)</li> <li>• Indiquent qu'une réponse est bonne (2 fois)</li> <li>• Demandent des exemples tirés du texte (1 fois)</li> <li>• Incitent les élèves à émettre leurs observations (1 fois)</li> <li>• Fournissent une explication (1 fois)</li> <li>• Demandent l'avis du groupe (1 fois)</li> <li>• Invitent à revenir au texte (1 fois)</li> </ul> |   |
| Partie 2 : Classement de six textes en équipe (0 h 50 min 41 s à 1 h 19 min 19 s) Temps imparti : 29 min, 40 sec.   |   |
| Les élèves, déjà placés en équipe de quatre, reçoivent deux exemplaires des six textes à classer. Les enseignantes répètent la consigne : en équipe, classer  | Confrontation des                               |

|   |  |
|---|--|
| les textes selon qu'ils sont des exemples « oui » ou « non », puis identifier les éléments manquants dans les textes « non ».   | conceptions entre élèves                                   |
| Les équipes désignent un élève pour lire à haute voix chacun des textes. Puis, un texte après l'autre ou en les comparant, les élèves discutent des raisons pour lesquelles les textes sont des exemples « oui » ou « non ».  |  |
| Les enseignantes circulent en classe, vérifient que le travail avance, encouragent les élèves à chercher leurs réponses en comparant les textes, évitent de donner les réponses (et condition 3).   |  |
| On observe dans plusieurs équipes des élèves qui n'ont pas de textes en main et qui sont en retrait des discussions (et condition 3).   |  |
| Partie 3 : Validation du classement en grand groupe (1 h 20 min 48 s à 1 h 39 min 38 s) Temps imparti : 18 min, 10 sec.   |  |
| L'enseignante d'anglais félicite les équipes pour leur bon travail (et condition 3). Elle indique qu'ils vont maintenant valider le classement des textes. Pour chacun des six textes, les enseignantes (la titulaire pour les trois textes en français et l'enseignante d'anglais pour les trois textes en anglais) demandent aux équipes de se prononcer à tour de rôle.  | Clarification du concept par des questions « élucidantes » |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• Texte 1 : neuf élèves justifient le classement de leur équipe</li> <li>• Texte 2 : cinq élèves justifient le classement de leur équipe</li> <li>• Texte 3 : cinq élèves justifient le classement de leur équipe</li> <li>• Texte 4 : quatre élèves justifient le classement de leur équipe</li> <li>• Texte 5 : quatre élèves justifient le classement de leur équipe</li> <li>• Texte 6 : trois élèves justifient le classement de leur équipe</li> </ul> |  |
| Au cours de ce retour sur le classement, les enseignantes : <ul style="list-style-type: none"> <li>• Répètent les mots ou résument les propos des élèves (24 fois)</li> <li>• Demandent des précisions (12 fois)</li> <li>• Suggèrent un « ingrédient » d'une bonne recommandation (2 fois)</li> <li>• Indiquent qu'une observation est bonne (2 fois)</li> <li>• Demandent des exemples tirés du texte (1 fois)</li> </ul>   |  |
| Pour chaque texte, quand il n'y a plus d'interventions d'élèves, les enseignantes demandent, à main levée, d'indiquer le classement. Puis, elles fournissent la réponse et reprennent des attributs nommés par certaines équipes pour expliquer le classement. Trois textes ont fait l'unanimité.   |  |
| Les observations notées au tableau lors de la partie 1 sont peu exploitées par les enseignantes durant la partie 3.   |  |
| Elles notent au tableau les attributs « résumé » et « appréciation » comme ingrédients essentiels après les avoir suggérés.   |  |
|   |  |

