



HAL
open science

Des gestes professionnels langagiers didactiques au cours préparatoire, au service de la co-activité langagière de révision de textes écrits et de la construction du sujet dans différentes disciplines

Véronique Magniant

► To cite this version:

Véronique Magniant. Des gestes professionnels langagiers didactiques au cours préparatoire, au service de la co-activité langagière de révision de textes écrits et de la construction du sujet dans différentes disciplines. Linguistique. Université de Bordeaux, 2024. Français. NNT : 2024BORD0337. tel-04903774

HAL Id: tel-04903774

<https://theses.hal.science/tel-04903774v1>

Submitted on 21 Jan 2025

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

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

THÈSE PRÉSENTÉE
POUR OBTENIR LE GRADE DE
DOCTEUR DE
L'UNIVERSITÉ DE BORDEAUX
ÉCOLE DOCTORALE Sociétés, Politique, Santé Publique (SP2)

SPÉCIALITÉS : Langage, Langues, Cultures et Société

Par Véronique MAGNIANT

**DES GESTES PROFESSIONNELS LANGAGIERS DIDACTIQUES AU
COURS PRÉPARATOIRE, AU SERVICE DE LA CO-ACTIVITÉ
LANGAGIÈRE DE RÉVISION DE TEXTES ÉCRITS
ET DE LA CONSTRUCTION DU SUJET
DANS DIFFÉRENTES DISCIPLINES**

VOLUME 1

Sous la direction de Martine JAUBERT
Et la co-direction de Bernadette KERVYN

Soutenue le 9 décembre 2024

Mme DELARUE-BRETON Catherine, Professeure des Universités, Université de Rouen	Rapporteuse
M. RONVEAUX Christophe, Professeur des Universités, Université de Genève	Rapporteur
Mme DE CROIX Séverine, Professeure des Universités, Université de Louvain	Examinatrice
Mme DOQUET Claire, Professeure des Universités, Université de Bordeaux	Examinatrice
M. RAYOU Patrick, Professeur des Universités Émérite, Université de Paris 8	Examineur
Mme JAUBERT Martine, Professeure des Universités Émérite, Université de Bordeaux	Directrice de thèse

Membre Invitée

Mme KERVYN Bernadette, Maitresse de Conférence, Université de Bordeaux	Co-directrice de thèse
--	------------------------

**Titre : DES GESTES PROFESSIONNELS LANGAGIERS DIDACTIQUES
AU COURS PRÉPARATOIRE, AU SERVICE DE LA CO-ACTIVITÉ LANGAGIÈRE
DE RÉVISION DES TEXTES ECRITS ET DE LA CONSTRUCTION DU SUJET
DANS DIFFÉRENTES DISCIPLINES**

Résumé :

Nos travaux s'ancrent dans une perspective doublement historico-culturelle : d'une part, nous considérons l'activité langagière en tant que processus dynamique d'élaboration de concepts scientifiques, de production de discours dans la perspective de l'interactionnisme social et de sémiotisation à l'oral comme à l'écrit. Ces trois activités langagières et cognitives participent, selon la théorie léontievienne à laquelle nous souscrivons, au développement des élèves et à la formation de leur personnalité. D'autre part, nous nous situons dans une approche vygotkienne de l'apprentissage : nous nous intéressons à la manière dont des sujets âgés de cinq à sept ans s'approprient des concepts scientifiques transposés (dont fait partie le langage écrit), dans des contextes socio-discursifs définis par les disciplines scolaires, grâce à la co-activité cognitive et langagière avec l'adulte.

Nous nous intéressons en particulier à l'apprentissage de l'activité scripturale en classe de CP et proposons de nous focaliser sur la manière dont langage oral et langage écrit peuvent s'articuler et être enseignés par le biais de l'opération de révision des textes écrits par les élèves, dans différents domaines d'apprentissage disciplinaires. Cette approche de l'enseignement de l'activité langagière trouve ses fondements dans les travaux sur la notion de littératie et inclut les pratiques langagières familiales et scolaires en réfutant toute dichotomie entre activité langagière orale et écrite.

Nous décrivons un dispositif de révision collective des écrits d'élèves, produits dans différentes disciplines, et procédons à une triple analyse : à partir d'une analyse épistémique réalisée au préalable, nous cherchons à identifier les apprentissages réalisés par les élèves, perceptibles dans des écrits terminaux. Puis nous tentons de les mettre en lien avec des interactions orales qui ont lieu lors des séances d'évaluation des écrits et caractérisons la nature de ces interactions. Au sein des séances de révision, nous tentons enfin d'identifier des Gestes Professionnels Langagiers Didactiques (GPLD), réalisés par les enseignantes ayant participé à la construction des données et participant à l'appropriation des savoirs langagiers (notamment scripturaux) par les élèves.

Nos résultats permettent d'identifier, dans les écrits finaux, des déplacements à la fois sémiotiques, discursifs, culturels et psycho-affectifs. Ces déplacements peuvent être mis en lien avec certaines interactions orales pendant les séances de révision des écrits initiaux. L'analyse fine des interactions orales permet ainsi d'identifier des GPLD spécifiques de l'enseignement de l'activité langagière au CP, tels que : GPLD de catégorisation des situations d'écriture, GPLD de secondarisation des discours, GPLD de densification des schématisations au sujet des objets scientifiques transposés. Plusieurs GPLD mettent en avant le continuum entre oralité et scripturalité, comme les GPLD d'oralisation des textes écrits, ou de scripturalisation des textes oraux. Nous voyons dans certains cas que ces GPLD sont appropriés par les élèves et qu'une certaine réversibilité s'opère dans la co-activité langagière, ce qui met en lumière les liens entre activité intrasubjective et intersubjective.

Selon nos résultats, les GPLD permettent à tous les élèves de l'étude de s'instaurer en tant que sujets dans les différentes communautés discursives disciplinaires, d'apprendre à devenir énonciateurs de textes à l'oral comme à l'écrit, dans différentes situations. À la lueur des travaux menés en socio-didactique, et selon nous, les GPLD identifiés pourraient ainsi être des outils pour enseigner l'activité langagière dans toute sa complexité, à tous les élèves, même à ceux les plus éloignés des pratiques langagières scolaires.

Mots clés :

Didactique, apprentissage, co-activité langagière, sujet écrivain, révision, Gestes Professionnels Langagiers Didactiques.

Title : Verbal and didactic professional gestures in 1st year elementary school, supporting the language co-activity of written texts revision and the construction of the subject in different school subjects.

Abstract :

Our work is rooted in a dual historical-cultural perspective: on the one hand, we consider language activity as a dynamic process of elaborating scientific concepts, producing discourse from the perspective of social interactionism, and semiotising both orally and in writing. According to the Leontievan theory to which we subscribe, these three language and cognitive activities contribute to the development of pupils and the formation of their personalities. On the other hand, we take a Vygotskian approach to learning: we are interested in the way in which subjects aged between five and seven appropriate transposed scientific concepts (of which written language is a part), in socio-discursive contexts defined by the school disciplines, thanks to cognitive and linguistic co-activity with the adult.

We are particularly interested in learning to write in the first grade and propose to focus on the way in which oral language and written language can be articulated and taught through the process of revising texts written by pupils in different subject areas. This approach to teaching language activity is based on work on the notion of literacy and includes family and school language practices, refuting any dichotomy between oral and written language activity.

We describe a system for the collective revision of pupils' writing, produced in different subjects, and carry out a threefold analysis: on the basis of an epistemic analysis carried out beforehand, we seek to identify the learning achieved by the pupils, perceptible in their initial writing. We then attempt to link them to the oral interactions that take place during the writing assessment sessions and characterise the nature of these interactions. Finally, within the revision sessions, we attempt to identify Didactic Language Proficiency Gestures (DLPGs) carried out by the teachers involved in constructing the data and participating in the appropriation of language knowledge (particularly scriptural knowledge) by the pupils.

Our results enable us to identify semiotic, discursive, cultural and psycho-affective shifts in the final writings. These shifts can be linked to certain oral interactions during the revision sessions of the initial writings. A detailed analysis of oral interactions makes it possible to identify DLPGs specific to the teaching of language activities in CP, such as: DLPG of categorisation of writing situations, DLPG of secundarisation of discourse, DLPG of densification of schematisations about transposed scientific objects. Several GPLD highlight the continuum between orality and scripturality, such as the DLPG of oralisation of written texts, or scripturalisation of oral texts. In some cases, we see that these DLPGs are appropriated by the pupils and that a certain reversibility occurs in language co-activity, which highlights the links between intrasubjective and intersubjective activity.

According to our results, the DLPGs enable all the pupils in the study to establish themselves as subjects in the various disciplinary discourse communities, to learn to become enunciators of texts, both orally and in writing, in different situations. In the light of the work carried out in socio-didactics, and in our view, the DLPGs identified could thus be tools for teaching language activity in all its complexity to all pupils, even those furthest removed from school language practices.

Keywords :

Didactics, learning, language co-activity, writing subject, revision, Language Didactic Professional Gestures.

Unité de recherche
Laboratoire Épistémologie et Didactiques des Disciplines (LAB-E3D)
Unité de recherche : UR 7441 - Université de Bordeaux

Note sur l'orthographe et l'écriture non inclusive :

Cette thèse est rédigée en respectant les règles de l'orthographe rénovée.

Dans un souci de lisibilité pour le lecteur, ce document comprend des appellations au masculin générique. Celles-ci doivent être interprétées comme inclusives de toute personne, indépendamment de son genre ou de sa non-binarité. Lorsque nous utilisons les termes au féminin, particulièrement « enseignantes » ou « enseignante » dans les parties méthodologiques et dans la présentation des résultats, nous désignons alors spécifiquement des enseignantes ou l'une des enseignantes ayant participé à la construction de données.

Conventions de transcription

Les conventions de transcription sont celles de l'Université Paris 5, que nous avons simplifiées. Par exemple, nous ne mettons pas le tiret au début des énoncés, et nous mettons les numéros des tours de parole devant le nom du locuteur pour pouvoir utiliser la numérotation automatique.

/	Pause
///	Pause plus longue
PE	Enseignant (Professeur des Écoles)
ARI	Trois lettres initiales du nom d'un élève (anonymé) :
EL1	Élève qui n'a pu être identifié
Plusieurs	Voix de plusieurs élèves répondant simultanément
CHER	Chercheure
[alfabefonetik]	Transcription phonétique (alphabet phonétique international)
/CAPITALES D'IMPRIMERIE /	Unités transcrivant des graphèmes
« mots »	Unités lexicales / lexèmes (mots ou radicaux)
§dans la grotte perdue §§	Début et fin de chevauchement d'énoncés
(<i>didascalies</i>)	Indications d'éléments paraverbaux ou non verbaux
<u>Texte souligné</u>	Oralisation d'un texte écrit
[...]	Césure effectuée par nos soins au sein d'une citation
(nous soulignons)	Éléments soulignés par nos soins, en gras dans les citations
Écriture des nombres	En toutes lettres de « zéro » à « neuf », en chiffres au-delà (hormis pour les données de type 3/8 et numéros de page)

Dans les transcriptions, pour permettre au lecteur un accès facilité aux significations, nous interprétons parfois les données brutes et faisons des choix de transcription à partir de cette interprétation. Par exemple, lorsque l'enseignante dit « le [pe] il ne chante pas [pe] », nous interprétons et transcrivons : « le /P/ il ne chante pas [pe] », c'est-à-dire « le graphème /P/ ne se réalise pas à l'oral par les phonèmes [p] [e] ».

Remerciements

À mes directrices de thèse

Martine Jaubert, toujours si dynamique, convaincue et tranquillement rayonnante qu'il m'a été impossible de perdre courage ; si exigeante, mais aussi patiente et généreuse, que j'ai toujours eu envie de donner le meilleur de moi ;

Bernadette Kervyn, ma « promotrice » de thèse comme on dit chez les Belges, qui a su (presque toujours) tempérer mes emportements, avec rigueur et encore plus de douceur ; j'ai tant appris, en l'observant faire, à travers le regard admiratif que les enseignants qui la connaissent portent sur elle.

Aux membres de mon comité de suivi

Marie-France Bishop et Michel Grandaty, qui ont suivi mes travaux pendant six ans, m'ont écoutée avec indulgence et ont su orienter ma réflexion vers un chemin qui me convenait. « Un parcours de thèse, c'est comme une randonnée en montagne », m'ont-ils dit. Parvenue au premier sommet, je me pose, savoure la fugacité de ce bel instant, et les remercie infiniment.

