

Appréciations et extraits des débats autour du texte soumis

ÉLABORER DES RÉFÉRENTIELS D'ÉVALUATION POUR APPRENDRE

*Analyse d'une séquence d'écriture de textes poétiques à
l'école élémentaire*

Dominique BROUSSAL, Chloé PICQ

Version de la publication : mai 2026

Évaluation ouverte et collaborative

Rétroacteur-rices : Yann Mercier Brunel, Lucie Mottier Lopez

Ce fichier présente l'appréciation globale des deux rétroacteur-rices avant leurs échanges avec les auteur-rices, puis les débats qui ont eu lieu autour du texte entre les auteur-rices et les deux rétroacteur-rices. Les auteur-rices ont souhaité donner à voir l'ensemble des commentaires et traces de révisions sur leur texte, choix validé par les rétroacteur-rices.

Appréciations globales à propos du texte de la republication

Yann MERCIER-BRUNEL

L'article aborde un thème absolument passionnant, mais extrêmement complexe et compliqué. Il s'agit pour moi d'un premier article qui pourrait donner lieu à bien d'autres à suivre sur le sujet. Je me suis permis quelques retours de forme, quelques conseils de précision et des remarques sur les interprétations dont je nuancerais ou approfondirais certaines.

J'ai hâte de lire une version finalisée de cet article et d'autres articles à venir sur ce sujet !

Lucie MOTTIER LOPEZ

Le texte propose un analyse de pratique d'une séquence de production d'écrits poétiques avec des élèves de 8-9 ans en France. L'objectif général est d'objectiver une « démarche de référentialisation » conduite par les élèves pendant 5 séances. L'article est pleinement dans la thématique du numéro et propose une réflexion intéressante, y compris en termes de limites quand il s'agit d'impliquer les élèves dans un processus de référentialisation portant sur un objet complexe : le genre poétique. Un ensemble de commentaires ont été rédigés sur le Google Doc afin de préciser plusieurs points à clarifier et développer pour une meilleure compréhension de la pratique objectivée, y compris sur le plan conceptuel, et des constats conclusifs, par ailleurs, très intéressants.

Extraits d'échanges lors de la révision collaborative

1. La référentialisation L'élaboration d'un référentiel d'évaluation au service des apprentissages : questionnement introductif

Cet article propose d'étudier l'usage pédagogique d'un référentiel d'évaluation. Plus précisément, il s'agit de se demander si le fait de faire participer les élèves à l'élaboration d'un référentiel évaluatif, puis de leur faire utiliser ce référentiel dans une activité de production de textes, dont une activité de référentialisation de construction de référentiel évaluatif menée en classe élémentaire (France) est susceptible de contribuer à leurs apprentissages aux apprentissages scolaires. Une attention particulière est accordée à l'hétérogénéité des élèves, dans une perspective d'amélioration de la qualité et de l'équité. L'hétérogénéité se définit « en rapport aux écarts de niveaux scolaires au sein d'une classe ». Elle recouvre aussi bien « la diversité des décisions et processus organisationnels générant, régulant ou prévenant cette hétérogénéité des groupes-classes » que le constat « de la pluralité des profils des élèves » (Le Prévost, 2010, p. 57).

Il convient de préciser que nous nous situons ici dans le cadre d'une analyse de pratiques que l'on pourrait considérer comme innovantes (au moins au niveau de la classe concernée). En effet, si l'enseignante du premier degré (enseignement primaire en France) est expérimentée, elle n'a jamais conduit de séance au cours de laquelle les élèves ont pu être associés à l'élaboration d'un référentiel, comme c'est le cas ici. L'activité est donc nouvelle à la fois pour elle et pour elles et eux. La collaboration avec le chercheur est intervenue à deux niveaux : à la fois dans la conception de la séquence d'apprentissage et dans l'analyse de la façon dont celle-ci s'est déroulée. Nous ne cherchions en aucune façon à valider une hypothèse préalable. La perspective de travail était très ouverte. Il s'agissait d'interroger le dispositif en termes de faisabilité et de productivité : les élèves parviennent-ils à entrer dans l'activité d'élaboration du référentiel ? L'activité contribue-t-elle à l'apprentissage visé ?

Nous devons également préciser la façon dont nous avons re-positionné notre objectif initial au regard du déroulement effectif de la séquence. Nous avions initialement envisagé d'engager les élèves de façon la plus autonome possible, dans un processus de référentialisation. Rappelons que la référentialisation, est quant à elle entendue au sens de Figari (Figari, 2006 ; Figari & Remaud, 2014). Nous considérons avec les précédents auteurs qu'il s'agit d'un renvoi à un processus de modélisation qui opère dans une confrontation entre des référés et des référents. Cette modélisation est inséparable du travail de conceptualisation qui la prépare et l'accompagne. La référentialisation est conduite par des élèves. Cette dimension est d'autant plus importante à souligner que, dans le cas qui nous occupe, les élèves sont invités-es par l'enseignante à s'engager dans une activité reposant sur une évaluation, activité à la fois nouvelle et exigeante. Il s'agit en effet pour elles et pour eux d'identifier les caractéristiques formelles, stylistiques et sémantiques d'un texte poétique. Pour ce faire, l'enseignante les accompagne dans la construction progressive d'un référentiel. Celui-ci vise à mettre en évidence les différents critères retenus, constituant une forme d'institutionnalisation du savoir produit. Il faut souligner l'ambition du projet,

Commenté [1]: Yann MERCIER-BRUNEL

Formulation maladroite. "propose" est linguistiquement plus convenable que "se propose"

Commenté [2]: Dominique BROUSSAL

Merci, nous modifions en effet.

Commenté [3]: Yann MERCIER-BRUNEL

Réglé

Commenté [4]: Yann MERCIER-BRUNEL

Pourquoi, ce n'est plus le cas ? En fait, on comprend plus loin le sens de cette phrase, et pour ne pas créer de quiproquo, je l'aurais un peu précisé " Nous avions initialement envisagé d'engager les élèves en autonomie dans un processus de référentialisation" pour faire écho avec la phrase plus loin "Notons toutefois que par rapport à notre vision initiale qui consistait à restreindre le rôle de l'enseignante à l'animation des échanges entre élèves, puis à la mise au propre au tableau et sous forme papier des versions du référentiel, les difficultés rencontrées ont conduit celle-ci à intervenir de façon bien plus soutenue." (p. 4). Parce que sur le coup on a l'impression que vous y avez renoncé mais que vous le faite quand même... Or, sauf erreur de ma part, ce n'est pas au processus que vous avez renoncé mais au fait de laisser les élève le prendre en charge de façon autonome.

Commenté [5]: Chloé PICQ

Oui, je précise comme suggéré.