Le processus de conceptualisation des caractéristiques du genre « recommandation d'une œuvre narrative » (condition 4) a duré près d'une heure 15 minutes. Les enseignantes ont dirigé le dialogue didactique sans jamais offrir de réponses aux élèves et sans trop les orienter. Elles ont essentiellement tenu compte de ce que leur ont dit leurs élèves : « Si je voyais que pour un c'était pas très clair ou qu'il manque de réponse ou qu'on essaie d'avoir une réponse pis que ça fonctionnait pas et bien on essayait une autre façon d'aborder le sujet, si on veut, pour faire ressortir les réponses ». Les conduites langagières qu'elles ont utilisées (par ex. répéter les mots ou résumer les propos des élèves) témoignent d'un pilotage qui favorise la découverte, par les élèves eux-mêmes, des attributs du concept. En effet, elles se sont gardées d'en dévoiler tout au long de cette étape. Soulignons par ailleurs que les élèves ont été invités à établir un parallèle avec le texte d'appréciation critique qu'ils avaient déjà appris, ce qui a pu faciliter la mise en mots de certains attributs. Plusieurs élèves différents ont d'ailleurs participé à l'échange des parties 1 et 3. À la suite de la mise en œuvre, les enseignantes ont soulevé le trop grand nombre d'exemples dans le corpus, ce qui selon elles a eu des répercussions négatives sur l'attention des élèves : « À la longue, je pense qu'il y en avait peut-être... je vais pas dire trop, mais je pense qu'on en a perdu quelques-uns [...] j'ai senti qu'il y en a qui ont décroché ».

Les enseignantes croient au travail en équipe : « de reprendre les mêmes apprentissages, mais avec un partenaire, en plus petit groupe, je pense que ça leur a permis de valider un peu plus. Moi, le travail d'équipe, je pense que ça leur a permis de comprendre mieux ». Or, comme la moitié des élèves n'avaient pas le corpus en main, plusieurs se sont placés en retrait lors du travail d'équipe, ce qui aurait pu être moindre si tous les élèves avaient eu en main les textes à observer. Enfin, l'exploitation des notes d'observations inscrites au tableau lors de la partie 1 durant la partie 3 n'a pas permis d'élaguer les éléments jugés non pertinents par les élèves. En effet, il convient de revisiter ces notes lors de la partie 3 afin de s'entendre conjointement sur les attributs essentiels du concept. Malgré l'accès trop limité au corpus et une exploitation minimale des notes d'observations, la condition 4 a été mise en place avec doigté, montrant encore que la pratique de ces enseignantes est en phase avec la démarche.

Tableau 6. Principaux résultats pour la condition 5

| Condition 5 : préparer au transfert des connaissances et à la capacité d'abstraction par la métacognition (1 h 39 min 38 s à 2 h 15 min 38 s) Temps imparti : 36 min.   |  |
|---|--|
| Résumés des extraits  | Composantes                            |
| L'enseignante d'anglais propose aux élèves de dresser une liste plus officielle des ingrédients d'une bonne recommandation à partir des éléments relevés. La titulaire ajoute qu'il y en a cinq et invite les élèves à les nommer.  | Retour sur les nouveaux apprentissages |
| Des élèves proposent les ingrédients suivants : l'appréciation, le titre et l'image, l'opinion, le vocabulaire, le résumé. Pour chaque proposition, la titulaire confirme, puis elle questionne les élèves pour les amener à préciser l'ingrédient ou fournit elle-même des détails pour clarifier ses attentes.  |  |
| L'enseignante d'anglais indique qu'il manque un ingrédient. Deux élèves émettent des hypothèses, mais c'est le troisième qui dit : « si vous aimez ce type de livre, il est parfait pour vous ». L'enseignante le félicite (et condition 3) et demande de nommer cet ingrédient. Après de nombreux essais, la titulaire fournit le terme juste : le destinataire. |  |
| Durant tous les échanges, l'enseignante d'anglais complète, avec les réponses des élèves et les précisions de la titulaire, le schéma projeté au tableau interactif.  |  |
| S/O   | Retour sur sa démarche d'apprentissage |

En ce qui concerne la condition 5, 36 minutes ont été consacrées à l'élaboration, avec les élèves, d'un schéma présentant l'ensemble des attributs essentiels d'un texte de recommandation. La figure 3 présente ce schéma, qui apparaissait sur le tableau interactif.