Aux membres du laboratoire LAB-E3D

Pour leur accueil, leurs conseils, et particulièrement :

Martine Champagne, qui m'a lancée dans la recherche, m'a accompagnée pendant mon année de master didactique et durant la première année de cette thèse ;

Maryse Rebière, pour son écoute attentive à chacune de mes présentations, ses questions et remarques toujours pointues qui m'ont faite avancer ;

Patricia Schneeberger, qui m'a permis de vivre *the big adventure of the Vygotskij Seminar* à Turin et dont l'aide m'a été indispensable pour mener une analyse épistémique en SVT ;

Et le groupe des doctorants, avec qui nous avons partagé questionnements, doutes et joies, et pintes pleines de rires aussi.

Aux enseignantes et enseignants qui ont accepté de participer à la construction des données, qui m'ont laissée entrer dans leur classe, ont partagé leurs pratiques et avec qui j'ai eu des échanges si riches : Fanny Bauvineau, Eva Carcone, Séverine Dabadie, Agnès Delibie, Florent Delvigne, Cécile Escudié, Laure-Anne Lelu, Vanessa Minier, Laura Pantaleon, Emmanuel Vieux, Peggy Wild. À Emilie Duprat, grâce à qui j'ai rencontré certains d'entre eux.

Un merci tout particulier à Alexia Inconnu et Karine Pouymayou, qui m'ont accordé tant de leur temps, qui ont laissé la caméra et le micro tourner de si nombreuses heures : en étant si enthousiastes et engagées, elles m'ont interdit tout abandon.

À mes amis, qui m'ont soutenue malgré mes absences, mes obsessions, et qui sont toujours là...

À ceux qui ont accepté de relire cette thèse et d'en traquer les fautes, qui ont gribouillé des blagues et des dessins dans la marge... merci à ces personnes si bizarres et formidables, qui rendent le monde moins terrifiant. Allez, on fait une photo ?!

À Marie et Noémie. Mon Soleil et ma Lune, lumières de ma vie.

À mon Nico.

Sans vous, rien n'est possible.

TABLE DES MATIÈRES

INTRODUCTION GÉNÉRALE	19
------------------------------	-----------

PREMIÈRE PARTIE : CADRE THÉORIQUE	25
--	-----------

CHAPITRE 1 – UNE CONCEPTION DE L'ÉCRITURE COMME ACTIVITÉ LANGAGIÈRE 27

Introduction du chapitre 1	27
-----------------------------------	-----------

1- Une activité sociale de production d'énoncés	29
--	-----------

1-1 Définition de l'activité	29
------------------------------	----

1-2 Une activité historico-culturelle	31
---------------------------------------	----

1-2-1 Une activité sociale au sein de sphères	31
---	----

1-2-2 Une activité scolaire au sein des disciplines	33
---	----

1-3 Une activité productrice d'énoncés et de textes	35
---	----

1-3-1 L'interactionnisme socio-discursif	35
--	----

1-3-2 Les contextes intrasubjectif, intersubjectif et de pertinence	39
---	----

1-3-3 Les genres de discours	41
------------------------------	----

1-3-4 Les genres secondaires et la secondarisation des discours	43
---	----

1-4 Une activité d'élaboration d'un point de vue sur les objets du monde	46
--	----

1-4-1 La production de schématisations	47
--	----

1-4-2 Une activité dialogique	48
-------------------------------	----

1-4-3 La position énonciative	53
-------------------------------	----

Bilan intermédiaire (1)	54
--------------------------------	-----------

2- Une activité culturelle d'élaboration de savoirs	56
--	-----------

2-1 L'activité langagière et la révision pour élaborer les savoirs	57
--	----

2-2 Une activité réflexive qui nécessite un recours à la mémoire	60
--	----

2-3 L'activité langagière pour développer un rapport « méta » au monde et au langage	62
--	----

Bilan intermédiaire (2)	64
--------------------------------	-----------

3- Une activité sémiotique	65
-----------------------------------	-----------

3-1 Le mode de réalisation des signifiés	65
--	----

3-1-1 Le plurisystème de l'écrit	66
----------------------------------	----

3-1-2 Le système phonologique de l'oral	70
---	----

3-2 Les savoirs graphiques	73
----------------------------	----

Bilan intermédiaire (3)	75
--------------------------------	-----------

4 – Une activité psycho-affective	76
--	-----------

4-1 Les représentations du sujet et le rapport à _____	77
4-2 Expériences et représentations _____	79
4-2-1 Élaboration des représentations _____	79
4-2-2 Représentations sur les situations scolaires _____	80
4-2-3 Représentations sur soi-même _____	82
4-2-4 Représentations sur l'erreur _____	83
4-2-5 Représentations sur les savoirs relatifs à l'écrit _____	85
Bilan intermédiaire (4) _____	88
5- Une activité médiatisante et médiatisée par les outils du monde _____	89
5-1 Des outils scolaires aux instruments psychologiques _____	89
5-2 Une appropriation différenciée des outils scolaires _____	91
5-3 S'approprier des outils scripturaux quand on ne sait pas encore lire ni écrire _____	94
Bilan intermédiaire (5) _____	98
6- L'élève comme sujet d'une activité langagière _____	99
6-1 Un sujet scolaire _____	99
6-2 Un sujet langagier _____	101
Conclusion du chapitre 1 _____	104
CHAPITRE 2 : UNE CONCEPTION HISTORIQUE ET CULTURELLE DE L'APPRENTISSAGE _____	105
Préambule : d'autres conceptions de l'apprentissage _____	105
Introduction du chapitre 2 _____	109
1- Le développement par l'apprentissage du langage _____	110
1-1 Le développement du langage oral _____	110
1-1-1 L'apprentissage dans l'action conjointe _____	110
1-1-2 Scénarios et formats d'étayage _____	111
1-1-3 Fonctions de l'étayage _____	113
1-2 La mise en place d'un langage intérieur _____	114
1-3 Le langage écrit _____	115
Bilan intermédiaire (6) _____	117
2- L'apprentissage comme appropriation des concepts scientifiques _____	118
2-1 La distinction entre concepts spontanés et scientifiques _____	118
2-2 L'appropriation des concepts scientifiques _____	120
2-3 Le contexte de pertinence _____	123
2-4 L'hypothèse de la structuration des contextes _____	126
Bilan intermédiaire (7) _____	130
3- L'appropriation du langage et des concepts à l'école _____	131
3-1 L'enseignement du langage oral intégré aux disciplines _____	131
3-2 Enseigner le langage scolaire comme levier de lutte contre les inégalités _____	134

4 – Des outils pour structurer la complexité	136
4-1- Les Communautés Discursives Disciplinaires Scolaires (CDDS)	136
4-2 La notion de secondarisation	137
Bilan intermédiaire (8)	139
5- Les implications pour l'enseignement de l'activité langagière	140
5-1 Des situations formelles pour que l'élève s'approprie le langage et les savoirs	140
5-2 Les Gestes Professionnels et Gestes Professionnels Langagiers Didactiques	141
5-2-1 La notion de Gestes Professionnels dans l'enseignement	142
5- 2-2 Les gestes langagiers	145
5-2-3 Les Gestes Professionnels Langagiers Didactiques	146
GPLD : notre définition	149
5-3 La co-activité langagière	150
Bilan intermédiaire (9)	153
Conclusion du chapitre 2	155
CHAPITRE 3 – VERS UNE APPROCHE LITTÉRACIQUE DE L'ENSEIGNEMENT DE L'ACTIVITÉ LANGAGIÈRE	157
Introduction du chapitre 3	157
1- Évolution des conceptions sur l'écriture et sur l'écriture scolaire	158
1-1 Évolution des conceptions sur l'écriture	158
1-1-1 L'écriture comme processus psychologique : le modèle rédactionnel de l'adulte scripteur	159
1-1-2 L'écriture comme cheminement : la critique génétique des manuscrits d'écrivains	161
1-1-3 L'écriture comme compétence scripturale	162
1-1-4 L'écriture comme activité langagière et cognitive d'un sujet psychologique	165
1-2 Évolution des représentations de l'écriture scolaire	165
1-2-1 L'écriture scolaire comme processus scriptural	165
1-2-2 L'écriture scolaire comme cheminement et brouillonnage d'un élève apprenant	168
1-2-3 L'écriture scolaire comme compétence scripturale en cours d'apprentissage	169
1-2-4 L'écriture scolaire comme activité langagière et cognitive d'un sujet	171
2-Évolution des modèles d'enseignement de l'écriture	175
2-1 Les premiers modèles d'enseignement	175
2-2 Le modèle de la production de textes	177
2-3 Vers un nouveau modèle d'enseignement	180
3- Apports de la notion de littératie : l'importance de l'oral dans l'activité scripturale et son apprentissage	182
3-1 Émergence de la notion	182
3-2 Évolution, premières définitions et premiers usages de la notion en didactique	184
3-3 Comparaison de deux points de vue	187

3-4 La littératie scolaire _____	189
4- Le continuum activité langagière orale et écrite _____	191
4-1 L'activité langagière orale : verbal, non verbal, paraverbal _____	191
4-2 Un autre continuum : de la didactique de l'écrit à celle de l'oral _____	195
4-2-1 Naissance de la didactique de l'oral _____	195
4-2-2 Enseignement de l'oral autonome _____	196
4-2-3 L'enseignement intégré des genres _____	198
4-2-4 Approche autonome ou intégrée : vers un consensus _____	200
Bilan intermédiaire _____	201
Conclusion du chapitre 3 _____	202
CHAPITRE 4 – PROPOSITIONS DIDACTIQUES, PROGRAMMES ET PRATIQUES ____	203
Introduction du chapitre 4 _____	203
1 – Des approches didactiques pour enseigner l'activité langagière et la révision des textes _____	204
1-1 La dictée à l'adulte _____	204
1-2 L'écriture tâtonnée _____	207
4-3 Les retours sur les écrits d'élèves _____	209
4-4 La préparation de l'écriture _____	212
4-5 Apprendre à écrire et à parler... pour apprendre : mais comment faire au CP ? _____	213
2 - Que préconisent les programmes ? _____	215
2-1 Apprendre l'activité langagière dans les disciplines _____	215
2-2 Apprendre l'activité langagière grâce à la révision des textes _____	219
Bilan intermédiaire _____	221
3- Quelles pratiques dans les classes ? _____	222
3-1 Quelles pratiques d'écriture ? _____	222
3-2 Apprendre à produire du langage dans les disciplines _____	224
Conclusion du chapitre 4 _____	227
FORMULATION DE LA PROBLÉMATIQUE et DES HYPOTHÈSES _____	229
DEUXIÈME PARTIE : ÉLÉMENTS MÉTHODOLOGIQUES	231
CHAPITRE 5 : un dispositif d'enseignement de l'activité langagière _____	233
Introduction du chapitre 5 _____	233
1-Un dispositif issu d'une recherche praxéologique, pragmatique et collaborative ____	235
1-1 Une recherche praxéologique et pragmatique _____	235
1-2 Une recherche collaborative : présentation des acteurs _____	237
2 - Élaboration du sujet d'étude _____	240

2-1	Constats locaux issus du terrain de recherche	240
2-1-1	Les représentations des enseignants acteurs de la recherche	240
2-1-2	Affinement de l'objet d'étude	242
2-1-3	Construire un contexte de pertinence entre chercheure et enseignants	244
°	Les besoins exprimés par les enseignants	244
°	Les questionnements de la chercheure	245
	Bilan intermédiaire et élaboration du dispositif	247
2-2	Constats issus de l'enseignement à distance contraint par le confinement	247
2-2-1	Un enseignement à distance inéquitable, sans possibilité d'évaluer l'activité des élèves	248
2-2-2	Une co-activité langagière très complexe à mettre en œuvre	249
	Bilan intermédiaire et élaboration du dispositif	251
3-	Présentation du dispositif	253
3-1	Qu'est-ce qu'un dispositif ?	253
3-2	Le dispositif de révision des écrits dans les disciplines	254
3-2-1	Phase d'écriture autonome	254
3-2-2	Phase de révision collective, à l'oral, des écrits initiaux	255
3-2-3	Phase de mise en œuvre de séances dans la discipline	257
3-2-4	Phase de réécriture autonome	257
4-	Les savoirs visés par les séquences du dispositif	259
4-1	Quels savoirs en lien avec les représentations socio-subjectives ?	260
4-1-1	Le rapport à l'écrit	260
4-1-2	Objectivation de l'élaboration des représentations	261
4-2-	Quels savoirs sémiotiques au CP ?	262
4-2-1	Le code sémiotique de l'oral	263
4-2-2	Le code sémiotique de l'écrit : geste graphomoteur et organisation de l'espace	265
4-2-3	Le code sémiotique de l'écrit : orthographe	265
4-2-4	Les savoirs procéduraux	267
4- 3	Quels savoirs disciplinaires et discursifs ?	268
4-3-1	Analyse préalable : écrire un portrait chinois	270
4-3-2	Analyse préalable : écrire un texte explicatif/informatif en sciences	271
°	Un texte explicatif sur le développement des plantes à fleurs	274
°	Un texte explicatif sur le fonctionnement d'un robot	275
4-3-3	Analyse préalable : écrire un récit	277
4- 4	Quels positionnements énonciatifs ?	278
	Conclusion du chapitre 5	280
	CHAPITRE 6 : ÉLABORATION DU CORPUS ET TRAITEMENT DES DONNÉES	281
	Introduction du chapitre 6	281
	1- Types de données	282