Commenté [6]: Yann MERCIER-BRUNEL

Cela semble incomplet : de mon point de vue, la référentialisation selon Figari recouvre des processus de conceptualisation, modélisation et instrumentation. Il met notamment l'accent sur l'importance de s'intéresser à la conceptualisation comme point de départ de la modélisation, cad l'analyse de la stratégie au regard du contexte et des données produites (dans la phase de modélisation). Je trouve dommage de passer sous silence l'importance de cette conceptualisation par les élèves (surtout que leur conception est souvent liée aux modèles plébiscités par l'école).

Commenté [7]: Yann MERCIER-BRUNEL

Pour moi, le commentaire a été pris en compte de façon satisfaisante. J'aurais simplement précisé "Cette dimension est d'autant plus importante à souligner que, dans le cas qui nous occupe, les élèves sont invités-es par l'enseignante à s'engager dans une activité reposant sur une évaluation à la fois nouvelle et exigeante." pour souligner une nouvelle forme de conceptualisation de l'évaluation.

Commenté [8]: Chloé PICQ

Recommandation prise en compte

Commenté [9]: Lucie MOTTIER LOPEZ

un projet particulièrement ambitieux (idéaliste ?) de confier la référentialisation en contexte scolaire aux élèves uniquement, les objets de savoir scolaires étant nécessairement définis par des cadres institutionnels préexistants

Commenté [10]: Lucie MOTTIER LOPEZ

cette partie du texte laisse entendre que ce sont les élèves qui conduiront la référentialisation, sans la contribution de l'enseignante (hors de son étayage). Quand je lis la partie 2 du texte, j'ai pourtant l'impression que l'enseignante a été active, au-delà du seul étayage. Est-ce que je me trompe ? D'ailleurs, par la suite, vous parlez de co-référentialisation. Est-ce pour inclure l'enseignante ? ou le fait que la référentialisation s'est faite dans échanges entre élèves ? ou les deux ?

Commenté [11]: Dominique BROUSSAL

Oui en effet, il y a une ambiguïté qu'il nous faut lever. Le degré d'autonomie des élèves est de fait limité, ce qui peut se comprendre par le fait qu'ils sont dans une double découverte et que la nature de l'activité ne porte pas en elle les clés de sa mise en œuvre. Nous précisons cela.

Commenté [12]: Lucie MOTTIER LOPEZ

L'ajout proposé me semble maintenant lever toute ambiguïté

puisque l'enseignante n'a jamais pratiqué cette modalité pédagogique, comme nous l'avons souligné plus haut.

met en œuvre un confronté es à des textes et cherchant à rendre compte du caractère plus ou moins poétique de ceux-ci. Ce travail a nécessité un étayage consistant de la part de l'enseignante, co-auteur de ce texte. Les élèves de cette classe sont en effet peu familiers de la forme poétique et l'exercice de référentialisation est nouveau pour eux. Ajoutons que l'enseignante elle-même découvrait cette pratique pédagogique.

Si l'on poursuit sur ce point, on peut dire que la Dans le processus global de référentialisation qui constitue le cadre intellectuel dans lequel nous nous situons, l'activité qui nous intéresse se limite donc, dans le cas qui nous occupe, à la stabilisation de critères et d'indicateurs qui nourrissent les formalisations successives du référentiel. Suscitant une forme d'enquête chez les élèves (Dewey, 2006), ce processus est par conséquent à distinguer de l'utilisation d'un référentiel « déjà-là » (Figari & Remaud, 2014; Achouche, 2001; Gremion, 2020). Notons que les référentiels du type « déjà-là » sont souvent mobilisés par les enseignant-es dans une perspective que l'on peut qualifier de normative. Les enseignant-es sont alors attentifs et attentives aux écarts existant entre le référentiel et la production des élèves. Cette mise en relation conduit à l'attribution d'une note ou à l'expression d'un niveau d'acquisition (par exemple acquis, en cours d'acquisition, non acquis). Les élèves n'ont pas souvent connaissance du référentiel qui permet à l'enseignant-e de les évaluer, et la pratique de l'auto-évaluation par les élèves reste relativement rare dans les classes françaises. Ainsi que le souligne un document d'accompagnement à destination des enseignant-es : « force est de constater que ce type d'évaluation produit peu d'effets en termes d'apprentissages, constat largement partagé par les enseignants. On peut cependant faire de l'évaluation un outil de progrès, supprimer le stress et les atteintes à l'estime de soi qui l'accompagnent » (Ministère de l'Éducation nationale de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, 2016, p. 1). Comme l'évoque un récent rapport, cette évolution des pratiques, bien qu'encouragée, reste timide : « La définition des critères de réussite n'est pas encore une habitude installée chez un certain nombre d'enseignants ; leur partage avec les élèves l'est encore moins. Des conseillers pédagogiques évoquent des "grilles de relecture, de critères de réussite, centrées sur la forme et presque jamais sur le fond" » (Desbuissons & Vilacèque, 2023, p. 6). Mettre les élèves en situation de produire par eux-mêmes et elles-mêmes un référentiel évaluatif constitue un saut supplémentaire par rapport au simple « partage ». Il s'agit d'une pratique que l'on peut qualifier de confidentielle. Ce que nous voulons signifier par là, c'est qu'elle ne relève pas de la culture professionnelle des enseignant-es ni des habitudes des élèves envisagées de façon globale. Mais elle a vocation à enrichir ce que l'on peut avec ce que Mottier Lopez (2016), se référant aux travaux de Cobb (1997), qualifie de microculture : « La microculture de classe désigne une culture locale, propre à un groupe de personnes amenées à s'associer de façon récurrente et qui en construisent et partagent une compréhension spécifique » (Mottier Lopez, 2020).

Ajoutons, pour compléter ce tableau introductif, que si les démarches de type socio-constructivistes ont été largement promues dans les instituts de formation français à partir des années 1990, elles semblent depuis quelques années délaissées par les injonctions institutionnelles. Dans la démarche d'enquête que nous évoquions à l'instant, Au regard de la démarche d'enquête que nous évoquions précédemment, le présupposé qui guidait à la fois l'enseignante et le chercheur, consistait à penser que les élèves et les échanges entre élèves jouent joueraient un rôle déterminant. Les différentes sensibilités qu'ils et elles engagent dans le rapport aux textes, la familiarité que certain-es peuvent entretenir avec la poésie, étaient envisagées comme une ressource permettant la co-construction de versions

Commenté [13]: Lucie MOTTIER LOPEZ

comme nous l'avons souligné plus haut ?

Commenté [14]: Chloé PICQ

J'intègre la suggestion

Commenté [15]: Lucie MOTTIER LOPEZ

soulevé une question complexe : peut-on référentialiser un objet que l'on ne connaît pas ?