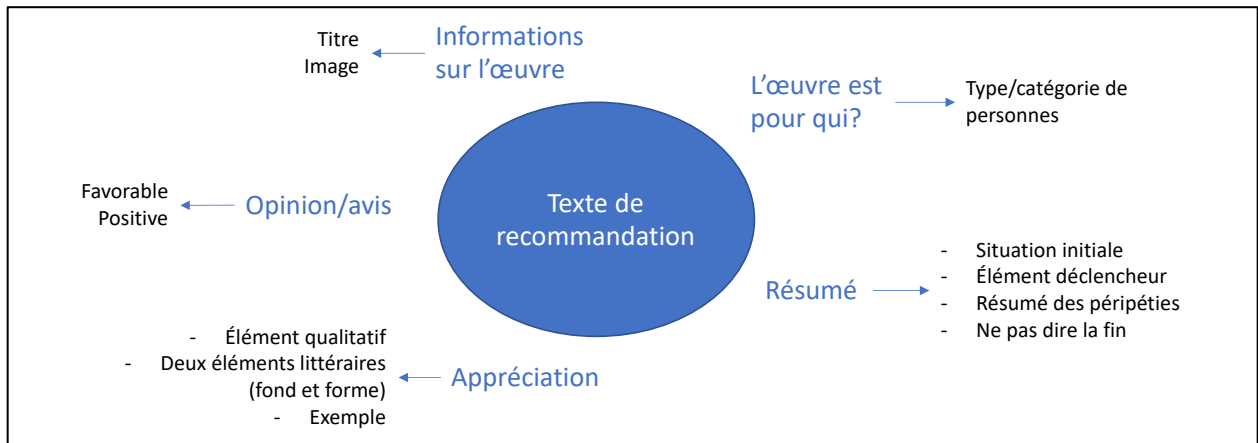


Figure 3. Schéma représentant les attributs essentiels d'un texte de recommandation

Encore ici, les enseignantes ont travaillé avec les propositions des élèves, prenant soin de les questionner ou d'apporter des éléments clarifiants pour aider les élèves à trouver les mots justes. On pense par ailleurs que si l'exploitation des notes d'observation lors de la partie 3 avait été plus efficace, le retour sur les apprentissages aurait pu être plus court et plus aisé pour les élèves.

Il n'y a pas eu de retour sur la démarche d'apprentissage en tant que telle, faisant l'impasse sur la prise de conscience métacognitive et l'évaluation de l'efficacité de la démarche. On peut penser que la durée de la démarche apporte aussi une certaine fatigue qui incite les enseignantes à y mettre fin hâtivement. Il semble néanmoins que la dimension métacognitive soit moins une préoccupation pour elles, en témoigne le fait qu'elles n'ont formulé aucun commentaire ni sur l'élaboration du schéma ni sur un retour métacognitif durant les entretiens. La condition 5 est donc partiellement mise en œuvre dans la pratique de ces enseignantes.

## Discussion

Au terme de cette première mise en œuvre du dispositif didactique que nous sommes à concevoir pour l'enseignement de l'écriture de genres en classe de langue, et grâce aux résultats qui découlent de son analyse, nous sommes en mesure de mettre en relief les cohérences et les écarts entre une mise en œuvre effective du dispositif et la démarche de médiation de Barth (2013). Nous pouvons également cibler certains apports de la démarche de médiation sociocognitive de Barth (2013) pour l'enseignement de l'écriture



de genres textuels en classe de langue, ce qui nous mène à justifier les ajustements nécessaires de quelques éléments de notre dispositif didactique en état.

### **La maîtrise du savoir à enseigner par les enseignantes**

La définition du genre « recommandation d'une œuvre narrative » (condition 1) établie par les enseignantes a mis en relief sa parenté avec deux autres genres scolaires : la réponse à une question de réaction (dans les évaluations) et l'appréciation critique. L'analyse de la mise en œuvre de cette première condition révèle que les enseignantes ont modifié certains attributs du genre à enseigner pour le rapprocher d'autres genres connus des élèves, et ce, afin d'éviter les confusions. Elles sont également d'avis qu'il serait important de diminuer le nombre d'attributs à identifier afin de simplifier la tâche.