1-1 Données construites sur le temps de classe _____	282
1-2 Données construites hors temps de classe _____	282
2- Corpus d'analyse : construction et réduction _____	283
2-1 Corpus initial : ensemble des données construites sur les trois années de recherche _____	283
2-2 Corpus de recherche et corpus d'analyse _____	284
2-2-1 Corpus de recherche _____	285
2-3 Corpus d'analyse _____	285
3- Le traitement des données _____	289
3-1 Transcription des écrits d'élèves _____	289
Linéarisation et normalisation _____	289
3-2 Transcriptions des séances de classe à l'oral _____	292
3-3 Transcriptions des entretiens avec les PE _____	292
4- Méthode d'analyse _____	294
4-1 Analyse des écrits d'élèves _____	294
4-2 Analyse des verbatims de séances orales enregistrées _____	299
Conclusion du chapitre 6 _____	301

TROISIÈME PARTIE : PRÉSENTATION DES RÉSULTATS ET ANALYSE	303
---	------------

CHAPITRE 7- UN TEXTE DESCRIPTIF EN FRANÇAIS _____	305
Introduction du chapitre 7 _____	305
1 - Les déplacements dans les écrits des élèves entre septembre et octobre _____	307
1-1 Déplacements observés sur l'ensemble des productions _____	307
1-1-2 Déplacements dans les représentations socio-subjectives _____	307
1-1-2 Déplacements sémiotiques _____	309
1-1-3 Construction de l'objet et du discours _____	312
1-1-4 Positionnement énonciatif _____	312
1-2 Déplacements observés dans les écrits de trois élèves _____	313
1-2-1 Les écrits de KIN _____	313
1-2-2 Les écrits d'ARI _____	317
1-2-3 Les écrits d'ANA _____	319
2- Les interactions orales susceptibles d'avoir suscité ces déplacements _____	321
2-1 Interactions orales et représentations socio-subjectives des élèves _____	321
2-1-1 Effets sur les représentations des situations scolaires _____	321
2-1-2 Effets sur le rapport à l'erreur _____	323
2-2 Interactions orales et (re)lecture de l'énoncé en cours ou à la fin de l'écriture _____	325
2-3 Interactions orales et appropriation du code sémiotique _____	328
2-4 Interactions orales et appropriation du geste graphomoteur _____	331

2-5 Effets sur le positionnement énonciatif par rapport aux objets de discours _____	332
Conclusion du chapitre 7 _____	335
CHAPITRE 8 – UN TEXTE EXPLICATIF EN SCIENCES DU VIVANT _____	337
Introduction du chapitre 8 _____	337
1- Les déplacements dans les écrits d'élèves entre mars et avril _____	339
1-1 Les déplacements observés sur l'ensemble des productions _____	339
1-1-1 Construction des représentations socio-subjectives _____	339
1-1-2 Construction du code sémiotique _____	340
1-1-3 Construction de l'objet _____	342
1-1-4 Construction du discours _____	342
1-1-5 Adoption d'un positionnement énonciatif _____	343
1-2 Les déplacements observables dans les écrits de trois élèves _____	345
1-2-1 Les écrits d'ARI _____	345
1-2-2 Les écrits de KIN _____	347
2-2-3 Les écrits d'ANA _____	349
2- Les interactions orales susceptibles d'avoir suscité ces déplacements _____	353
2-1 Interactions orales et représentations socio-subjectives _____	353
2-1-1 Interactions orales et représentations de l'écriture dans les pratiques en sciences _____	353
2-1-2 Interactions orales et rapport à la trace produit de l'activité _____	354
2-2 Interactions orales et appropriation du code sémiotique _____	355
2-2-1 Effets sur l'encodage par recopie des mots répertoires _____	355
2-2-2 Effets sur l'encodage par mémorisation des mots fréquents _____	357
2-2-3 Effets sur la relecture et l'usage des parenthèses _____	358
2-2-4 Effets sur l'usage des points _____	359
2-3 Interactions orales et construction de l'objet _____	360
2-3-1 Effets sur la mise à distance des savoirs déjà-là _____	361
2-3-2 Effets sur l'engagement dans les pratiques scientifiques scolaires _____	362
2-3-3 Des effets involontaires : un évènement d'énonciation _____	363
2-4 Interactions orales et élaboration des discours _____	364
2-4-1 Effets sur la production d'un texte ancré dans le domaine des sciences _____	364
2-4-2 Effets sur la construction d'un discours explicatif en sciences _____	367
2-4-3 Effets sur le positionnement énonciatif en sciences du vivant _____	368
Conclusion du chapitre 8 _____	370
CHAPITRE 9 – UN TEXTE EXPLICATIF EN TECHNOLOGIE _____	371
Introduction du chapitre 9 _____	371
1- Les déplacements dans les écrits en technologie entre mars et juin _____	375
1-1 Les déplacements observés sur l'ensemble des productions _____	375

1-1-1 Construction des représentations socio-subjectives _____	375
1-1-2 Construction du code sémiotique _____	378
1-1-3 Construction de l'objet _____	380
1-1-4 Construction du discours _____	380
1-1-5 Adoption d'un positionnement énonciatif _____	381
1-2 Les déplacements observables dans les écrits de trois élèves _____	382
1-2-1 Les écrits de LIA _____	383
1-2-2 les écrits d'AY _____	386
1-2-3 Les écrits d'Ely _____	390
2- Les interactions susceptibles d'avoir suscité ces déplacements _____	393
2-1 Interactions orales et représentations socio-subjectives _____	393
2-2 Interactions orales et appropriation du code sémiotique _____	395
2-3 Interactions orales et construction de l'objet _____	398
2-4 Interactions orales et construction des discours _____	401
2-5 Interactions orales et positionnement énonciatif _____	404
Conclusion du chapitre 9 _____	405
CHAPITRE 10- UN TEXTE EN FRANÇAIS : LE RÉCIT _____	407
Introduction du chapitre 10 _____	407
1- Les déplacements dans les récits des élèves en avril _____	409
1-1 Les déplacements observés sur l'ensemble des productions _____	409
1-1-1 Construction des représentations socio-subjectives _____	409
1-1-2 Construction du code sémiotique _____	410
1-1-3 Construction de l'objet _____	411
1-1-4 Construction du discours _____	412
1-1-5 Adoption d'un positionnement énonciatif _____	413
1-2- Les déplacements observables dans les écrits de trois élèves _____	413
1-2-1 Les récits de LUN _____	414
1-2-2 Les récits d'ANA _____	417
1-2-3 Les récits de Kin _____	421
2- Les interactions orales en classe _____	426
2-1 Interactions orales et représentations socio-subjectives _____	426
2-1-1 Représentations sur l'écriture dans les pratiques langagières en littérature _____	426
2-1-2 Représentations sur l'écriture _____	428
2-1-3- Représentation sur l'usage des outils scolaires _____	429
2-2 Interactions orales et appropriation du code sémiotique _____	431
2-3 Interactions orales et construction de l'objet _____	435
2-3-1 Structure textuelle _____	435
Les chaînes événementielles _____	435

Cohérence et mise en réseau _____	436
Un tout mené à son terme _____	437
2-3-2 Procédés narratifs : dialogues et onomatopées _____	438
2-4 Interactions orales et construction du discours _____	440
2-5 Interactions orales et positionnement énonciatif _____	442
Conclusion du chapitre 10 _____	444

QUATRIÈME PARTIE : DISCUSSION	445
--------------------------------------	------------

CHAPITRE 11 – DES GPLD POUR APPRENDRE À ÉCRIRE EN CP _____	447
---	------------

Introduction _____	447
---------------------------	------------

1- Les GPLD identifiés _____	449
-------------------------------------	------------

1-1 Enjeu sémiotique _____	449
----------------------------	-----

1-1-1 GPLD pour enseigner le décodage _____	449
---	-----

1-1-2 GPLD pour enseigner l'évaluation sémiotique _____	451
---	-----

1-1-3 GPLD pour préparer l'encodage des écrits suivants _____	452
---	-----

1-2 Enjeu socio-discursif _____	454
---------------------------------	-----

1-2-1 GPLD pour mettre en scène la lecture en tant qu'accès à un discours et l'écriture en tant que construction d'un discours _____	455
--	-----

1-2-2 GPLD pour rappeler des « règles » d'écriture et évaluer l'effet des discours _____	456
--	-----

1-2-3 GPLD pour préparer la secondarisation des discours _____	457
--	-----

1-3 Enjeu culturel _____	458
--------------------------	-----

1-3-1 GPLD pour questionner l'objet du discours _____	458
---	-----

1-3-2 GPLD pour préparer la densification et la mise en réseau des informations sur l'objet _____	460
---	-----

1-4 Enjeu psycho-affectif _____	463
---------------------------------	-----

1-4-1 GPLD pour transformer les représentations sur l'écriture et sur le sujet lui-même _____	463
---	-----

1-4-2 GPLD pour apprendre à évaluer les paramètres du contexte sociosubjectif _____	465
---	-----

• Négociation du contexte de pertinence des situations de production _____	465
--	-----

• Négociation du contexte de pertinence des situations COREVEDIS _____	467
--	-----

2 – Discussion sur les GPLD identifiés _____	469
---	------------

2-1 Mise en lien avec les résultats de travaux précédents _____	469
---	-----

2-2 Les GPLD : une catégorie de gestes didactiques _____	470
--	-----

2-3 Les GPLD : des instruments de la co-activité langagière _____	472
---	-----

2-3-1 Des GPLD dans des situations disciplinaires au CP _____	472
---	-----

2-3-2 Les GPLD : outils et instruments _____	473
--	-----

2-3-3 Les GPLD : au croisement entre analyse épistémique et représentations de l'enseignant _____	475
---	-----

3- D'un dispositif de recherche à un dispositif de formation _____	476
---	------------

3-1 Appropriation du dispositif _____	476
---------------------------------------	-----

3-2 Une synthèse de notre approche de l'activité langagière par l'enseignement des genres dans les disciplines _____	478
3-3 Retours sur la notion de littératie _____	482
4- Limites et perspectives de recherches _____	484
4-1 Limites de la recherche _____	484
4-2 Perspectives de recherche _____	486
<i>CONCLUSION</i> _____	489
<i>BIBLIOGRAPHIE</i> _____	493
<i>INDEX DES PRINCIPALES NOTIONS</i> _____	513
<i>INDEX DES AUTEURS</i> _____	5177
<i>LISTE DES SIGLES UTILISÉS</i> _____	521

VOLUME 2 : VOLUME DES ANNEXES

INTRODUCTION GÉNÉRALE

« Quiconque se propose d'étudier les mécanismes par lesquels la pensée élabore et organise la connaissance, doit nécessairement se pencher sur les productions qui manifestent son activité.»
(Grize, 1998, p.115)

Cette citation empruntée à Grize répond en grande partie à la question que pourrait se poser un lecteur, au sujet d'une thèse portant sur l'enseignement de l'écriture au Cours Préparatoire : pourquoi s'intéresser à cette question, quarante ans après les années 1980, réputées en didactique du français comme étant « les années écriture »¹ ?

Les termes « écriture » et « enseignement » renvoient à eux seuls à une multitude de représentations, de conceptions, qui peuvent varier d'une personne à l'autre. L'angle choisi pour approcher ces deux concepts multidimensionnels est celui de l'activité langagière, qui permet de suivre les apprentissages en cours d'élaboration : le Cours Préparatoire (CP), en France, accueille des élèves ayant entre cinq et sept ans, arrivant à l'école élémentaire et prenant part à des séances de classe que les programmes institutionnels ancrent dans différents champs disciplinaires. L'apprentissage du langage, dont le rôle est fondamental pour élaborer des savoirs quotidiens puis un peu plus scientifiques (selon la distinction vygotskienne) est initié à l'oral dans la sphère familiale et à l'école maternelle. Il est continué à l'école élémentaire et est supposé se spécifier (en fonction des disciplines et des savoirs visés) et se scripturaliser.