Commenté [16]: Lucie MOTTIER LOPEZ

le fait d'avoir ajouté que c'est également avec des exemples de textes me semble répondre à cette interrogation

Commenté [17]: Lucie MOTTIER LOPEZ

Et, si je comprends bien, la référentialisation est ici associée à une "pratique pédagogique" ? à caractériser ? car pour Figari, la référentialisation à ma connaissance n'est pas présentée directement comme telle. Plus loin dans le texte, la R devient une ressource didactique potentielle, idem. Je le pense également, mais c'est à définir / argumenter

Commenté [18]: Dominique BROUSSAL

Oui en effet, c'est exactement cela. J'apporte des éléments de précision sur ce point.

Commenté [19]: Lucie MOTTIER LOPEZ

C'est très clair maintenant avec les réécritures

Commenté [20]: Lucie MOTTIER LOPEZ

c'est OK pour cette référence mais ajouter ici la référence à Figari car c'est lui en premier qui a insisté sur cela + dans Figari et Achouche la comparaison à l'enquête de Dewey

Commenté [21]: Dominique BROUSSAL

J'ai rajouté en espérant que ce soit la bonne référence.

Commenté [22]: Lucie MOTTIER LOPEZ

J'ai fait une erreur dans mon premier commentaire, de faite c'est dans Figari et Remaud qu'il parle d'enquête en lien avec la R, désolée !

Commenté [23]: Yann MERCIER-BRUNEL

Attention, ce n'est pas forcément le cas (c'est même plutôt rarement le cas au primaire). Il ne faudrait pas réduire l'évaluation normative au fait de mettre une note, votre phrase précédente montrant que l'utilisation d'une grille externe suffit souvent à rendre une évaluation normative. Si pendant longtemps la recherche a associé l'évaluation normative à la note chiffrée, ce positionnement n'est plus le seul : les tests standardisés "codent" les résultats de façon normative par niveau d'acquisition et non par une note.

Commenté [24]: Dominique BROUSSAL

En effet, je souscris pleinement à la remarque et je nuance.

Commenté [25]: Yann MERCIER-BRUNEL

Pour moi le commentaire a été pris en compte.

Commenté [26]: Yann MERCIER-BRUNEL

Vous gagneriez à vous référer à la notion de microculture de classe, introduite par Cobb et développée par Mottier Lopez. Il y a chez l'autrice des éléments pragmatiques intéressants à mobiliser.

Commenté [27]: Dominique BROUSSAL

J'introduis des éléments, en espérant bien entendre la suggestion

Commenté [28]: Lucie MOTTIER LOPEZ

il faut que je contrôle cette référence dans le texte de 2016 parce que la plupart des travaux de Cobb sont collectifs

Commenté [29]: Yann MERCIER-BRUNEL

D'autant que la référence en bibliographie est collective.

Commenté [30]: Lucie MOTTIER LOPEZ

ajout de la page.



successives du référentiel font la richesse supposée du dialogue évaluatif. Le pari consistait à penser que c'est leur expérience différenciée, cette hétérogénéité qu'ils et elles portent, mises au travail dans l'élaboration du référentiel, l'activité de référentialisation, qui permettrait d'éviter les deux écueils suivants : « réduire la poésie à une expression simpliste et idyllique du monde », « réduire la lecture et l'étude du poème à une activité technique et formaliste » (Ministère de l'Éducation nationale, 2017, p. 3). Il s'agit donc de tenir à la fois le fil de la complexité du monde et celui de la complexité de la langue poétique en misant sur une activité coopérative. Ce pari est donc fort éloigné d'une conception qui prévaut aujourd'hui, selon laquelle l'enseignant ou l'enseignante « va en classe en sachant qu'il est le moteur du changement et que cela s'oppose à une conception, répandue par ailleurs, où l'enseignant est vu comme un simple facilitateur [...] C'est donc l'enseignant qui mène le jeu, qui enseigne, supervise, interroge ou encore, donne des feedback » (Bressoux, 2022, p. 7).

Notons toutefois que par rapport à notre vision initiale qui consistait à restreindre le rôle de l'enseignante à l'animation des échanges entre élèves, puis à la mise au propre au tableau et sous forme papier des versions du référentiel, les difficultés rencontrées ont conduit celle-ci à intervenir de façon bien plus soutenue. Elle a ainsi apporté des éléments de lexique, effectué des reformulations conséquentes, proposé une structuration des critères.

Dans cette analyse de pratique, nous nous sommes demandé-es sans *a priori* aucun, si le recours à la référentialisation, travail mené pouvait favoriser l'identification par les élèves des caractéristiques principales d'un texte poétique. Si l'on résume les ressorts pédagogiques de la séance, il s'agit d'amener les élèves à identifier les caractéristiques d'un texte poétique à partir de leur culture préexistante et de textes proposés par l'enseignante. La formalisation de ces caractéristiques se fait à travers un référentiel évaluatif qui est mis au travail et affiné sur des textes produits par les élèves eux-mêmes. Puis la forme aboutie du référentiel constitue une ressource pour les élèves lors de la production d'un poème : ressource pour l'écriture, ressource pour l'auto-évaluation de leur production par les élèves.

Commenté [31]: Yann MERCIER-BRUNEL

Vous parlez d'un processus de référentialisation en introduction. Il serait important de définir ce que vous entendez par référentialisation, et comment vous articulez le processus et l'activité (qui renvoie à un champ théorique à définir - celui de Figari ou celui de Clot ou Engelström ?) voire la démarche...

Commenté [32]: Lucie MOTTIER LOPEZ

et de pratique pédagogique aussi, je crois

Commenté [33]: Dominique BROUSSAL

Activité était ici plutôt entendu au sens d'activité de classe, mais cela mérite d'être précisé.

Commenté [34]: Yann MERCIER-BRUNEL

La notion a été définie plus haut, votre façon de la mobiliser est détaillée tout au long des pages 2 à 4, cela me semble bien traité. La question pédagogique soulevée par Lucie est pour moi clarifiée en p. 4, mais je laisse Lucie valider ce point qu'elle avait souligné.

Commenté [35]: Lucie MOTTIER LOPEZ

Je partage l'avis de Yann : qu'est-ce que cela veut dire pour les élèves "avoir recours à la référentialisation" ? c'est à définir, je pense, de façon plus précise

Commenté [36]: Dominique BROUSSAL

Je prends conscience en effet que la façon dont l'enseignante mobilise la référentialisation (en tant que ressource pour organiser sa démarche pédagogique) est d'une certaine façon en-deça de l'ambition que l'on peut avoir dans d'autres contextes. Cela appelle un paragraphe d'explicitation. Que j'ajoute.

Commenté [37]: Lucie MOTTIER LOPEZ

Pour moi, les réécritures proposées solutionnent la question

Commenté [38]: Yann MERCIER-BRUNEL

Je suis d'accord, c'est même une voie intéressante à explorer pour d'autres travaux, et je trouve que le contexte de l'évaluation de l'écriture poétique est particulièrement explicite pour traiter de ce sujet, compte tenu du fait qu'il comporte à la fois des dimension socio-linguistiques et une part de créativité mobilisant des critères à co-construire.