Les genres sont des objets complexes qui, formant un tout cohérent, présentent des caractéristiques communicationnelles, textuelles, sémantiques, grammaticales et graphiques (ou de l'oralité) (Chartrand, Émery-Bruneau et Sénéchal, 2015). Ainsi, si répondre à une question de réaction ou produire une appréciation critique ont certes des points communs avec le fait de recommander une œuvre narrative, il s'agit bien de genres distincts qui ne sont pas produits pour les mêmes raisons, qui n'ont pas le même type de destinataires et qui répondent à des conditions de production spécifiques qui influencent leurs attributs (Bronckart, 1997).

Ce que la démarche de Barth (2013) a pu apporter à notre dispositif, c'est bien d'avoir mis en lumière l'importance de cerner le savoir à enseigner en confrontant ses formes concrètes (des textes) et abstraites (les définitions), incluant les représentations que peuvent en avoir les enseignantes. En manipulant les savoirs dans leur forme concrète, des textes dans le cas qui nous occupe, la démarche amène les apprenants à saisir les savoirs dans toute leur complexité. Le premier ajustement à apporter au dispositif didactique concerne donc la clarification, à l'intention des personnes enseignantes, de la notion de « genre » à travers le modèle didactique du genre (Dolz et Schneuwly, 1997). Notre dispositif devrait donc avoir une double visée : celle de soutenir le développement des compétences scripturales des élèves et celle de soutenir le développement des compétences didactiques des enseignantes.

### **La question du corpus d'exemples**

Barth (2013) estime qu'il est important d'avoir des exemples « oui » et « non » en nombre suffisant pour permettre aux élèves de réaliser autant d'observations que nécessaire et de s'appuyer sur un bon nombre d'exemples pour valider leurs hypothèses et justifier les attributs à retenir. Cela dit, la conceptualisation d'un genre textuel, de par sa nature, demande de travailler à partir de textes entiers, relativement longs, ce qui peut certainement alourdir la tâche des élèves. L'analyse de la mise en œuvre du dispositif didactique a par ailleurs montré qu'il convient de préparer un corpus d'exemples « oui » et « non » plus contrastés de sorte à mieux soutenir la mise en évidence des attributs lors de la comparaison des textes. Barth (2013) le souligne d'ailleurs, indiquant que le premier exemple « non » dévoilé durant le guidage doit trancher avec les exemples « oui » déjà observés. De plus, le nombre d'exemples à présenter aux élèves peut être modulé par l'enseignante en fonction du rythme et des besoins de ses élèves. Ainsi, dans une prochaine version du dispositif, il sera pertinent de préparer un bon nombre d'exemples, de s'assurer que des exemples « non » contrastent avec les exemples « oui » et que l'enseignante puisse juger du moment où ses élèves n'auront plus besoin de nouveaux exemples pour comprendre le genre.

### **Le transfert vers l'écriture d'un texte relevant du genre étudié**

L'analyse du pilotage de la séquence didactique préparée par les enseignantes a révélé qu'elles ont agi en cohérence avec la démarche de médiation proposée par Barth (2013). Aussi, les enseignantes ont montré une grande maîtrise de la démarche, notamment en ce qui concerne la condition 4, relançant les élèves, demandant des précisions, leur posant des questions plutôt que de leur fournir les réponses attendues. Seule la mise en œuvre de la condition 5, qui concerne la préparation au transfert des apprentissages, a montré un écart par rapport à la démarche : bien que les enseignantes aient fort bien soutenu les élèves lors de la schématisation des nouveaux apprentissages, elles n'ont pas permis aux élèves de prendre conscience de ce que ces nouvelles connaissances allaient leur permettre de faire à l'écrit. En effet, si le genre est un objet matériel ou symbolique qui existe en dehors du sujet, il vient avec « les schèmes d'utilisation qui articulent ses possibilités avec des situations d'action » (Schneuwly, 1993, p. 158). Autrement dit, plus qu'un objet, le genre est un outil qui donne à voir le monde selon ses spécificités (un roman offre une vision du monde différente d'un éditorial). Il permet également qu'on lui associe des actions langagières spécifiques (interpeler directement son lecteur est

cohérent dans une lettre, mais pas dans un article de dictionnaire). Il guide enfin l'action (du scripteur) lors de son actualisation dans le cadre d'une situation de communication (ce qui implique une prise en compte du contexte). Si la condition 5 détermine la qualité des transferts qui seront ensuite possibles selon Barth (2013), l'apport de sa démarche nous apparaît claire en ce qui concerne l'importance de la préparation du transfert des connaissances, d'autant plus que le genre est un outil puissant de développement des compétences langagières. Une prochaine version du dispositif devra ainsi intégrer une activité dédiée à cette condition en tenant compte des spécificités du concept de genre et de ces incidences sur l'activité d'écriture.