Une difficulté de taille se pose pourtant : il n'est plus à démontrer que la réussite scolaire dans les écoles publiques françaises est fortement corrélée au niveau socioculturel familial des élèves. Les élèves de milieux prioritaires réussissent moins, scolairement, que ceux des milieux plus favorisés et le Conseil National d'Évaluation du Système Scolaire (CNESCO) dresse le constat suivant : « d'après les enquêtes nationales et internationales, [...] la France est ainsi devenue le pays avec l'école la plus inégalitaire de l'OCDE², cette tendance s'inscrit désormais dans la durée » (2016, p. 20)³. Les enquêtes menées en fin de Cours Moyen 1^{ère} année (CM1, élèves de neuf à 11 ans) en compréhension de l'écrit, mais aussi en mathématiques ou en sciences, placent la France aux tous derniers rangs des pays participants⁴. En ce qui concerne

¹ Nous reprenons l'expression de Barré-de Miniac (1996)

² Organisation de Coopération et de Développement Economique (OCDE)

³ Mons, N. Chesné, J.-F., Blanchard-Schneider, A. et Coudroy, T. (2016). Comment l'école amplifie-t-elle les inégalités sociales et migratoires ? Dossier de synthèse, CNESCO.

⁴ Chesné, J.-F. et Tricot, A. (2024). Inégalités sociales à l'école : éléments de comparaisons internationales. (pp. 56-57).

la maîtrise de la langue, « les différences de niveaux restent très marquées par l'origine sociale des élèves, le score moyen progressant à mesure que le niveau social augmente » (2022, p. 2)⁵. La note de service d'information de la Direction de l'Évaluation, de la Prospective et de la Performance (DEPP) pose le constat qu'en 2022, le niveau global des élèves en maîtrise de la langue augmente légèrement, mais que cette augmentation globale se fait au profit des élèves de milieux sociaux favorisés et au détriment des élèves de milieux plus populaires : ainsi les enfants de cadres supérieurs sont surreprésentés parmi les élèves réussissant le mieux, les enfants d'ouvriers le sont parmi les élèves réussissant le moins. « L'écart de score moyen entre catégories sociales s'accroît » (*ibid.* p.1) : la tendance montre des élèves de milieux favorisés réussissant mieux qu'avant et des élèves de milieux populaires au contraire davantage en difficulté. L'école apparaît ainsi comme un milieu où les inégalités sociales ne sont pas « seulement » perpétuées, mais où elles s'amplifient.

Ces constats d'inégalités pointent, en filigrane, l'importance du langage dans la réussite scolaire des élèves, en français, en mathématiques ou en sciences. Cette corrélation entre réussite scolaire et écart entre pratiques langagières familiales et scolaires est confirmée par de nombreux travaux réalisés en sociologie ou socio-didactique⁶, qui soulignent la complexité pour les élèves de se repérer dans les pratiques et usages du langage nécessaires pour réussir à l'école.

Questionner l'apprentissage du langage à l'école m'a menée à m'intéresser d'une part aux travaux sur le rapport à l'écriture, à l'école et aux savoirs des élèves de milieux populaires, et d'autre part aux travaux en didactique du français sur le sujet écrivant, un sujet identitairement et culturellement situé, que l'on cherche à faire s'impliquer dans ses écrits, en développant notamment son goût pour l'écriture. Étant données la complexité de l'activité scripturale, la rigueur du système sémiotique écrit français et l'étrangeté voire l'impensé que représente le langage écrit pour les élèves les plus éloignés de la culture scolaire, développer le goût pour l'écriture tout en enseignant les différentes dimensions de cet objet complexe est une gageure. En outre, mener des recherches sur l'apprentissage et l'enseignement a rendu nécessaire d'explorer les théories de l'apprentissage qui lient étroitement le développement du langage et de la pensée, et placent la médiation langagière au cœur de l'apprentissage. Ces théories constituent un arrière-plan fort de notre laboratoire de recherche, le Laboratoire Epistémologie et Didactiques des Disciplines (LAB-E3D) de l'Université de Bordeaux. Elles sous-tendent ainsi l'ensemble de cette recherche.

Le besoin de donner du sens aux situations scolaires pour tous les élèves et de donner à tous les clés du langage pour réussir, en toutes disciplines, a définitivement orienté mon étude vers l'enseignement de l'activité langagière, particulièrement scripturale, dans les différents domaines disciplinaires scolaires. Cette approche permet de viser les savoirs culturels et discursifs à élaborer par tous, et de les travailler à l'oral autant qu'à l'écrit. Car les savoirs et la

⁵ Eteve Y., Nghiem X., Philbert L., 2022, "Maîtrise de la langue en fin d'école : une légère hausse du niveau global des élèves en 2021", *Note d'Information* n° 22.28, DEPP. <https://doi.org/10.48464/ni-22-28>

⁶ Par exemple, Bourdieu P. et Passeron, J.-C. (1971) *La reproduction*, éditions de Minuit ; Rochex, J.-Y et Crinon, J. (2011), *La construction des inégalités scolaires*, Presses Universitaires de Rennes ; Bautier, E. et Rayou, P. (2013), La littératie scolaire : exigences et malentendus. Les registres de travail des élèves, dans *Education et Didactique*, Volume 7, n°2, pp. 29-46.

langue pour les dire n'existent pas en soi, ils sont le résultat d'une construction historique et d'une reconstruction à effectuer pour chaque sujet, grâce à la médiation langagière de l'adulte et/ou des pairs. Les énoncés oraux et écrits des élèves et de l'enseignant sont ainsi considérés comme des outils pour co-construire les savoirs discursifs et culturels visés par l'école : ce sont des oraux et écrits réflexifs, intermédiaires, au service de la construction des savoirs et de leur mise en texte.

Cette recherche prend en partie appui sur mes observations professionnelles, réalisées depuis 2002 en tant que professeure des écoles et depuis 2013 également, en tant que formatrice, en formation initiale et continue des enseignants. L'observation de pratiques (non exhaustives) de production d'écrit en classe de CP, ainsi que des résultats de recherches comme la recherche *Lire et Ecrire au CP*⁷, mettent en évidence la mise en œuvre de situations où les écrits sont le plus souvent narratifs, ou ancrés dans des pratiques sociales (compte rendus, listes, à partir d'activités, sorties vécues en classe) et, dans ce cas, dans des pratiques langagières relevant de l'univers plutôt quotidien. Ce constat empirique a confirmé l'intérêt de s'interroger sur la place du langage, notamment écrit, dans les disciplines autres que le français, et ancré dans des univers plus scientifiques.

Si la maîtrise de la langue et du langage sont des éléments différenciateurs dans la réussite scolaire, il semble nécessaire de se demander comment les élèves s'approprient les façons nouvelles de produire du langage sur les objets du monde, dans des contextes traditionnellement reconnus comme relevant du « français » mais aussi dans des contextes disciplinaires autres, comme en sciences ou en mathématiques. Et en didactique du français, la question suivante se pose : comment les enseignants peuvent-ils étayer, au mieux, cette appropriation du langage qui permet de développer les savoirs culturels (dont la langue et le langage font partie), favorisant la réussite de tous ?

En 2018, dans le cadre d'un Master Métiers de l'Enseignement, de l'Education et de la Formation, option « Innovation, Didactique et conseil en Formation »⁸, j'ai commencé à investiguer la notion de Gestes Professionnels Langagiers Didactiques (désormais GPLD), au service de l'activité scripturale des élèves. En observant la pratique d'une enseignante de CP⁹, j'ai commencé à examiner la possibilité de faire produire, par des élèves de CP non encore scripteurs, des écrits dont ils seraient énonciateurs, en conjuguant apprentissages sémiotiques, discursifs et culturels. Le mémoire de master a été une première occasion d'explorer la notion de GPLD, et également d'en identifier certains, rendant possibles mais aussi efficaces (c'est-à-

⁷ Projet LireÉcrire CP : recherche réalisée à l'initiative de Roland Goigoux et par l'Institut Français de l'Éducation (IFÉ), entre septembre 2013 et juin 2015, auprès d'une vaste cohorte d'élèves de CP suivis au cours élémentaire première année (CE1). Les résultats identifient les caractéristiques des pratiques efficaces d'enseignement de la lecture et de l'écriture, en particulier pour les élèves socialement les moins favorisés, ceux dont les premiers apprentissages sont le plus dépendants de l'intervention pédagogique. Synthèses et rapports accessibles sur le site de l'IFÉ : <https://ife.ens-lyon.fr/portail-de-ressources/rapport-et-synthese-de-la-recherche-lire-et-ecrire-au-cp>

⁸ Magniant V. (2018), *Les Gestes Professionnels Langagiers Didactiques dans l'enseignement / apprentissage de la production écrite. L'exemple d'une pratique enseignante en classe de CP*. Sous la direction de M. Champagne, Université de Bordeaux, INSPE d'Aquitaine. Soutenance réalisée le 27 juin 2018, devant un jury composé de (par ordre alphabétique) Véronique Boiron, Martine Champagne-Vergez, Lalina Coulange et Martine Jaubert.

⁹ Qui n'est autre que la mienne.

dire riches d'apprentissages scripturaux pour les élèves), des situations permettant de favoriser l'émergence d'un sujet écrivain.

Cette recherche doctorale s'inscrit dans la continuité de la première recherche menée en Master, tout en étant davantage focalisée sur la production de langage écrit. Comme le formule Grize, dans la citation ouvrant cette introduction : s'interroger sur la manière dont la pensée élabore et organise les connaissances suppose de s'intéresser, entre autres, aux productions langagières du sujet qui déploie cette activité de construction de significations nouvelles. Cela suppose également de recevoir ces productions langagières avec intérêt, sans perdre de vue que cette production a du sens pour l'élève, au regard de son interprétation de la situation. Il s'agit alors d'accéder aux représentations de l'élève quant aux paramètres de la situation, afin d'éventuellement l'aider à les transformer et de favoriser l'appropriation de savoirs nouveaux. J'ai ainsi choisi de focaliser cette recherche doctorale sur une des techniques étudiées dans le cadre de la recherche de master et d'explorer plus précisément la mise en œuvre d'un dispositif de révision des écrits des élèves. Les écrits, produits individuellement en relative autonomie, dans différentes disciplines, sont ensuite partagés, lus, débattus, révisés en collectif. La spécificité du dispositif analysé est que la révision s'opère à l'oral, sur les différentes dimensions de l'activité langagière : sémiotique (incluant l'activité graphique et linguistique), discursive, culturelle et psycho-affective. L'un des objectifs des séances de révision est de parvenir, avec les élèves, à reconstruire le sens de l'écrit produit, d'accéder à l'intention qui a orienté l'activité du scripteur, pour mieux la réorienter.

Mes travaux s'intéressent particulièrement au volet « écrit » de l'activité de production langagière. Mais, en toute sphère d'échange et à plus forte raison dans une sphère scolaire d'élèves apprentis scripteurs et lecteurs, l'activité de production scripturale est en interaction permanente avec l'activité de réception de l'écrit et avec l'activité orale (en réception et production), l'une au service des trois autres sans rapport de hiérarchie, mais dans une tension dynamique. Par souci d'éviter les répétitions, établissons donc ensemble, dès à présent, que si je mentionne inévitablement très souvent l'écriture et l'activité scripturale, celles-ci sont toujours pensées en interaction avec la parole, les gestes, l'oralité qui les accompagnent, et que si je mentionne la production de discours, je l'envisage toujours en lien avec la réception.

La première partie de cette recherche permet de clarifier et de partager avec le lecteur la signification que nous attribuons aux différents concepts et notions que nous mobilisons.

Nous présentons dans le *Chapitre 1* notre conception de l'activité langagière, en définissant la notion même d'activité, celle de révision et en identifiant les quatre enjeux, qui, selon nous, motivent l'activité d'un sujet, qu'il soit écrivain/lecteur ou parleur/ auditeur : l'enjeu discursif, culturel, sémiotique et psycho-affectif. Nous précisons également, dans le *Chapitre 2*, en quoi notre approche s'inscrit dans la perspective historico-culturelle et interactionniste, en présentant notre conception vygotkienne de l'apprentissage et de l'enseignement. Dans le *Chapitre 3*, nous retraçons l'évolution des conceptions sur l'écriture, mais aussi sur l'écriture scolaire et sur son enseignement en tant qu'activité scripturale. Nous présentons également la façon dont les travaux sur la notion de littératie légitiment et éclairent l'étude de situations d'enseignement-apprentissage, en classe de CP, sous l'angle de l'activité langagière et en particulier sous l'angle de la révision des textes écrits. Enfin, dans le *Chapitre 4*, nous établissons un état des lieux des

propositions de didacticiens, ainsi que des préconisations des programmes français et des pratiques professionnelles sur le terrain.