La démarche, orientée par la finalisation d'un référentiel à usage évaluatif, une telle démarche se rapproche par bien des aspects de ce qui aurait pu être fait : faire identifier de façon inductive aux élèves les caractéristiques principales d'un texte poétique en les confrontant à différents exemples. Une telle démarche présente de nombreux points communs avec ce qui aurait pu être fait dans une séance classique, l'enseignant·e amenant les élèves à identifier de façon inductive, en les confrontant à une variété de textes, ce que peut constituer la spécificité d'un texte poétique. C'est la production d'un référentiel et son usage dans les activités de lecture et de production qui en constituent la singularité. de ce que Or, eu égard à la lourdeur de la séquence, il a paru intéressant de se demander si elle démontre-t-elle un réel intérêt pédagogique en matière termes d'apprentissage dans ce domaine spécifique : repère-t-on des difficultés que l'on pourrait attribuer soit à l'exigence du processus (sa lourdeur), soit à son caractère original pour les élèves ? La construction du référentiel évaluatif pourrait-elle constituer une ressource didactique susceptible de produire ? Peut-on repérer des effets observables lors du passage à la production d'écrits ? Nous commencerons par présenter la façon dont s'organise la séquence co-élaborée par l'enseignante (co-auteurice de ce texte) et le chercheur. Puis nous présenterons une analyse qui mobilisera à la fois des interactions enseignante-élèves, les référentiels produits par les élèves, leurs propres productions et les grilles d'auto-évaluation renseignées lors de la tâche finale. Nous reviendrons dans une discussion finale sur ce qui constitue le questionnement central de cet article : la référentialisation constitue-t-elle une ressource pertinente pour l'apprentissage ? Une conclusion nous permettra de dresser un bilan de cette expérimentation pédagogique.

Commenté [39]: Yann MERCIER-BRUNEL

Ainsi, la référentialisation est ici mobilisée comme démarche.

Commenté [40]: Dominique BROUSSAL

En effet, j'espère que l'introduction a pu préciser les choses.

Commenté [41]: Yann MERCIER-BRUNEL

C'est le cas en ce qui me concerne.

Commenté [42]: Yann MERCIER-BRUNEL

Vous êtes alors dans une phase d'instrumentation (suivant la définition de Figari) et non plus dans la modélisation.

Commenté [43]: Yann MERCIER-BRUNEL

Propos reformulé, la remarque n'est plus pertinente.

Commenté [44]: Lucie MOTTIER LOPEZ

Ici, je ne suis pas sûre de comprendre ce que tu veux dire

Commenté [45]: Yann MERCIER-BRUNEL

J'avoue également ne pas être tout à fait sûr : il faudrait clarifier la démarche inductive envisagée et les choix finalement opérés.

Commenté [46]: Chloé PICQ

En effet, la phrase n'était pas claire. Je propose donc de la modifier (en rouge).

Commenté [47]: Yann MERCIER-BRUNEL

Généralement on préfère "en matière de" à l'anglicisme "en termes de".

Commenté [48]: Chloé PICQ

Je suis en accord, je modifie.

Commenté [49]: Yann MERCIER-BRUNEL

Est-ce la production d'un référentiel que vous considérez comme une ressource (la stratégie de production des critères) ou le référentiel en lui-même ?

Commenté [50]: Dominique BROUSSAL

idem

Commenté [51]: Yann MERCIER-BRUNEL

ok.

Commenté [52]: Yann MERCIER-BRUNEL

La démarche dans sa globalité ? Conceptualisation-modélisation-instrumentation ? Seulement la modélisation ? Seulement l'instrumentation ?

Commenté [53]: Dominique BROUSSAL

idem

Commenté [54]: Yann MERCIER-BRUNEL

ok



2. Présentation de la séquence co-élaborée par le chercheur et l'enseignante

Dans l'objectif explicite d'expérimenter l'élaboration par les élèves et l'enseignante d'un référentiel d'évaluation d'un texte poétique, une démarche de co-référentialisation, les auteur-trices de ce texte ont construit ensemble une séquence pédagogique. Celle-ci a ensuite été menée par l'enseignante sans que le chercheur soit présent dans la classe. Rappelons que le travail mené avec les élèves ne visait pas une compréhension de leur part du processus d'évaluation. Toutes les séances ont été enregistrées en audio et l'ensemble des matériaux ont été collectés à fin d'analyse : descriptif de la séquence, affiches, référentiels successifs, travaux de groupe, textes poétiques.

La séquence élaborée concernait la lecture et la production d'écrits poétiques en cycle 2 et 3. Il s'agit d'un groupe classe de 19 élèves, appartenant à deux niveaux différents (cours élémentaire deuxième année, cours moyen première année), âgés de 8 à 9 ans, inscrits dans une école élémentaire française en milieu rural. Quant à l'enseignante, elle est professeure des écoles depuis une vingtaine d'années et elle enseigne dans l'école concernée par la recherche depuis six ans. Cinq séances ont été conduites, d'une durée de 45 minutes chacune (en règle générale, l'enseignante réalise des séances d'apprentissage qui durent de 30 à 55 minutes) :

- Séance 1 : les élèves sont confrontés à une diversité de textes courts. Ils et elles élaborent un premier référentiel qui permet de justifier que le texte soit identifié comme poétique. L'appréciation portée sur les textes sélectionnés par l'enseignante, quant à leur caractère plus ou moins poétique. À ce stade le proto-référentiel est une liste de propriétés que l'enseignante sélectionne dans les propos des élèves et note sur un conférencier. C'est l'enseignante qui décide d'organiser spatialement les propriétés sur le conférencier en fonction de proximités entre celles-ci : on trouve ainsi des références à ce dont parle un poème, à des aspects formels ou stylistiques, voire à l'effet que peut produire le texte sur le lecteur. C'est l'enseignante qui décide également de nommer ces regroupements : "organisation", "émotions", "ça parle". Cette manière de faire n'avait pas été anticipée dans la préparation de la séance (cf. tableau n°1).
- Séance 2 : en s'appuyant sur le référentiel produit et à partir de déclencheurs (OULIPO, 1988) les élèves produisent à leur tour des textes poétiques. Un déclencheur est une contrainte qui est censée engager l'élève (ou l'adulte) dans l'écriture. Ces déclencheurs peuvent avoir un caractère "amusant" : par exemple écrire un texte dans lequel une lettre est absente, ou piocher au hasard trois mots dans le dictionnaire et écrire un texte qui les contienne tous les trois, ou encore à partir d'un texte produire un autre texte en noircissant certains mots (caviardage). Cette façon de procéder vise à installer un climat ludique dans la classe, à "déclencher" l'écriture poétique.
- Séance 3 : chaque élève doit choisir un texte qu'il ou elle qualifierait de poétique parmi l'ensemble des textes produits (en excluant le sien), puis il ou elle doit justifier de son choix. L'enseignante note au fur et à mesure les critères qui sont mobilisés au tableau. On retrouve certains critères qui figuraient dans la première séance

Commenté [55]: Lucie MOTTIER LOPEZ

Après avoir lu toute cette partie 2, je vous invite à renforcer la cohérence entre l'énumération/description des 5 séances, d'expliquer que la description de la séquence cible sur les traces collectivement élaborées (affiches et grilles) et leur transformation d'une séance à l'autre, d'ajouter quelques éléments de description pour permettre au lecteur de mieux comprendre le passage d'une trace collective / grille à l'autre, d'harmoniser / systématiser les titres des tableaux, et dire que la description plus fine du rôle / activité enseignante et élèves --> analysés dans la partie 3 de l'article

Commenté [56]: Yann MERCIER-BRUNEL

Je trouve cette partie descriptive très largement meilleure que dans la première version, elle permet clairement au lecteur de se projeter dans votre expérimentation.