## Conclusion

De manière générale, nous considérons que la démarche de médiation sociocognitive utilisée pour élaborer notre dispositif est compatible avec l'enseignement des genres, considérés comme des éléments de culture (Bronckart, 1997; Dolz et Schneuwly, 1997; Schneuwly, 2007). Le dispositif est également acceptable du point de vue d'enseignantes qui adhèrent aux principes selon lesquels les connaissances doivent être construites par les élèves eux-mêmes, en confrontant mutuellement leurs conceptions (Bruner, 1997; Vygotski, 1934/1997). D'ailleurs, les enseignantes de cette étude ont mentionné la valeur ajoutée des approches dites « par découverte » : « C'est sûr que si nous étions arrivées et qu'on leur avait dit "voici ce que ça prend", ils l'auraient compris sur le coup, mais je suis pas sûre qu'ils l'auraient retenu. J'ai l'impression que ça va perdurer plus dans le temps pour eux ». La démarche proposée par Barth, parce qu'elle « permet de prendre en compte le savoir à la fois dans sa forme générale, décontextualisée, et dans sa forme singulière, contextualisée » (Barth, 2013, p. 21), offre aux élèves une occasion de construire le sens des apprentissages qu'ils réalisent.

Quoi qu'il en soit, cette première phase de recherche visant la conception d'un dispositif didactique qui actualise la démarche de médiation sociocognitive de Barth (2013) pour l'enseignement de l'écriture des genres textuels en classe de langue suggère que sa mise en œuvre nécessite un certain accompagnement du corps enseignant afin qu'il puisse jouer son plein rôle de médiateur. Il convient ainsi de prendre en compte, dans la conception même de notre disposition didactique, les besoins de formation professionnelle relatifs à la médiation des genres textuels en classe de langue, autrement dit, d'intégrer à notre projet de recherche la question de la formation, spécifiquement

didactique, nécessaire au développement de la compétence professionnelle « Agir en tant que médiatrice ou médiateur d'éléments de culture » (Gouvernement du Québec, 2020).

## Références bibliographiques

- Aguerre, S. (2018). La conceptualisation dans l'apprentissage du genre grammatical par des apprenants adultes de FLE. *Recherches en didactique des langues et des cultures*, 15(1). <https://doi.org/10.4000/rdlc.2719>.
- Barth, B.-M. (2001). *L'apprentissage de l'abstraction*. Retz.
- Barth, B.-M. (2002). *Le savoir en construction*. Retz.
- Barth, B.-M. (2013). *Élève chercheur, enseignant médiateur. Donner du sens aux savoirs*. Chenelière Éducation.
- Beaulne, G. et Gauvin, I. (2017). Apprentissage de la notion de sujet en 1re secondaire: mise à l'essai d'une méthode d'enseignement inductif. *Language and Literacy*, 19(4).  
<https://journals.library.ualberta.ca/langandlit/index.php/langandlit/article/download/28405/21370>.
- Blanchet, P., Calvet, L.-J. et de Robillard, D. (2007). *Un siècle après Saussure : la linguistique en question*. L'Harmattan.
- Blaser, C. (2009). Le synopsis: un outil méthodologique pour comprendre la pratique enseignante. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 12(1), 117-129.  
<https://doi.org/10.7202/1017491ar>.
- Boimare, S. (2014). *L'enfant et la peur d'apprendre*. Dunod.
- Bouvier, F. et Chiasson Desjardins, S. (2013). L'apprentissage par concepts en première secondaire dans un cadre d'arrimage de l'histoire et de l'éducation à la citoyenneté. *Revue des sciences de l'éducation de McGill*, 48(2), 297-316.  
<https://doi.org/10.7202/1020973ar>.
- Bronckart, J.-P. (1997). *Activité langagière, textes et discours. Pour un interactionnisme socio-discursif*. Delachaux et Niestlé.
- Bruner, J. (1997). *Car la culture donne forme à l'esprit*. Eshel.
- Bruner, J. (2008). *L'éducation, entrée dans la culture : les problèmes de l'école à la lumière de la psychologie culturelle*. Retz.
- Bulea, E. et Jeanneret, T. (2007). Compétence de communication, processus compétentiel et ressources : les apports des sciences du travail et des sciences du langage. Dans