Cet état des lieux, adossé aux théories qui sous-tendent notre réflexion, confirme l'intérêt d'investiguer une situation de révision des écrits individuels dans les disciplines, qui viserait l'enseignement des usages langagiers nécessaires pour apprendre à tous les élèves, même les plus éloignés de l'univers scolaire. La problématique qui se pose concerne alors les conditions qui le permettraient.

Nous faisons l'hypothèse générale qu'un dispositif de révision collectif, oral, pourrait, sous certaines conditions, permettre d'enseigner l'activité langagière et particulièrement scripturale dans toutes ses dimensions, et favoriser l'émergence du sujet chez tous les élèves de CP. Pour vérifier cette hypothèse, nous formulons plusieurs sous-hypothèses :

- des déplacements relatifs à chaque dimension seraient perceptibles dans les écrits des élèves suite aux séances de révision ;
- ces déplacements pourraient être mis en lien avec les interactions orales orchestrées par l'enseignant au sein des séances ;
- l'orchestration des interactions s'opérationnaliserait par des gestes précis, récurrents de l'enseignant ;
- ces gestes auraient un caractère non fortuit et seraient des outils de l'enseignement de l'activité langagière scripturale.

Afin de vérifier ou invalider ces hypothèses, nous proposons d'étudier la mise en œuvre d'une telle situation incluant un dispositif de révision orale et collective dans deux classes de CP. La deuxième partie présente ainsi la méthodologie suivie : le *Chapitre 5* rend compte de l'élaboration progressive du sujet d'étude et du dispositif analysé, en précisant en quoi l'enseignement à distance contraint par la crise sanitaire a contribué à définir certaines caractéristiques du dispositif. Nous précisons ce que nous entendons par « dispositif » et présentons les savoirs visés par chaque séquence étudiée. Le *Chapitre 6* explicite la méthodologie suivie d'une part pour élaborer un corpus initial, réduit ensuite à un corpus d'analyse, d'autre part pour traiter et analyser les données.

La troisième partie est consacrée aux résultats. Nous présentons les données, écrites et orales, construites au sujet de quatre genres de discours dans quatre chapitres distincts : le *Chapitre 7* pour le portrait chinois, le *Chapitre 8* pour l'explication / information dans le domaine du vivant, le *Chapitre 9* pour l'explication / information dans le domaine des objets techniques et le *Chapitre 10* pour le récit dans la discipline dite « français ». Dans chacun de ces chapitres nous analysons dans un premier temps les productions initiales que nous comparons aux productions terminales, puis nous nous focalisons sur trois études de cas pour identifier des transformations cognitives et langagières. Dans un second temps, nous identifions, au sein des interactions orales produites lors des révisions collectives, des GPLD susceptibles d'être mis en relation avec les transformations perceptibles dans les écrits des élèves, produits en fin de séquences.

Dans une quatrième et dernière partie, enfin, nous discutons les résultats obtenus, notamment en les observant à la lumière de résultats de travaux antérieurs, mais aussi en précisant certaines questions qui restent posées, certaines pistes que nous souhaiterions continuer d'explorer.

Le lecteur l'aura remarqué : j'abandonne dans cette introduction l'écriture en « je », afin de mieux rendre compte d'une réflexion réalisée en lien étroit avec mes directrice et co-directrices de thèse : le « nous » utilisé dorénavant est un pronom certes personnel, mais aussi pluriel, collectif, qui redonne à cet écrit son caractère éminemment dialogique. Ce « nous » décrit la co-activité cognitive, langagière, culturelle et psycho-affective intense qui s'est élaborée entre Martine Jaubert, Bernadette Kervyn, Martine Champagne¹⁰ et moi pendant six années, à laquelle nous avons convié de nombreux auteurs et chercheurs, en convoquant leurs écrits, parfois en les rencontrant brièvement, dans l'oralité des colloques ou dans la scripturalité des échanges par courriels.

¹⁰ Martine Champagne a co-dirigé cette thèse de 2018 à 2019.

PREMIÈRE PARTIE :

CADRE THÉORIQUE

« La culture écrite est une situation sociale ; en lisant et en écrivant des textes, on participe à une “communauté textuelle”, à un groupe de lecteurs (et de scripteurs et d’auditeurs) qui partage une manière de lire et d’interpréter un ensemble de textes (Stock, 1983). Devenir compétent dans un domaine, c’est apprendre à partager un “paradigme”. Kuhn (1962) a proposé cette notion pour décrire une communauté scientifique qui partage un ensemble de textes, d’interprétations et de croyances, de manière à poser les problèmes de la même façon dans leurs recherches et leurs discussions à venir. »

David R. Olson (1998/2010). *L’univers de l’écrit*, p.302-303

CHAPITRE 1 – UNE CONCEPTION DE L'ÉCRITURE COMME ACTIVITÉ LANGAGIÈRE

Introduction du chapitre 1

Qu'est-ce que « l'écriture » ? Pourquoi s'intéresser à l'écriture et à son apprentissage alors que de nombreux travaux lui ont été consacrés depuis les quarante dernières années ? Dans le langage courant, les termes « écriture » ou « écrit » peuvent avoir de nombreuses significations. À l'école, ils peuvent désigner des activités très différentes : production de textes, copie, entraînement au geste graphomoteur, encodage de mots ou de phrases, parfois dictés.

L'écriture est un objet complexe, parfois réduit à certaines de ses caractéristiques dans des conceptions socialement répandues et vives : cerner ses contours avant d'envisager son enseignement est d'une grande importance, puisque de sa conception dépend la façon dont il est enseigné. Enseignants en classe ou didacticiens en recherche, chacun a une conception de l'écriture et de son enseignement différente, produit de ses représentations construites au fil de son parcours, modélisations en acte (Garcia-Debanc, 2021) orientant son activité. Si l'on considère qu'enseigner peut avoir un effet sur l'activité et l'apprentissage des élèves, la conception de l'écriture des enseignants suscite des apprentissages de nature différente, de même la conception de l'écriture de chaque chercheur ou chercheuse mène à des points de vue, propositions et dispositifs singuliers.

Nous situons nos travaux dans un champ d'investigation ouvert en France depuis une vingtaine d'années, celui de l'enseignement de l'écriture en tant qu'activité langagière, dans une approche historico-culturelle. Ce premier chapitre a pour finalité de préciser notre conception en développant les différents enjeux que revêt l'activité langagière.

Nous l'entamons en explicitant la façon dont nous appréhendons la notion d'activité, en nous appuyant principalement sur les travaux de Léontiev (1984/2021).

Une fois définie la conception de l'activité à laquelle nous souscrivons, nous organisons la suite de notre propos en quatre parties, chacune présentant l'un des enjeux de l'activité d'écriture : l'enjeu pragmatique socio-discursif, l'enjeu d'élaboration des savoirs culturels, l'enjeu psycho-affectif et l'enjeu sémiotique. L'ordre dans lequel nous développons ces quatre pôles n'indique pas un rapport de hiérarchie.

L'enjeu socio-discursif est celui que nous développons en premier lieu : produire du langage consiste pour un sujet à se situer et à s'ancrer dans la société, dans les sphères d'activités dans lesquelles il évolue, par la **production de textes et d'énoncés** (oraux ou écrits). L'enjeu social suppose que le sujet s'approprie les genres indispensables à la communication qui les configure. Nous présentons donc l'approche du fonctionnement des discours que nous favorisons, en nous appuyant principalement sur les travaux fondateurs de Bakhtine (1978, 1984), de Volochinov (1977) et de Bronckart (Bronckart, 1997; Bronckart et al., 1985).

Dans une deuxième partie, nous abordons l'enjeu culturel d'**élaboration et d'appropriation des savoirs**, qui s'effectue grâce à l'usage de signes et de systèmes de signes, comme dans les genres seconds de discours.

Puis nous nous focalisons dans une troisième partie sur l'enjeu psycho-affectif de l'activité langagière, sur la façon dont elle permet au sujet de développer ses structures cognitives, tout à la fois en prenant appui sur ses représentations et en les modifiant.

La quatrième partie s'intéresse à l'écriture en tant qu'activité sémiotique ou plutôt en tant qu'activités sémiotiques (au pluriel), l'écriture y étant envisagée en lien permanent avec les éléments de l'oral, qui facilitent l'accès à la signification.

Nous nous attardons, dans la cinquième partie, sur l'écriture en tant qu'activité médiatisée par des supports et des outils eux-mêmes médiatisants.

Enfin, nous clôturons ce chapitre en déplaçant notre focale de l'activité au sujet qui la déploie : à partir d'un bref historique de la notion de sujet en didactique du français, nous précisons notre conception du sujet écrivant comme sujet de l'activité d'écriture.

1- Une activité sociale de production d'énoncés

Le terme « activité » peut revêtir des significations différentes. Dans le langage courant, il est souvent synonyme d'action réalisée par un ou des individus, que ce soit pour se divertir ou travailler, comme les activités manuelles, physiques, artistiques ou intellectuelles. Le Larousse définit l'activité comme un « ensemble de phénomènes par lesquels se manifestent certaines formes de vie, un processus, un fonctionnement », ce qui selon l'Encyclopedia Universalis peut référer aussi bien à l'activité physique d'un individu, l'activité économique d'un pays ou l'activité d'un volcan¹¹. Quel sens donnons-nous au terme lorsque nous parlons de l'activité langagière ou de l'activité scripturale ?

1-1 Définition de l'activité

Nous considérons l'activité dans une approche psychologique développée notamment par Léontiev, dont les travaux ont participé à l'élaboration de la théorie historico-culturelle du développement : selon le psychologue soviétique, l'activité est une « unité [...] de la vie du sujet réel, concret » (1984/2021, p.81), qui existe sous une forme intérieure, cognitive et non-visible, et sous une forme extérieure, pratico-sensible et donc observable. L'activité sous sa forme intérieure est « mouvement de la pensée, réflexion, manière d'investir la tâche, dimensions internes qui se dérobent à l'observation sensible" (Rochex, 2002, p.19).

L'activité est celle d'un **sujet**, d'un organisme vivant ou individu (et c'est dans ce sens que nous utilisons le terme « sujet », que ce sujet soit apprenant, scripteur ou écrivain, mais nous le développons davantage dans la dernière partie de ce chapitre) qui agit sur et s'approprie les objets du monde : ces **objets** sont extérieurs à lui, ils peuvent être physiques ou abstraits. Ainsi un stylo et une affiche sont des objets physiques, le fonctionnement d'un robot et le récit sont des objets abstraits. Dans notre recherche, ce que nous désignons comme « objets de savoir » sont ainsi des objets au sens de Léontiev : des produits de l'activité humaine passée, que l'élève s'approprie et que l'école est supposée lui enseigner.

L'activité est régie par des **motifs**¹² et des **buts**, elle se réalise dans des **actions** composées d'**opérations** distinctes, qui résultent en un **produit**. L'activité et les actions sont conscientes. Les opérations quant à elles sont automatisées, après avoir initialement pris la forme d'actions conscientes.

À titre d'exemple, selon les résultats des travaux en didactique de l'écriture inspirés de la génétique textuelle, l'activité d'écriture passe par plusieurs actions dont celle de « produire un texte », qui se décline en opérations de contextualisation, structuration (ancrage, repérage, planification), textualisation (Bronckart et al., 1985). Ces opérations se retrouvent dans l'action « réviser un texte » qui s'enrichit d'opérations telles que les déplacements, remplacements, ajouts, suppressions (Fabre-Cols, 2002) ; elles visent l'écriture d'un produit écrit, le texte. L'opération est une unité de l'action qui réalise de manière extériorisée l'activité cognitive d'un sujet. La distinction entre « activité » et « action » est capitale en didactique, car comme nous

¹¹ <https://www.universalis.fr/recherche/activit%25C3%25A9/article/1/>

¹² Bernardin (1997/2002, p.19), tout en s'inspirant des travaux de Léontiev, préfère le terme « mobile », qui évoque le « ressort interne en partie inconscient » et Bruner (1983) quant à lui parle d'intentions de communication.

le verrons dans notre corpus, certains élèves réalisant peu d'actions (extériorisées, oralisées) lors des séances de travail en collectif n'en montrent pas moins par leurs écrits autonomes que même s'ils sont restés silencieux, ils ont néanmoins développé une activité très dense résultant en des textes élaborés.