Commenté [57]: Yann MERCIER-BRUNEL

Il serait sans doute utile de dire quelques mots sur le passage de la référentialisation à la co-référentialisation : cette démarche s'exerce-t-elle uniquement sur la phase d'instrumentation (co-construction de critères, éventuellement création d'une micro-culture de classe autour de l'évaluation) ou s'agit-il d'une co-définition du concept d'évaluation (formative ou certificative, par une co-construction d'une vision intersubjective des enjeux de l'évaluation) et/ou d'une stratégie pertinente et efficace qui va être déployée pour produire des feedbacks utiles (phase de modélisation chez Figari) ?

Commenté [58]: Dominique BROUSSAL

Je suis entièrement d'accord avec la remarque. Je me suis efforcé de préciser les choses dans l'introduction presque complètement révisée. Je rajoute également une phrase ici.

Commenté [59]: Yann MERCIER-BRUNEL

Oui, la restructuration du texte permet de mettre plus clairement en évidence la co-construction (qui joue quel rôle dans ce "co-").

Commenté [60]: Lucie MOTTIER LOPEZ

je partage l'avis de Yann : dans l'introduction, on ne parle que de référentialisation, en plus que sous la conduite des élèves.

Commenté [61]: Dominique BROUSSAL

En effet vos remarques m'ont amené à reprendre complètement l'introduction. Il est plus juste au regard de ce qui a été réellement fait en classe de parler d'une activité de production d'un référentiel évaluatif.

Commenté [62]: Lucie MOTTIER LOPEZ

C'est très clair pour moi maintenant

Commenté [63]: Lucie MOTTIER LOPEZ

que désigne ce "référentiel" ? des contenus de savoir ? des objectifs ? des critères ? des attentes en général (sans chercher à trop les qualifier à ce stade) ?

Commenté [64]: Lucie MOTTIER LOPEZ

Très clair maintenant

Commenté [65]: Lucie MOTTIER LOPEZ

donc il y a déjà une "appréciation" à la séance, de la part de qui ? des élèves individuellement, en groupe, collectivement ?

Commenté [66]: Dominique BROUSSAL

Non, c'est ma formulation qui est ambiguë, je reformule

Commenté [67]: Lucie MOTTIER LOPEZ

OK, intéressant comme dispositif

Commenté [68]: Lucie MOTTIER LOPEZ

je ne sais pas ce que cela désigne

Commenté [69]: Dominique BROUSSAL

Je le précise dans le texte



(rimes, majuscules, absence de sujet identifiable, etc.) mais d'autres apparaissent (cf. tableau 2).

- Séance 4 : L'enseignante propose une feuille A4 sur laquelle tous les critères évoqués à la séance 1 et à la séance 3 sont repris. Ils apparaissent sous la forme d'une liste de phrases que l'enseignante a rédigées en dehors de la présence des élèves à partir des critères des tableaux 1 et 2: "il n'y a pas forcément de ponctuation", "on va à la ligne après chaque vers", etc. (voir la deuxième colonne du tableau 3). Dans un premier temps, elle propose une activité de classement de ces critères en travail de groupe. Elle demande aux élèves de regrouper ensemble les phrases qui parlent de la même chose: l'objectif pédagogique est qu'ils commencent à identifier les macro-propriétés d'un texte poétique: forme, image, disposition, sonorité. Chaque groupe propose son classement. Lors de la mise en commun et en produisant un étayage consistant, l'enseignante dégage quatre dimensions: forme, contenu, sonorité, émotions (cf. tableau 3). On décide de la meilleure organisation et on finalise le référentiel en le combinant avec le référentiel produit à la première séance. On arrive ainsi à un document qui comprend des dimensions et des critères (voire des indicateurs):
- Séance 5 : Les élèves produisent un texte poétique de façon individuelle. Ils et elles réalisent une auto-évaluation individuelle à partir de la grille construite par l'enseignante (hors de la présence des élèves à partir du référentiel stabilisé à la séance 4. L'enseignante et le chercheur ont sélectionné des images qui jouent le rôle de déclencheur pour l'écrit (cf. figure 1). Ces images ont été retenues en fonction de leur caractère poétique, onirique, ou en lien avec l'univers supposé de l'enfance. Les élèves doivent choisir une image, la coller sur une feuille et rédiger un poème inspiré par l'illustration. L'enseignante évaluera également ces productions avec la même grille (cf. colonne 3 du tableau 4). Les deux évaluations (celle de l'élève et celle de l'enseignante) pourront ainsi être confrontées, et discutées lors de la remise des travaux aux élèves, ce qui nous conduit à envisager ce moment singulier de la séquence comme une « co-évaluation ».

Nous proposons ci-après quelques illustrations qui rendent compte du travail mené et des matériaux recueillis. Lors du travail de groupe de la séance 1, les élèves indiquent ainsi à propos des textes qui leur sont soumis : « C'est rimeux [sic], c'est poétique. Il n'y a pas de points et il n'y a pas de phrases. Le poème n'arrive qu'à la moitié. Quand on va à la ligne, il y a une majuscule » ; « On a choisi ce texte parce qu'il est beau et poétique, il n'est pas raconté comme une histoire. Il y a beaucoup de rimes et il est joli ».

3. Analyse

Rappelons que notre analyse poursuit plusieurs objectifs : a) voir dans quelle mesure la séquence proposée la référentialisation favorise l'identification par les élèves des spécificités d'un texte poétique, b) repérer d'éventuelles difficultés dans l'usage pédagogique ou didactique de cette démarche (la séquence comporte des aspects qui relèvent de la gestion générale du travail des élèves, mais elle vise également la construction de savoirs en lien avec le genre poétique), c) identifier des effets observables d'un tel usage lors du passage à la production d'écrits. Dans un premier temps nous reviendrons sur les interactions de classe lors de l'élaboration du référentiel. Puis nous nous centrerons sur l'auto-évaluation de leurs productions par les élèves. Nous avons fait le choix

Commenté [70]: Lucie MOTTIER LOPEZ

donc dans la suite du texte, on s'attend à connaître la consigne qui détermine le classement (classement par rapport à quoi ?)