- M. Verdelhan-Bourgade (dir.), *Le français langue seconde: un concept et des pratiques en évolution* (p. 85-110). De Boeck.
- Cavanagh, M. (2008). Vers un programme d'intervention pour aider les élèves francophones de 9-10 ans en milieu minoritaire à rédiger un récit cohérent. *Éducation francophone en milieu minoritaire*, 3(1), 1-14. <https://doi.org/10.21230/F30596>.
- Cavanagh, M. (2014). Séquence didactique axée sur les stratégies et amélioration d'un texte explicatif de comparaison chez des élèves canadiens en milieu minoritaire. *Pratiques*, 161-162, 1-24. <https://doi.org/10.4000/pratiques.2187>.
- Cèbe, S., et Goigoux, R. (2018). Lutter contre les inégalités: outiller pour former les enseignants. *Recherche et formation*, 87, 77-96. <https://doi.org/10.4000/rechercheformation.3510>.
- Chartrand, S.-G., Émery-Bruneau, J. et Sénéchal, K. (2015). *Caractéristiques de 50 genres pour développer les compétences langagières en français au secondaire québécois*. Didactica.
- Chini, D. (2001). Médiation(s) : quelques remarques sur un terme pluriel. *Aspects actuels de recherches sur la psychologie du développement*, 31-33, 133-142. <https://doi.org/10.4000/asp.1901>.
- Dezutter, O., Bou Serdane, I., Parent, V. et Haigh, C. (2016). Le développement de la compétence à écrire en langue première et en langue seconde à la fin du primaire dans des contextes d'intensification de l'enseignement de la langue seconde. Dans M.-F. Morin, D. Alamargot et C. Gonçalves (dir.), *Perspectives actuelles sur l'apprentissage de la lecture et de l'écriture/Contributions about learning to read and write* (p. 222-240). Presses de l'Université de Sherbrooke.
- Dias, T., Durand-Guerrier, V., Héraud, J.-L., Mathe, A.-C. et Sanchez, É. (2008, novembre). *La conceptualisation dans l'apprentissage des sciences. Faire l'épreuve des objets : Introduction générale*. [Communication orale]. Colloque international Efficacité et équité en éducation, Rennes, France. [https://www.academia.edu/10530352/LA\\_CONCEPTUALISATION\\_DANS\\_L'APPRENTISSAGE\\_DES\\_SCIENCES\\_FAIRE\\_LEPREUVE\\_DES\\_OBJETS](https://www.academia.edu/10530352/LA_CONCEPTUALISATION_DANS_L'APPRENTISSAGE_DES_SCIENCES_FAIRE_LEPREUVE_DES_OBJETS).
- Dolz, J. et Schneuwly, B. (1997). Les genres scolaires. Des pratiques langagières aux objets d'enseignement. *Repères*, 15, 27-40. [https://www.persee.fr/doc/reper\\_1157-1330\\_1997\\_num\\_15\\_1\\_2209](https://www.persee.fr/doc/reper_1157-1330_1997_num_15_1_2209).
- Feuerstein, R. et Spire, A. (2009). *La pédagogie Feuerstein ou la pédagogie à visage humain*. Le Bord de l'eau.