Il existe des relations complexes entre les deux types d'activité, intérieure et extérieure, (rapport que nous développons dans le chapitre sur notre conception de l'apprentissage) et entre l'activité d'un sujet et le monde qui l'entoure. Le sujet entretient « un ensemble de rapports : au monde objectif, aux personnes de l'entourage, à la société, à soi-même » (Léontiev, 1984/2021, p.189). Un de ces rapports au monde est celui qui se crée lorsque, au cours du développement de l'enfant, l'activité se complexifie, prend des formes qui se multiplient : l'activité peut alors répondre à plusieurs motifs. Léontiev (*ibid*) distingue alors les **motifs personnels**, « ceux que nous appellerons motifs formateurs de sens » (p.189) et ceux qui sont des facteurs externes au sujet mais stimulants, positifs ou négatifs, qu'il appelle les **motifs-stimuli** « parfois fortement émotionnels affectifs, [ils] n'ont pas de fonction formatrice de sens » (*ibid*).

Contrairement au fondement des théories béhavioristes, l'activité dans la théorie historico-culturelle n'est « pas une réaction ni un ensemble de réactions », par exemple à un stimulus sonore, visuel, ou sensoriel, « mais un système qui a une structure, ses passages et ses transformations internes, son développement » (Léontiev, 2021, p.51). Ainsi, envisager l'écriture en tant qu'activité, d'autant plus d'un point de vue didactique en tant qu'objet d'enseignement, suppose de la penser en termes d'évolution, de transformations et en termes de motifs personnels et non stimuli.

Une telle approche permet de changer le regard sur les écrits d'élèves, c'est-à-dire sur les produits de leur activité scripturale. En situation de réception, dans le cas par exemple de l'enseignant qui lit les productions de ses élèves ou de la chercheuse qui cherche à les analyser, considérer l'apprentissage de l'écriture comme un mouvement dynamique permet de déplacer l'attention qui porte traditionnellement sur les manques, les lacunes, les « fautes » et de la porter sur les changements, les éléments nouveaux perceptibles dans les écrits des élèves et signes d'apprentissage. C'est en ce sens que nous mobilisons la notion de **secondarisation** (Jaubert, 2007; Jaubert & Rebière, 2002, 2006a), qui est centrale dans nos travaux et que nous développons dans le chapitre dédié à l'apprentissage.

1-2 Une activité historico-culturelle

Nous venons de voir que du point de vue psychologique, les textes sont le résultat d'une activité faite de changements, de transformations, et de prise en compte d'activités antérieures. « L'homme ne trouve pas seulement dans la société des conditions extérieures auxquelles il doit adapter son activité, mais ces conditions sociales mêmes portent en elles les motifs et les buts de son activité, ses moyens et ses modes ; en un mot, [...] **la société produit l'activité des individus** qui la composent. » (Léontiev, 2021, p.82). Toute activité, toute action même réalisée par un seul individu, est sociale dans le sens où elle représente un « système inséré dans le système des rapports sociaux. **En dehors de ces rapports, il n'existe pas d'activité humaine** » (Léontiev 1984/2021, p.82). Ainsi, l'acte d'énonciation, s'il semble éminemment individuel, est en réalité fondamentalement social, dialogique.

1-2-1 Une activité sociale au sein de sphères

Des travaux dans plusieurs disciplines contributives, en littérature mais aussi en anthropologie et ethnologie, confirment cette approche psychologique qui considère l'activité même individuelle comme éminemment sociale.

En littérature, les travaux de Bakhtine (M. Bakhtine, 1978; M. Bakhtine, 1984, 1970) soulignent que l'activité langagière est infiniment variée et riche car rattachée à des domaines qui sont d'une « variété virtuelle [inépuisable] » (1984, p.293). Chaque domaine d'activité humaine produit des objets qui lui sont spécifiques et « les domaines de l'activité humaine, aussi variés soient-ils, se rattachent toujours à l'utilisation du langage » (1984, p.293).

Du point de vue de l'analyse des discours, pour Bronckart (1985, 1997), l'activité et les actions de tout individu sont ainsi des contributions à l'activité collective.

L'activité se réalise dans ce que Bakhtine désigne comme les « **sphères d'échanges** » (1984, p. 293), ou que Bronckart nomme les « **formations sociales** » (1997, p.36) ou encore ce que Maingueneau (1984) nomme les « **communautés discursives** ». Les formations sociales, sphères ou communautés discursives sont multiples, et chacune en fonction de ses motifs et buts, fait usage de la langue d'une façon qui lui est spécifique.

Par exemple, un enfant peut à la fois être le fils cadet dans sa sphère familiale, un élève dans une sphère scolaire lorsqu'il fréquente l'école ; cette sphère scolaire peut devenir scientifique lors d'expérimentations sur les graines, ou plus littéraire lors de la visite de la bibliothèque municipale et la découverte de l'œuvre d'un auteur local. Selon la sphère dans laquelle il évolue, les motifs, les buts, les moyens et les modes de l'activité langagière de l'élève changent, ou sont supposés changer : comment parle-t-on d'un fruit à table avec son père, et dans quel but parle-t-on de ce fruit, quels sont les mobiles de l'énoncé que l'on produit ? Comment parle-t-on d'un fruit en classe avec ses pairs et l'enseignante, et pourquoi ? En parle-t-on de la même manière à un auteur de littérature jeunesse qui nous présente un album revisitant le conte de Blanche-Neige ou à ses camarades dans le potager collectif de la cour de récréation ?

Cette conception sociale s'applique à l'activité langagière quelle que soit la façon dont cette dernière s'extériorise, à l'oral ou à l'écrit. Ainsi des travaux comme ceux de Goody (1979, 2006, 2007a, 2007b) ou Olson (1998) en anthropologie établissent que la nature des textes produits par la société a une influence **sur** cette société. Les individus s'inscrivent dans la culture qui leur préexiste, qui « contient » les outils et les modes de penser, de raisonner, qui

lui sont spécifiques. Naître dans une société scripturalisée a une influence sur l'activité des individus tout comme naître dans une société sans écriture : les motifs, les buts, les moyens et modes de l'activité langagière sont tout autant le produit des activités antérieures, mais lui donnent alors une nature, des caractéristiques différentes. Les travaux en anthropologie permettent d'établir que les Humains recourent au langage, écrit ou oral, dans des **situations très contextualisées**, que l'on peut rapprocher des sphères d'échanges des travaux de Bakhtine, et que ce recours naît des besoins ou problèmes rencontrés.

De même, ces travaux en anthropologie mettent en avant la façon dont l'activité langagière est motivée par des besoins, des motifs personnels pour reprendre la terminologie de Léontiev. Par exemple les travaux de Goody (1979, 2007 entre autres) montrent comment les premières écritures naissent des besoins commerciaux, pour garder trace des quantités de marchandise. La grande majorité des textes des premières civilisations sont des documents économiques et administratifs : actes de vente et d'achats, actes de mariage, de propriété, testaments... (Goody, 1979, p. 148). Autre type de besoin réglé par le recours à l'écrit : dans les anciennes civilisations du Moyen-Orient, qui avaient un usage restreint de l'écriture, les pèlerins recouraient à l'élaboration de listes lors des voyages à la Mecque, pour prévoir l'itinéraire à suivre et barrer le nom des lieux atteints (*ibid*, p.149). Les textes sont à la fois le produit de l'activité des Humains, ils répondent à des besoins, et sont spécifiques des sphères d'échanges dans lesquels ils sont produits.

En didactique de l'écriture, cette conception justifie les travaux de recherche sur les pratiques d'écriture dans les disciplines (Garcia-Debanc 1988; Jaubert, 2007; Jaubert et Rebière 2000, 2020) : à l'école comme en toute sphère d'activité, on agit, on écrit et on pense sur « quelque chose » ; ce quelque chose est le produit de l'activité des humains, ce sont les « objets extérieurs » définis par les programmes scolaires. Si les élèves interagissent avec les objets du monde, dans le monde, ils apprennent à verbaliser leurs idées sur ces objets et sur ce monde, ils interagissent à leur sujet. Ils apprennent ainsi à **parler des idées sur** le développement des végétaux, sur l'espace du quartier de l'école, sur la langue française, sur les objets technologiques de la vie quotidienne...

À cinq ans, les élèves n'ont pas encore (ou pas tous de la même manière), été mis en relation avec les objets de savoirs scolaires, dont l'écriture autonome de textes. Les raisons de s'emparer de cet objet dont l'appropriation est complexe et très longue sont généralement extérieures à l'enfant.

Avec des élèves de l'âge de ceux de cette étude, l'approche historico-culturelle induit de considérer l'activité langagière, qu'elle soit orale ou scripturale, comme un système résultant de motifs essentiellement extérieurs, dans des situations sociales, au sujet d'objets concrets. En classe et en ce qui concerne la didactique, cela suppose que les motifs qui susciteront l'activité intérieure et extérieure visée soient apportés par l'enseignant, par la situation qu'il met en place et par la manière dont le langage est mis au travail, à l'oral et à l'écrit.

Dès lors, la question que l'on peut se poser concerne les éléments qui prévalent dans les situations que chercheurs ou enseignants élaborent : quels besoins, quels motifs de l'activité s'agit-il de susciter chez l'élève ?

1-2-2 Une activité scolaire au sein des disciplines

À l'école élémentaire, l'identification de ces besoins est guidée par les programmes et leur découpage par discipline. Au cycle 2 (classes de Cours Préparatoire, Cours Élémentaire 1^{ère} et 2^{ème} année), ce découpage est effectué en « domaines d'apprentissage », néanmoins on trouve à plusieurs endroits des textes officiels le terme « discipline ». Ainsi, la découverte et l'appropriation de l'encodage côtoient entre autres ce que les programmes de cycle 2 de 2018 désignent comme une « première découverte de la science » (p.47), ou la lecture de « textes appartenant à la littérature patrimoniale ou littérature de jeunesse » (p.12). L'élève apprend à écrire des textes de genres divers, récits brefs, dialogues, textes intégrés « aux séances d'apprentissage et concernant toutes les disciplines » (p.16). Il nous faut donc définir ce que nous entendons par « discipline ».

D'un point de vue historique et selon Chervel, jusqu'à la fin du XIX^{ème} siècle le terme « discipline » ne renvoie qu'à « la police des établissements, la répression des conduites préjudiciables » (Chervel, 1998, p.10). On cherche à « discipliner l'intelligence des enfants [...] par ces mots de discipline intellectuelle, de gymnastique de l'esprit [...] on entend le développement du jugement, de la raison, de la faculté de combinaison et d'invention) (*ibid*, p. 11). De cette acception de « la discipline », on passe ensuite à « des disciplines » soit des « matière[s] d'enseignement susceptible[s] de servir d'exercice intellectuel » (*ibid*, p.12). Selon Chervel, la discipline et ses contenus d'enseignement sont souvent considérés comme des évidences, comme « imposés tels quels à l'école par la société qui l'entoure et par la culture dans laquelle elle baigne » (Chervel, 1998, p.13). Or selon l'historien, en ce qui concerne la grammaire scolaire, elle n'est pas l'expression des « sciences dites, ou présumées, de référence, mais elle a été créée par l'école elle-même, dans l'école et pour l'école ». (p.14).

Cependant, les disciplines scolaires ne sont pas totalement déconnectées des sphères productrices des savoirs académiques, comme le souligne Brossard (2004) à partir des travaux de Vygotski notamment. Selon Brossard, ce « ne sont pas les connaissances scientifiques telles qu'elles fonctionnent dans la sphère de la production des connaissances qui font l'objet d'un enseignement » (p.201), mais elles sont néanmoins enseignées après avoir fait l'objet d'une transposition didactique (Schneuwly, 1995), qui relève du travail des didacticiens. Les concepts enseignés au sein des disciplines, plus que des concepts scientifiques, sont ainsi des « **concept[s] scientifique[s] transposé[s]** » (Brossard, 2004, p.201¹³) (nous soulignons). Nous retenons cette désignation et précisons dès à présent que les objets de savoirs ou concepts scientifiques que nous évoquons sont considérés comme des objets ou concepts scientifiques transposés pour l'école.

Plus récemment, les didacticiens suisses, Ronveaux et Schneuwly, définissent les disciplines comme des moyens « d'établir la progression des contenus d'enseignement pour toute une génération. [...] Elles ont pour fonction de “discipliner” les élèves, à savoir de leur donner accès à des modes de penser, parler et faire propres à la discipline » (Ronveaux et Schneuwly 2018, p.27). Comme le formulent Thévenaz-Christen, Ronveaux et Schneuwly : « la disciplination

¹³ Brossard utilise ce terme en référence à la notion de transposition didactique, développée par Chevallard, Y. (1985) *La transposition didactique : du savoir savant au savoir enseigné*. La pensée sauvage.