Commenté [71]: Lucie MOTTIER LOPEZ

Tous ces ajouts sont très explicites pour la lectrice que je suis, merci beaucoup !

Commenté [72]: Lucie MOTTIER LOPEZ

cette formulation est très intéressante et montre la complexité de la référentialisation. Ici, cette formulation donne l'impression que la référentialisation est externe (une démarche à appliquer par les élèves et on s'interroge sur les difficultés, et les effets). Et si, la référentialisation ne pouvait pas être pensée hors de la voix de ceux qui y contribuent ? (ici élèves et enseignante si en croit la description en partie 2)

Commenté [73]: Dominique BROUSSAL

Comme je l'ai indiqué plus haut, nous avons revu l'orientation globale du texte en revoyant à la baisse l'ambition de travailler sur la référentialisation. Les remarques faites par les deux relecteurs mettent bien en évidence que ce qui a eu lieu dans les séances tient davantage à la co-élaboration d'un référentiel et à son usage par les élèves dans une activité de production puis d'auto-évaluation de leur écrit.

Commenté [74]: Lucie MOTTIER LOPEZ

est-ce un usage pédagogique ? ou est-ce un usage didactique ? ou les deux (termes utilisés dans vos questions plus haut)

Commenté [75]: Dominique BROUSSAL

C'est en effet les deux. Je ne rentre pas dans le débat pédagogie/didactique/ Mais je vais indiquer les deux (en explicitant).

Commenté [76]: Lucie MOTTIER LOPEZ

en excluant la co-évaluation ? pourtant dans la description partie 2, c'est surtout la co-évaluation qui est décrite

Commenté [77]: Dominique BROUSSAL

En effet, je m'efforce de justifier ce choix très discutable.

Commenté [78]: Lucie MOTTIER LOPEZ

OK

de ne pas mobiliser dans notre analyse l'évaluation produite par l'enseignante (relevant de la co-évaluation). Le fait qu'il y ait co-évaluation contribue pleinement à la dynamique d'investissement des élèves dans l'activité. Mais ce qui nous intéresse ici c'est la façon dont les élèves ont mobilisé le référentiel. -Nous dégagerons dans un paragraphe conclusif (section 4) un certain nombre de résultats de ces deux phases d'analyse.

3.1 L'élaboration La co-élaboration dissymétrique du référentiel lors des séances 1 et 3

Lors des séances 1 et 3, l'enseignante anime une discussion collective à partir des activités individuelles ou collectives menées précédemment. Il s'agit d'une mise en commun qui vise à formaliser progressivement le référentiel **co-élaboré**. Elle note sur un conférencier les éléments évoqués par les élèves, non sans les avoir reformulés, comme en témoignent les deux exemples qui suivent. L'analyse des interactions de classe permet de repérer que l'enseignante effectue un travail de reformulation des propositions des élèves qui peut se situer à différents niveaux. Celle-ci n'est jamais une simple reprise des propositions des élèves. L'enseignante apporte quelquefois des compléments qui intègrent une caractéristique que l'élève n'a pas fournie: ainsi lorsqu'un élève remarque qu'il y a des majuscules, l'enseignante reprend le terme mais précise qu'on les trouve "au début des vers" (extrait 1). Dans d'autres cas, l'apport est beaucoup plus conséquent et l'on se trouve plus dans le cas où l'élève apporte un savoir, la prise de parole de l'élève n'en étant que le prétexte. Ainsi lorsqu'un-e élève indique que les mots sont choisis en fonction du son, de l'émotion, l'enseignante va distinguer ce qui relève de la rime (c'est elle qui apporte le terme), de ce qui relève du rapport complexe qui peut exister entre certaines sonorités et certains ressentis (le doux, le dur, dans l'extrait 2). La co-élaboration montre ici une dissymétrie en acte, l'enseignante prenant en charge une part importante de l'avancement du savoir produit.

Commenté [79]: Lucie MOTTIER LOPEZ
co-élaboré

Commenté [80]: Yann MERCIER-BRUNEL

Est-ce uniquement de la reformulation ? Dans les deux exemples, il y a davantage que cela : elle interprète la proposition des élèves sur les émotions et sur les liens entre mots et émotions. La question "est-ce que les mots sont choisis au hasard ?" induit une certaine réponse attendue. Il serait intéressant d'analyser ce qui relève de l'émergence de critères chez les élèves et ce qui est construit par l'enseignante.

Commenté [81]: Dominique BROUSSAL

Je suis d'accord, cela va au-delà de la reformulation. Je vais préciser ce point.

Commenté [82]: Yann MERCIER-BRUNEL

Interprétation nettement plus claire et plus conforme aux exemples.

Commenté [83]: Lucie MOTTIER LOPEZ

parfait pour moi et important à la préciser (la démarche est porteuse d'enseignement)

Extrait 1, séance 1 :

Enseignante : Tylio ?

Elève : Quand on va à la ligne, des fois, il y a des majuscules.

Enseignante : Ah, alors oui, ça, on n'avait pas parlé des majuscules. [Elle écrit] Majuscules, au début des vers.

Extrait 2, séance 1 :

Enseignante : Est-ce que les mots sont choisis au hasard ?

Elève : Non.

Enseignante : Ils sont choisis en fonction de quoi ?

Elève : Du son, de l'émotion.

Elève : Les émotions et des sons.

Enseignante : Ça rime, on va mettre [Elle écrit] On va choisir des mots qui vont avoir un certain son, une certaine sonorité. Donc, si on fait un poème d'amour, on va peut-être choisir des mots doux. Si on fait un poème dur, on va choisir des mots plus durs. Est-ce que vous êtes d'accord avec ce qui est écrit au tableau ?

Ce constat doit être cependant nuancé, puisque dans d'autres cas, les élèves semblent occuper un rôle plus important dans l'élaboration et la mise en discussion des critères:

Notons qu'il est difficile de déterminer ici ce qui ferait la spécificité d'une activité de référentialisation, telle que nous l'avons définie plus haut. Hormis la finalité poursuivie par



l'enseignante (élaboration d'un référentiel), rien ne distingue en effet ces interactions de celles que l'on pourrait trouver dans une séance de classe ordinaire, i.e. visant à identifier les caractéristiques d'un texte poétique de façon inductive. On peut supposer que cela tient en partie à la nature de l'« objet » qu'il s'agit d'évaluer. Un texte poétique se caractérise en effet pour partie par des critères formels explicites : ponctuation, rimes, etc. Ceux-ci valent en tant que tels et ne nécessitent pas d'être mis en relation avec un référent (du moins au niveau auquel l'activité se déroule). Il n'en serait pas de même au lycée ou à l'université.