- Guskey, T. (2002). Professional development and teacher change. *Teachers and teaching*, 8(3), 381-391.
- Halliday, M. A. K. (1973). *Explorations in the functions of language*. Edward Arnold.
- Jacobi, D. (2018). *Culture et éducation non formelle*. Presses de l'Université du Québec.
- Lantolf, J. (2002). Sociocultural theory and second language acquisition. Dans R.-B. Kaplan (dir.), *The Oxford handbook of applied linguistics* (p. 104-169). Oxford University Press.
- Laurent, J.-M. (2008). Être un enseignant médiateur? Approche d'une définition de la fonction à travers les différentes occurrences dans La nouvelle revue. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 2(42), 15-32. <https://doi.org/10.3917/nras.042.0015>.
- Leclère, M. (2018). Matérialité de la médiation du sens en classe de langue pour enfants. *Recherches en didactique des langues et des cultures*, 15(3). <https://doi.org/10.4000/rdlc.3480>.
- Ministère de l'Éducation (2001). *Programme de formation de l'école québécoise. Éducation préscolaire et enseignement primaire*. Gouvernement du Québec. [http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site\\_web/documents/dpse/formation\\_jeunes/prform2001.pdf](http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/formation_jeunes/prform2001.pdf).
- Ministère de l'Éducation du Loisir et du Sport (2004). *Programme de formation de l'école québécoise : secondaire 1er cycle*. Gouvernement du Québec. [http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site\\_web/documents/PFEQ/prfrmsec1ecycle2.pdf](http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/PFEQ/prfrmsec1ecycle2.pdf).
- Ministère de l'Éducation du Loisir et du Sport (2011). *La progression des apprentissages au secondaire : Français, langue d'enseignement*. Gouvernement du Québec. [http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site\\_web/documents/education/jeunes/pfeq/PDA\\_PFEQ\\_francais-langue-enseignement-secondaire\\_2011.pdf](http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/education/jeunes/pfeq/PDA_PFEQ_francais-langue-enseignement-secondaire_2011.pdf).
- Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (2017). *L'anglais intensif au troisième cycle du primaire. Guide à l'intention des enseignants d'anglais, langue seconde*. Gouvernement du Québec. [http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site\\_web/documents/education/jeunes/pfeq/Guide-soutien-anglais-intensif.pdf](http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/education/jeunes/pfeq/Guide-soutien-anglais-intensif.pdf).
- Ministère de l'Éducation (2020). *Référentiel de compétences professionnelles. Profession enseignante*. Gouvernement du Québec. <https://cdn-contenu.quebec.ca/cdn-contenu/adm/min/education/publications-adm/devenir->

[enseignant/referentiel\\_compétences\\_professionnelles\\_profession\\_enseignante.pdf?1606848024](https://doi.org/10.37571/2022.0203).

- Myara, N. (2018). La médiation pédagogique! Quoi? Qui? Quand et comment? (1<sup>ère</sup> partie). *Vivre le primaire*, 68-71.
- Numa-Bocage, L. (2007). La médiation didactique: un concept pour penser les registres d'aide de l'enseignant. *Carrefours de l'éducation*, 1(23), 55-70. <https://doi.org/10.3917/cdle.023.0055>.
- Reuter, Y., Cohen-Azria, C., Daunay, B., Delcambre, I. et Lahanier-Reuter, D. (2007). *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques*. De Boeck.
- Schneuwly, B. (1993). Genres et types de discours : considérations psychologiques et ontogénétiques. Dans Reuter, Y. (dir.), *Les interactions lecture-écriture* (p. 155-173). Peter Lang.
- Schneuwly, B. (2007). Genres écrits et oraux et forme scolaire. Enseignement et apprentissage de la langue première à l'école. Dans C. Boré (dir.), *Construire et exploiter des corpus de genres scolaires* (p. 13-26). Presses universitaires de Namur.
- Schneuwly, B., Dolz, J. et Ronveaux, C. (2006). Le synopsis: un outil pour analyser les objets enseignés. Dans M.-J. Perrin-Glorian (dir.), *Les méthodes de recherche en didactiques* (p. 175-189). Presses universitaires du Septentrion.
- Ulma, D. (2016). Construction de savoirs grammaticaux et conceptualisation. *Le français aujourd'hui*, 192, 97-106.
- Vinatier, I. et Laurent, J.-M. (2008). Médiation, enseignement-apprentissage. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 2(42), 5-14. <https://doi.org/10.3917/nras.042.0005>.
- Vygotski, L.-S. (1934/1997). *Pensée et langage*. La dispute.
- Weil-Barais, A. et Resta-Schweitzer, M. (2008). Approche cognitive et développementale de la médiation en contexte d'enseignement-apprentissage. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 2(42), 83-98. <https://doi.org/10.3917/nras.042.0083>.