« vise tendanciellement la construction d'un même rapport au langage à travers toute la scolarité et toutes les filières » (2018, p.34). Il paraît en effet primordial et démocratique d'enseigner à tous les élèves les différents usages du langage, les pratiques qui régissent les situations ancrées dans les disciplines, et à minima de garder à l'esprit que les élèves ne sont pas supposés, de façon innée, connaître ces règles, élaborées au cours de l'histoire par différents acteurs de la communauté éducative scolaire.

Ce point est capital pour nous, car les travaux en sociologie de Lahire (entre autres, 1993) ou en socio-didactique de l'équipe ESCOL (entre autres : Bautier 1995, 2010; Bautier et Rayou 2013; Rayou 2020)¹⁴, nous interpellent sur le fait que les usages du langage :

- d'une part varient selon le milieu socioculturel des élèves ;
- d'autre part sont différenciateurs en termes de réussite scolaire.

Le souci d'enseigner à tous les élèves les mêmes usages et pratiques du langage, spécifiques selon les sphères d'échange, a ainsi un enjeu fortement démocratique.

On sait aussi, notamment depuis les travaux de Reuter, que les disciplines sont des « construction[s] (socio-scolaire[s]) » (Reuter, 2007, p.59) qui sont élaborées en prenant en compte quatre espaces : « celui des prescriptions (via les textes officiels notamment), celui des recommandations (via la formation, les manuels, les associations...), celui des représentations et celui des pratiques » (*ibid*). Toute recherche en didactique suppose ainsi de s'intéresser :

- aux prescriptions officielles, ce que nous faisons notamment pour définir les objets de savoirs visés par les séquences proposées dans les différentes disciplines ;
- aux recommandations comme celles du Centre National d'Étude des Systèmes SCOLaires (dorénavant CNESCO), aux rapports de l'Inspection Générale ou aux constats de l'Organisation de Coopération et de Développement Économiques (OCDE) par exemple, dont nous tenons compte pour faire les choix didactiques qui guident l'élaboration du dispositif que nous étudions ;
- aux représentations des enseignants comme des élèves, et une partie de nos travaux de thèse est focalisée sur ce point ;
- aux pratiques enfin, sur lesquelles nos analyses sont majoritairement focalisées.

La notion de représentation des disciplines est particulièrement importante : les disciplines étant des constructions socio-scolaires, chaque sujet, qu'il soit enseignant ou élève, en reconstruit la signification et s'approprie un objet qui peut varier d'un sujet à l'autre, sans que cela ne soit perceptible, conscientisé et encore moins maîtrisé par les sujets. Ainsi la notion de **conscience disciplinaire** définit « la manière dont les acteurs sociaux et plus particulièrement les acteurs scolaires, (re)construisent les disciplines scolaires » (Reuter (dir.), 2007, p.57). La conscience disciplinaire des élèves mais également celle « d'autres acteurs comme les maîtres, les parents d'élèves, les formateurs, les inspecteurs... voire les chercheurs » ont des formes différentes et surtout elles peuvent témoigner « d'une plus ou moins grande clarté » (Reuter, 2007, p.57).

La notion de **clarté cognitive**, essentielle à l'apprentissage des élèves et développée par les travaux de Downing et Fijalkow (Downing & Fijalkow, 1990; Fijalkow, 2014) ou par Brossard notamment (1994), est ainsi fortement liée à la notion de conscience disciplinaire et à celle de « rapport à » (notion que nous développons dans la quatrième partie de ce chapitre). La réussite

¹⁴ Nous présentons une synthèse de ces travaux dans le *Chapitre 2*, consacré à l'appropriation du langage.

des élèves peut reposer sur les représentations que chacun a des contextes scolaires, des difficultés peuvent surgir de l'opacité pour certains élèves plus éloignés des codes et normes : il apparaît donc primordial, dès l'entrée des élèves dans des situations disciplinaires à l'école élémentaire, que l'enseignant tente de clarifier cette opacité en négociant avec les élèves des représentations des disciplines les plus pertinentes possible.

Ayant posé que l'activité langagière de chaque sujet est le produit de l'activité antérieure (la sienne et celle des Humains avant lui), et qu'elle se dessine et prend ses contours à l'intérieur de sphères d'échanges variées, nous développons à présent les fondements théoriques de notre conception de l'écriture en tant qu'activité de production d'énoncés et de textes, ancrée à l'école dans des communautés discursives disciplinaires.

1-3 Une activité productrice d'énoncés et de textes

Ainsi que nous venons de l'évoquer, notre conception du langage est marquée par les travaux de Vygotski, mais aussi par ceux de Bronckart et la théorie de l'interactionnisme socio-discursif du fonctionnement des discours (Bronckart, 1985, 1997).

1-3-1 L'interactionnisme socio-discursif

La théorie de l'interactionnisme socio-discursif constitue un apport considérable en didactique en général et dans cette recherche doctorale, grâce aux outils d'analyses langagières qu'elle théorise. L'**activité** langagière se réalise dans des **actions** qui sont des **discours**, qui eux-mêmes se réalisent par des **opérations langagières** (telle que la prise en charge énonciative, la modalisation ou celles citées précédemment), ou par des objets concrets qui sont des **textes empiriques**.

Les discours pour Bronckart (1997) sont des **segments qui entrent dans la composition des genres** et contrairement aux genres, il en existe un nombre **relativement restreint** : « segments de récit, d'argumentation, de dialogue... » (p.78). Ils peuvent « au moins partiellement, être identifiés par leurs caractéristiques linguistiques spécifiques » (*ibid*). Dans nos analyses, nous étudions ainsi les textes des élèves en identifiant, en leur sein, des discours ou séquences qui sont tour à tour descriptifs, dialogués, narratifs, explicatifs.

Le **texte empirique** quant à lui est une : « production verbale située, qu'elle soit **orale ou écrite** [...] de tailles éventuellement très différentes » (p.73) (nous soulignons). Il véhicule « un message linguistiquement organisé et tendant à produire sur son destinataire un effet de cohérence » (p.74). C'est en ce sens que nous utilisons le terme « texte » dans cette recherche. Ajoutons que les actions et opérations langagières ne sont pas nécessairement extériorisées : en lien avec notre conception vygotskienne du langage, les actions peuvent rester intériorisées, ainsi l'activité langagière n'est pas toujours visible à un observateur extérieur.

À partir du moment où les opérations langagières résultent en un texte, elles sont mises à distance du sujet, extériorisées : elles peuvent alors devenir objet d'étude, et objets de savoir pour l'élève, ce qui est simplifié lorsque le texte est écrit. Dans nos analyses, nous cherchons à montrer les transformations de l'activité perceptibles dans les écrits des élèves en **objectivant** les discours, c'est-à-dire en identifiant les opérations langagières et autres objets de savoirs produits par le sujet enseignant ou élève. Ainsi, les évolutions constatées sont objectivées, elles

ne relèvent plus de notre perception personnelle ni d'un « ressenti » de sujet chercheur, elles ne sont donc plus *subjectives*.

Dans la théorie bronckartienne, le langage est envisagé sous l'angle des objets qui le constituent mais également, comme l'indique le terme « interactionnisme », sous l'angle de **l'interaction**. Celle-ci est à comprendre en tant que relations des sujets de l'activité discursive au monde qui les entoure, ce qui est en opposition totale avec l'approche linguistique de la grammaire générative chomskyenne (qui considère que le langage est un phénomène biologiquement déterminé). Comme nous l'avons dit précédemment, les discours sont réalisés au sein de **formations sociales** (Bronckart, 1997, p.36), que nous rapprochons des sphères d'échanges bakhtiniennes et des communautés discursives de Maingueneau (1984).

Dans cette approche, le langage est « une caractéristique de l'activité sociale humaine dont la fonction majeure est d'ordre **communicatif** ou **pragmatique** » (nous soulignons), et il a des « prétentions à la validité relatives aux propriétés du milieu dans lequel cette activité se déroule » (Bronckart, 1997, p.34). En d'autres termes, l'activité langagière a comme buts premiers de communiquer avec les autres sujets ou d'agir sur eux, par le biais de la production de discours. Ces discours, sont considérés comme « valides » s'ils permettent à l'activité d'atteindre son but, s'ils s'inscrivent dans des usages qui sont spécifiques de la sphère d'activité, s'ils agissent et font de l'effet.

Pour Bronckart, les **textes** sont donc des « **productions verbales situées** », ce qui signifie que les textes sont produits dans une **situation**, terme qu'il nous faut à présent définir. Bronckart (*ibid.*) définit la situation d'action langagière ou situation de production comme l'ensemble des « propriétés des mondes formels (physique, social et subjectif) qui sont susceptibles d'exercer une influence sur la production textuelle » (p.93), c'est-à-dire sur les productions verbales des individus, qu'elles soient orales ou écrites. Nous pourrions ajouter à la suite de Reuter qu'elles sont des « coupes dans la réalité [définies] dans l'espace et le temps » (Reuter *et al.*, 2013, p.197).

Étant donné les liens forts qui lient les productions langagières des individus et leur pensée (selon la théorie vygotkienne à laquelle nous souscrivons et que nous présentons dans le chapitre suivant), **la situation est ainsi susceptible d'exercer une influence sur les productions verbales mais aussi, selon nous, sur le développement psychique et la pensée de chaque individu.**

En présentant la situation comme un ensemble de propriétés des mondes formels, intégrant le monde subjectif, Bronckart apporte une précision très importante sur ce que sont les situations : elles ont certes des caractéristiques extérieures, qui sont perceptibles à des observateurs, mais également des caractéristiques subjectives, qui leur sont attribuées par chacun des sujets et qui sont intériorisées.

Ces caractéristiques subjectives sont des **représentations** que le sujet se fait de la situation en cours. Elles orientent son activité, ce sont elles qui « influe[nt] réellement sur la production d'un texte » (Bronckart, 1997, p.94) et cela peut expliquer, à l'école, des productions de textes éloignées de celles qui sont attendues par l'enseignant, en fonction de la discipline dans laquelle s'inscrit la situation.

Ainsi le **contexte de production**, c'est-à-dire « l'ensemble des paramètres susceptibles d'exercer une influence sur la manière dont un texte est organisé » (Bronckart, 1997, p.95) contient plusieurs plans.

Le premier plan ou « contexte physique » est défini par les paramètres suivants :

- « - le lieu de production : l'endroit où le texte est produit ;
- le moment de production : l'étendue de temps pendant laquelle le texte est produit ;
- l'émetteur (ou producteur locuteur) : la personne (ou la machine) qui produit physiquement le texte, cette production pouvant s'effectuer selon la modalité orale ou selon la modalité écrite ;
- le récepteur : la (ou les) personne(s) qui est (sont) susceptible(s) de percevoir (ou de recevoir) concrètement le texte. » (Bronckart, 1997, p.96)

Les émetteurs parlent ou écrivent en tant que sujets biologiques, physiques, qui partagent la situation de production, les éléments verbaux mais aussi paraverbaux et non-verbaux, qui permettent de construire la signification.

La notion « d'émetteur » (ou producteur locuteur) peut selon nous être rapprochée de la notion de « locuteur / scripteur » telle que décrite par Rabatel, qui définit le locuteur/scripteur de la manière suivante : « Je définis le **locuteur comme l'instance première** qui produit matériellement les énoncés – c'est pourquoi le locuteur peut être rapproché de la notion de **voix**, proférée (ou écrite) par un **locuteur / scripteur**, dotée d'une **matérialité**, subordonnée à l'expérience sensorielle [...] » (2012, p.24, nous soulignons).

Nous référons ainsi parfois aux « **voix** » en tant que paroles matérielles, sonores ou écrites que peuvent percevoir les interlocuteurs au sein de situations de communication.

Le deuxième plan du contexte de production est ce que Bronckart désigne comme le **plan socio-subjectif**. Le locuteur/scripteur, lorsqu'il agit dans une sphère d'activité spécialisée, assume un rôle social, ainsi l'enfant sujet devient élève dans une classe, raconteur d'histoire devant une petite sœur, co-équipier dans un club de sport, ce que Bronckart appelle le **sujet social**. Bronckart caractérise le plan socio-subjectif en distinguant ses paramètres de la manière suivante (nous soulignons) :

- « - le **lieu social** : dans le cadre de quelle formation sociale, de quelle institution, ou plus généralement de quel mode d'interaction le texte est-il produit : école, famille, [...]
- la position sociale de l'émetteur (qui lui donne son statut d'**énonciateur**) ; quel est le rôle social que joue l'émetteur dans l'interaction en cours [...] ;
- la position sociale du récepteur (qui lui donne son statut de **destinataire**) ; quel est le rôle social attribué au récepteur du texte ;
- le **but** (ou les buts) de l'interaction : quel est, du point de vue de l'énonciateur, l'**effet** (ou les effets) que le texte est susceptible de produire sur le destinataire. » (Bronckart, 1997, p. 96-97)

La difficulté pour quiconque tente d'analyser les discours produits à l'écrit (et donc pour quiconque s'intéresse à l'enseignement de l'activité langagière, enseignant ou chercheur) est que la position sociale de l'émetteur et celle du récepteur n'est pas directement observable, mais **inférable à partir d'éléments factuels** issus de l'observation.