Le travail de référentialisation nous paraît beaucoup plus tangible dans les deux exemples qui suivent :

Extrait 3, séance 3 :

Elève : Mon poème c'est un gros cœur de beurre en forme de réacteur [...] Moi, ce que j'ai écrit, je trouve que c'est un poème parce qu'il y a des rimes et des mots intéressants. Et aussi il raconte des choses intéressantes aussi. Des mots intéressants et des choses intéressantes. Tout ça intéressant.

Elèves [ensemble] : Oui.

Enseignante : Alors t'as quoi comme mot intéressant ? Par exemple Alexandre ?

Elève : Poussette, beurre, cœur.

Enseignante : Ce sont des mots qui te plaisent ?

Elève : Oui. Poussette, beurre, cœur et réacteur. On peut aussi rimer.

Enseignante : Ça fait des rimes aussi avec des mots qui sont très différents.

Elève : On fait rimer des mots rigolos ensemble, cœur et beurre. Ça fait une drôle d'impression.

Extrait 4 séance 3 :

Enseignante : Quoi d'autre ?

Elève : J'ai choisi le poème. J'ai construit mon réacteur avec une pincette. Mais un lézard s'est faulfilé. Puis je suis allé faire du yoga. Mon ami indésirable est venu me voir. Il a commencé à faire du yoga. Mais moi, je n'aime pas ça. Il ne voulait pas partir, donc je l'ai dégagé. C'est pour ça que je ne l'aime pas. Et j'ai écrit, je l'ai choisi parce qu'il ne veut rien dire.

Enseignante : Et pour toi, un poème, ça ne veut rien dire ?

Elève : Oui, il y a des fois des poèmes qui veulent dire quelque chose. Mais celui-là, il ne veut rien dire. C'est ce que j'aime. Parfois, ça ne veut rien dire.

Tout en étant conscient-es des risques de surinterprétation de ce type d'extrait, il nous semble que dans l'extrait 3, ce que l'élève construit progressivement c'est l'idée d'une cohérence, d'une alliance, voire d'une résonance entre forme et signification. La répétition du mot « *intéressant* » signe pour nous la prise de conscience de ce fait et de son importance : « *Et aussi il raconte des choses intéressantes aussi. Des mots intéressants et des choses intéressantes. Tout ça intéressant* ». La rime ne se limite pas aux aspects phoniques, elle est d'autant plus productive qu'elle lie des mots qui peuvent être sémantiquement éloignés, créant un trouble que l'élève exprime de notre point de vue de façon assez fine : « *On fait rimer des mots rigolos ensemble, cœur et beurre. Ça fait une drôle d'impression* ». Contrairement à ce que nous évoquions plus haut, il nous semble ici toucher à l'un des enjeux importants de la poésie, en ce qu'elle se détache d'une approche rationnelle de la réalité pour s'aventurer dans l'étrangeté, et ce dans le travail conjoint du sens et des sonorités (ce qui la distingue sur ce point du genre fantastique). Relevons cependant le fait que le référentiel évaluatif (la rationalité propre au texte narratif vs l'étrangeté du texte poétique) demeure ici implicite. On pourrait considérer que l'activité de référentialisation n'est qu'ébauchée, point sur lequel nous reviendrons plus bas. Un autre élève poursuit d'ailleurs la piste ouverte par Alexandre (dans l'extrait 3) et affirme que le non-sens est pour lui un facteur de jubilation, introduisant ainsi un référent sensible dans

Commenté [84]: Yann MERCIER-BRUNEL

En effet. On peut même s'interroger sur la réalité d'un processus de référentialisation au sens de Figari : la stratégie d'évaluation qui préside à la construction des critères semble uniquement du côté de l'enseignante. Les élèves ont-ils une idée de la raison pour laquelle ils co-construisent ces critères ? De l'usage qui en sera fait ? Finalement, qu'est-ce qui distinguerait un processus de référentialisation d'une simple démarche d'émergence et de mise en forme des critères telle qu'on l'observe dans la plupart des classes de primaire ?

Commenté [85]: Lucie MOTTIER LOPEZ

Je rejoins l'avis de Yann qui fait écho avec mon commentaire plus haut sur la référentialisation comme démarche "externe"

Commenté [86]: Dominique BROUSSAL

Entièrement d'accord. J'ai revu le texte dans le sens de vos remarques tout à fait justifiées. Il faut resituer cette évolution dans le contexte. La recherche s'inscrivait dans un symposium abordant ces questions de référentialisation. Mais même si celle-ci constitue mon cadre de référence, la séance de classe n'a pas investi l'ensemble du processus. Il était normal de revoir l'article en mettant en cohérence le projet initial et le réalisé.

Commenté [87]: Yann MERCIER-BRUNEL

Et effectivement, le nouveau positionnement de l'article, loin d'abandonner l'idée de référentialisation, la reconfigure dans un cadre réaliste et pertinent pédagogiquement. Je trouve ce propos post-figaresque (si je peux me permettre) stimulant.

Commenté [88]: Yann MERCIER-BRUNEL

C'est très intéressant, et à mon avis c'est le cœur de votre sujet, et cela ne peut être abordé aussi rapidement : comment articuler un processus de référentialisation avec des critères institués, cad caractérisant socialement le genre poétique ? Mottier Lopez, en reprenant les notions d'arena et de setting de Lave permet de distinguer ce qui relève de normes sociodidactiques et ce qui peut être co-construit.

Commenté [89]: Dominique BROUSSAL

Je pense que c'est notre formulation qui est maladroite. Je reformule.

Commenté [90]: Lucie MOTTIER LOPEZ

Je ne comprends pas : un critère même formel n'aurait pas besoin d'une relation à un référent qui le justifie ?

Commenté [91]: Dominique BROUSSAL

De la même façon nous reformulons.

Commenté [92]: Dominique BROUSSAL

J'ai repris l'ensemble de ce paragraphe qui n'est plus cohérent avec la ré-orientation de l'article.

Commenté [93]: Lucie MOTTIER LOPEZ

extrêmement intéressant, en écho avec les différents commentaires déjà rédigé. Le lecteur, je crois, à vraiment besoin que vous clarifiez concrètement : pour vous, c'est quoi le référentiel du genre poétique ? et on peut attendre quoi d'une "démarche" de référentialisation avec les élèves sur ce référentiel à des fins d'évaluation (référentiel évaluatif) ?

Commenté [94]: Dominique BROUSSAL

Oui, je me suis efforcé de le faire.

Commenté [95]: Lucie MOTTIER LOPEZ

merci, ce texte sera très intéressant à partager, je vois déjà comment je pourrai l'exploiter aussi avec mes étudiant.es !

l'activité de référentialisation : « *Mais celui-là, il ne veut rien dire. C'est ce que j'aime* ». Là aussi, l'activité de référentialisation nous paraît lacunaire, en ce qu'elle ne va pas jusqu'à l'explicitation du référentiel évaluatif.