## Annexe 1

### Catégories d'analyse des synopsis — composantes des conditions du modèle de Barth (2013, p. 66 à 85)

| Composantes   | Interprétation de la composante   |
|---|---|
| <b>Condition 1 : définir le savoir à enseigner en fonction du transfert recherché</b> |   |
| En fonction du transfert visé   | À quoi doit servir le concept ? Et dans quel contexte ? Quel est le projet auquel il sera utile ?   |
| En fonction des élèves concernés  | Qui sont les élèves visés (niveau scolaire, programme d'études, caractéristiques, milieu, etc.) ?   |
| En déterminer les attributs   | Qu'est-ce qui est essentiel de connaître pour bien cerner le concept ? De quoi est fait ce concept ?  |
| En déterminer les relations entre attributs   | Les attributs sont-ils tous essentiels ? Peut-on n'en trouver que certains ? Peuvent-ils s'opposer ?  |
| Par rapport à d'autres savoirs  | Quels autres concepts lui ressemblent ? Ont déjà été appris ? Seront appris plus tard ? Etc.  |
| <b>Condition 2 : exprimer le savoir à enseigner dans des formes concrètes</b>         |   |
| Exemples concrets   | Le savoir doit être accessible aux élèves, manipulable, vivant. On entre par un exemple du savoir.  |
| Présence de tous attributs dans 1er exemple « oui »                                   | Le premier exemple « oui » doit être très clair et contenir tous les attributs. Il va servir de référence.  |
| Absence de tout attribut dans 1er exemple « non »                                     | Le premier exemple « non » doit être très contrasté pour guider les élèves sur ce que ça n'est pas.   |
| Nombre suffisant d'exemples « oui » et « non »  | Pour permettre aux élèves de s'entraîner à comparer, observer, inférer, vérifier, valider, etc.   |
|   | Pour permettre aux élèves d'avoir une action commune (confronter) et de négocier le sens  |
| <b>Condition 3 : engager les apprenants</b>   |   |
| Production signifiante  | Activité qui a un début et une fin et qui a du sens pour eux  |
| Défi raisonnable  | Zone proximale de développement   |
| Participation des élèves  | Ce sont les élèves eux-mêmes qui doivent manipuler le concept et le définir   |
| Espace d'échange et de négociation  | Ils doivent faire cela en interaction avec les autres   |
| Assurance d'une aide  | Ils doivent toujours sentir qu'ils ont un espace pour s'exprimer, qu'ils auront de l'aide au besoin et qu'on leur fournira tout ce qu'il faut pour réussir  |
| <b>Condition 4 : guider le processus de conceptualisation</b>                         |   |
| Confrontation du nouveau savoir avec les « déjà-là »                                  | Avec le corpus d'exemples, inviter les élèves à exprimer ce qu'ils observent avec leurs mots. On note tout au tableau.  |
| Confrontation des conceptions entre élèves  | Avec le corpus comme base, les élèves discutent entre eux de leurs hypothèses et les justifient toujours en validant à partir des exemples. Le but est d'identifier les attributs du concept.           |
| Clarification du concept par des questions « élucidantes »                            | L'enseignante aide les élèves à affiner leur analyse, à nuancer et à trouver les mots justes en guidant les élèves (notamment par ses questions et non par des réponses) vers l'élucidation du concept. |
| <b>Condition 5 : préparer au transfert des connaissances</b>                          |   |
| Retour sur les nouveaux apprentissages  | Revenir sur ce que l'on a appris et le formuler sous une forme conceptuelle (carte, définition, règle)  |
| Retour sur sa démarche d'apprentissage  | Revenir sur ce qu'on a fait pour l'apprendre, nommer et détailler la procédure, puis l'évaluer.   |