L'extrait suivant poursuit le constat selon lequel la poésie peut s'affranchir des lois qui régissent le monde réel. Il l'affine, en mettant en évidence. Dans l'extrait qui suit, les élèves explorent, avec l'aide de l'enseignante, le fait que le poème est un espace de jeu, de liberté. Il ne se laisse enfermer ni dans la rationalité ordinaire, ni dans l'irrationnel. Il peut naviguer de l'un à l'autre sans contrainte. L'étayage produit par l'enseignante reste est ici très consistant : jeu de questions fermées, assertions, enrôlement, rappel à l'ordre. Elle va à nouveau bien au-delà de ce que les élèves apportent pour identifier et faire connaître (sans la nommer) une figure de style importante : la personnification.

Extrait 5 séance 3 :

Enseignante : Alors, est-ce qu'un réacteur peut sauter d'un avion ?

Elèves [ensemble] : Non

Enseignante : Qui peut sauter d'un avion ?

Elève : Moi

Elève : Moi.

Enseignante : Des êtres humains, éventuellement des animaux. Est-ce que les objets, ils font des bonds ?

Elève : Non.

Enseignante : Mais là, c'est comme si le réacteur, on lui avait donné de la vie. Dans un poème... Écoute, Evan, dans un poème, on peut rendre des objets vivants. Vas-y, continue, Jonathan.

Elève : Deuxième truc. Il y a quelque chose qui peut se faire dans la vraie vie. J'ai dit que un lézard attaque une femme et un homme se fait mal avec une pincette. C'est possible.

Enseignante : Il y a des choses qui sont possibles et il y a des choses qui sont impossibles.

Elève : Ben non, parce qu'une femme, elle ne peut pas se faire attaquer par un lézard.

Elève : Si,

Elève : Ben si

Elève : Si un gros lézard.

Elève : Oui y'a les lézards verts ils appellent ça, ils mordent

Elève : Oui, parce que mon père une fois, il a voulu prendre un lézard il a fait prrr [onomatopée].

Enseignante : Bon, donc on est d'accord ? Dans un même poème, on peut trouver un réacteur qui va sauter de l'avion comme s'il avait des jambes. Et on peut trouver aussi des choses vraies comme un lézard qui attaque une dame. Et ça rend un petit peu, justement, le poème un petit peu étrange, loufoque, rigolo, farfelu. Comme on veut. Est-ce que vous avez trouvé d'autres choses, vous ?

Les extraits qui précèdent pourraient laisser penser que la nature poétique d'un texte se laisserait enfermer dans des dimensions formelles (rimes, majuscules) ou dans des figures de style (la personnification par exemple). Nous ne pouvons dans le cadre de ce texte rendre compte de la question complexe de savoir ce qu'est un texte poétique et de ce que des élèves de cet âge doivent en retenir. Dans son article "La poésie au cycle 3. Comment enseigner un art en milieu scolaire ?", Tellier (2018) indique que le "rapport particulier" que la "parole poétique construit avec le monde" est fondamental (p. 85). Elle ajoute que les programmes de 2015 "ne postulent jamais la gratuité des jeux langagiers à l'œuvre dans le langage poétique". Tellier voit "dans ce récemment sur le monde l'une des manifestations

Commenté [96]: Yann MERCIER-BRUNEL

Le sujet est particulièrement intéressant en ce qui concerne la poésie : comment définir des critères qui en soit mais qui en fait s'affranchissent d'autres critères du genre textuel traditionnel ? Si la poésie est un genre à part entière, qu'est-ce qui la distingue du "n'importe quoi" ? Mettre ensemble des mots appartenant à des registres très différents et ne pas soucier à des règles sémantiques du propos suffisent-ils à affirmer que c'est de la poésie ? Il semble que cette question soit fondamentale dans votre étude, et dans votre cadre théorique il manque à mon sens une épistémologie de la poésie : l'enseignante est-elle au clair avec ce qu'est la poésie ou a-t-elle uniquement une approche empirique du genre ? Les auteurs de l'article se sont-ils penchés sur ce qui distingue la poésie d'un écrit incohérent ? Car dans votre propos, le seul critère qui semble clairement défini est celui de la rime (alors qu'il existe de nombreux poèmes en prose). La co-construction de critères peut-elle s'affranchir des critères du genre qui ont été construits par la communauté savante ?

Commenté [97]: Lucie MOTTIER LOPEZ

La question est passionnante ... merci de nous y faire réfléchir, c'est top ! Dans mes travaux, avec mon équipe, j'ai sciemment choisi de parler de "co-constitution référentielle" en contexte scolaire ou encore de "dynamique référentielle" (plutôt que de référentialisation au sens de Figari) pour cette raison notamment. On a tenté quelque chose dans notre texte en prépublication qui est proche de vos intentions également, je pense. <https://revue.leee.online/index.php/info/article/view/255>

Commenté [98]: Dominique BROUSSAL

Oui, je vais reprendre cette réflexion dans ma conclusion.

Commenté [99]: Dominique BROUSSAL

Pour ce qui est de l'épistémologie de la poésie, je comprends pleinement la remarque. Mais à mon sens cela conduirait à de très longs développements. Je vais tout de même essayer d'en dire quelque chose en mobilisant un article de Virginie Tellier.

Commenté [100]: Yann MERCIER-BRUNEL

Pas de souci, c'est un parti-pris fondé sur l'apprentissage des élèves de l'âge concerné, cela me semble pertinent.

Pour entrer (un peu) dans la discussion, à mon avis convoquer le processus de référentialisation est pertinent si l'on parle de l'ensemble du processus de reconceptualisation de l'évaluation et de la construction d'une stratégie évaluative comme préalable à la construction d'un référentiel. Dans la plupart des cas ce n'est pas l'objet, et la "co-constitution référentielle" est sans doute plus intéressante pour observer et analyser ce dont on parle. D'ailleurs, plus globalement, le processus de référentialisation est-il adapté pour les élèves, je n'en suis pas bien sûr... Mais la discussion est passionnante !

Commenté [101]: Lucie MOTTIER LOPEZ

A ajouter dans la liste des références

Commenté [102]: Chloé PICQ

Merci, je rajoute.



de la préoccupation éthique – et secondairement écologique, fondamentale dans les programmes de 2015” (p. 85). Tellier met en évidence la place importante que tient l’écriture de textes poétiques, même si elle déplore certains usages peu créatifs. On retrouve les “jeux de langage soumis à des consignes très précises” (p. 87) que nous avons nous-mêmes mobilisés. Elle ajoute un point qui nous paraît très important: “l’expérience montre que les enfants, peu susceptibles, en cycle 3, de proposer ou même de comprendre des analyses stylistiques précises, manifestent une compréhension intuitive fine de ce qu’est la poésie, dès lors qu’on leur propose d’en écrire” (p. 87).