À l'école, cela devient d'autant plus complexe, que l'élève, au cours d'une journée, va naviguer au sein de séances s'ancrant dans différentes disciplines scolaires. Autrement dit, il va participer à des activités et réaliser des tâches dont les buts, les pratiques, les motifs sont différents, et au sein desquelles les textes ont des caractéristiques spécifiques. Pour un enfant de cinq ans, il s'agit à chaque nouvelle séance de découvrir un nouvel univers social, où la sphère d'activité est tour à tour celle d'apprentis mathématiciens, d'apprentis questionneurs du monde du vivant, d'apprentis sportifs, d'apprentis orthographes... De la même façon, le destinataire est supposé être tour à tour enseignant en mathématiques, enseignant en sciences du vivant, enseignant en orthographe...

Pour l'élève, la distinction entre les séances d'Éducation Physique et Sportive et celles de grammaire est sans doute aisée à faire... En est-il de même entre la compréhension d'un récit et celle d'un énoncé de problème mathématique ? Entre la production d'un discours explicatif et l'encodage d'un texte explicatif ? Comment arrive-t-il à se situer dans ces sphères, comment navigue-t-il pour construire sa représentation de ce qui est attendu par le destinataire et quels éléments orientent son activité ?

Pour Bronckart, l'émetteur d'un texte devient énonciateur dès lors qu'il endosse un rôle social. La définition de l'**énonciateur** dans les travaux de Bronckart se rapproche de celle de Rabatel, qui établit que contrairement au locuteur /scripteur, « l'énonciateur [...] réfère aux objets de discours tout en se positionnant par rapport à eux, en indiquant de quel point de vue, dans quel cadre il les envisage [...] – **l'énonciateur [est] la source des points de vue**» (Rabatel, 2012, p.23-24).

Pour nous, la notion d'énonciateur permet donc de considérer les textes non sous l'angle matériel, mais psycholinguistique, en référant à l'adoption d'un **point de vue** sur les objets du monde.

Pour émettre un point de vue, l'énonciateur doit aussi être locuteur / scripteur, puisqu'il réalise son énoncé à l'aide d'un code sémiotique, que ce soit à l'oral ou à l'écrit. Nos travaux s'intéressent ainsi **au sujet scripteur**, qui prend en charge l'aspect matériel, qui **graphie et encode** son énoncé, mais aussi **au sujet énonciateur qui se positionne, qui opte pour un point de vue sur les objets du monde** et qui prend en charge ses discours. **Apprendre à écrire, selon nous, suppose d'apprendre à devenir scripteurs ET énonciateurs.**

Les notions de plan socio-subjectif du contexte de production et de sujet social sont très importantes puisque certains travaux de Brossard en psychologie du développement permettent de faire l'hypothèse que les difficultés des élèves, face à l'appropriation du langage écrit, ont « moins pour origine une incapacité à se hausser à un niveau "méta", qu'une difficulté à se repérer dans l'univers social des tâches scolaires » (Brossard, 1994, p.34). La compréhension des situations et de leurs spécificités en fonction de la discipline dans laquelle elles s'ancrent est ainsi un facteur déterminant dans la réussite de tous les élèves. D'autant que les travaux sur la conscience disciplinaire (Cohen-Azria et al., 2013; Reuter, 2007; Reuter et al., 2013) viennent conforter cette importance, puisqu'ils établissent qu'à la fin de l'école primaire, les élèves n'ont pas tous construit une représentation de ce que sont les disciplines et quelles sont leurs spécificités. On peut ainsi penser qu'en classe de CP, cette conscience disciplinaire est à construire avec les élèves.

Nous voyons que le contexte socio-subjectif de l'individu est déterminé par des **représentations**. Ces dernières sont, selon Bernié, déterminantes de l'activité langagière de l'émetteur (2001), et ont mené à l'élaboration de la notion de *rapport à*. Rien ne présuppose que les représentations d'un sujet soient celles partagées par la sphère de référence, ce qui est problématique au sein d'une situation où l'intention de l'enseignant est d'enseigner à un (relativement) grand nombre de sujets. C'est la complexité de cette question et l'importance des réponses qui y sont apportées qui nous font accorder un rôle primordial aux notions de contextes intrasubjectif, intersubjectif et contexte de pertinence que nous développons à présent.

1-3-2 Les contextes intrasubjectif, intersubjectif et de pertinence

Les situations auxquelles nous nous intéressons et dans lesquelles les sujets produisent des discours sont volontairement mises en œuvre par des enseignants, ce sont des situations formelles d'enseignement-apprentissage, dont les règles sont fixées par l'enseignant et ses représentations. Du point de vue psychologique pourtant, chaque situation est **avant tout une expérience sensible, concrète, qui peut être vécue par chaque sujet de façon différente**, en fonction de ses représentations (Vygotski, 1935/1984, Leontiev 1970) et **quels que soient les motifs et les but de l'adulte** qui la met en œuvre.

Ce dernier point justifie selon nous que les didacticiens s'intéressent aux notions de **contexte intrasubjectif, intersubjectif** et de **contexte de pertinence** (Bernié 2002, Lhoste 2017 entre autres) : si chaque sujet a une représentation intrasubjective d'une situation, un principe organisateur qui lui est personnel, il organise son activité dans un contexte qui lui est propre, le contexte intrasubjectif. Dès lors, d'un point de vue didactique, il peut être nécessaire de réorienter la représentation de chaque sujet et se demander comment négocier la construction d'un contexte intersubjectif, partiellement partagé par les élèves et l'enseignant, qui tendrait vers un contexte jugé pertinent par l'enseignant, en fonction de la discipline et des objets de savoir visés. Ce dernier contexte que Brossard (2004) désigne comme « **contexte ou cadre commun d'activité** » (p.151) est un contexte « favorable à l'introduction de la connaissance scientifique ».

D'un point de vue didactique, Bernié (2002) accorde une place primordiale à la notion de contexte : pour le chercheur bordelais, les situations scolaires d'enseignement-apprentissage nécessitent « la construction d'un **contexte commun** maîtrisable par l'ensemble des interlocuteurs » (p.163), afin que les élèves parviennent à élaborer la signification de chaque situation. Jaubert (2007) définit le contexte de pertinence comme un « contexte spécifique, [co-construit] à partir de la mise en tension dynamique de contextes sociaux différents, susceptible d'engendrer confrontation et interaction, creuset de la zone de proche développement » (p.94). Nous développons davantage, dans le *Chapitre 2* consacré à l'apprentissage, l'importance de la négociation du contexte dans l'élaboration et l'appropriation par les élèves des objets de savoirs scolaires.

Pour le moment, pour illustrer notre propos, nous présentons la production initiale de DAN, extraite de notre corpus : elle est porteuse de plusieurs indices qui nous permettent d'inférer la représentation que l'élève se fait de la situation, du contexte intrasubjectif organisateur de son activité et à partir duquel elle interprète la situation.

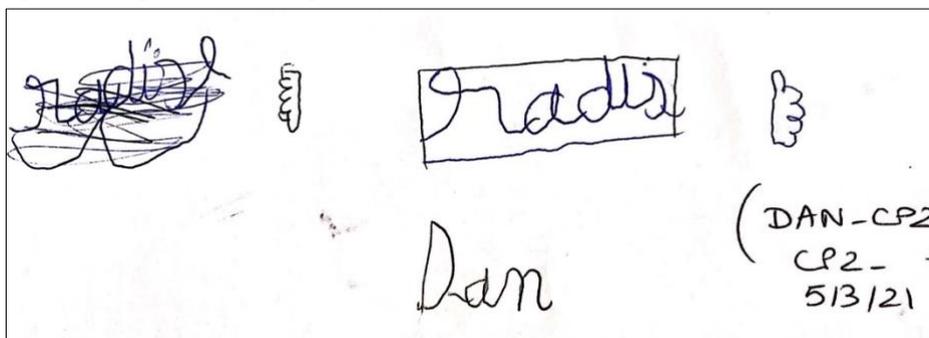


Figure 1 : production de Dan, domaine « Questionner le monde », mars 2021.

Dans cette première séance d'un module sur le développement des végétaux, l'enseignante demande aux élèves « Peux-tu expliquer ce qu'est-ce une graine, selon toi ? D'où vient-elle ? »

Le discours attendu relève du genre explicatif / informatif, l'enseignante suppose que les élèves vont tenter de produire une explication du phénomène de développement et de la reproduction des végétaux à fleurs. DAN écrit dans un premier temps / R/A /D /I/ S/ E/, puis rature ce premier essai. Elle écrit à côté / R/A/D /I /S/, encadre ce deuxième essai, dessine un pouce vers le bas à côté de l'essai raturé et un pouce vers le haut à côté du mot encadré. Elle signifie à son lecteur qu'il ne faut pas prendre en compte l'essai de gauche. Les arcs-de-cercles sous le premier essai, outils graphiques en usage dans la classe pour étayer l'identification des syllabes, confirment notre interprétation que le contexte intrasubjectif de DAN oriente une activité orthographique, et non scientifique ; ses représentations de la situation ancrent sa production de texte dans une sphère linguistique. Cela est une interprétation, car comme l'indique Bronckart, «le chercheur n'a, en principe, pas d'accès direct à cette situation intériorisée » (1997, p.94), soutenue cependant par des indices graphiques et linguistiques.

Le fait que des sujets inscrits dans une même situation construisent des contextes intrasubjectifs très différents participe à une certaine incompréhension : selon François, une « zone normale d'incompréhension ou d'hésitation est un fait » (François 2003, p.35), c'est-à-dire qu'elle ne peut être évitée. Or les travaux en sociologie ou sociodidactique¹⁵ montrent qu'à l'école, cette incompréhension intrinsèque mène à des malentendus qui sont sources de différenciation en termes de réussites scolaires des élèves.

Dès lors, démêler ces malentendus revêt un enjeu démocratique, et c'est ce qui justifie de s'intéresser à la notion de contexte intersubjectif, que les locuteurs élaborent **ensemble**. Ce cadre commun de signification, (Brossard, 1993, 2004), s'élabore à l'école en fonction de la discipline et des savoirs visés. Pour Brossard, « la mobilisation d'une procédure [par le sujet] n'a rien d'automatique. Elle dépend en grande partie de l'interprétation que fait le sujet du contexte au sein duquel il travaille » (1993, p.197). L'élève apprend à se situer au sein de plusieurs situations, à les interpréter. Il « construit des capacités et des connaissances relativement stables, susceptibles d'être mobilisées dans plusieurs contextes » (1993, p. 197). Selon Brossard, et à sa suite selon Bernié, Jaubert et Rebière (Bernié 2001, 2004; Jaubert, 2000; Jaubert et al. 2010, entre autres), les négociations qui peuvent avoir lieu pour élaborer un contexte commun ne sont pertinentes qu'au regard des disciplines et des genres de discours visés, elles s'inscrivent elles aussi dans une discipline, dans un genre spécifique (expliquer, décrire, justifier en sciences, par exemple). Pour rendre compte de cette inscription des interactions orales dans les différentes disciplines scolaires, les auteurs bordelais développent ainsi, à partir de la notion de **communauté discursive** de Maingueneau (1984, 1996) , la notion de **Communauté Discursive Disciplinaire Scolaire** (CDDS dorénavant) (Bernié, 2002b).

Pour Maingueneau (1984) à l'intérieur d'une même langue « il existe partout des zones d'incompréhension réciproque » (p.110), l'essentiel de l'activité langagière d'une communauté discursive consiste à se comprendre, à élucider ces incompréhensions et à résoudre les différents. De la même façon en classe et dans les CDDS, les émetteurs partagent une base de représentations déterminées, spécialisées en fonction d'une activité commune dont les motifs et les buts sont supposés partagés. Mais l'essentiel de leur activité consiste à **résoudre les**

¹⁵ Nous y revenons plus amplement dans le chapitre 2 consacré à l'apprentissage du langage à l'école, en nous basant notamment sur les travaux du groupe ESCOL de l'Université de Paris 8.

interincompréhensions, afin de parvenir à résoudre ensemble des problèmes qui les intéressent et les questionnent. Parler ou écrire dans une discipline, c'est s'inscrire dans une sphère de pratiques, dans une communauté discursive qui a des façons spécifiques de parler, d'agir, de penser sur les objets. Le sujet qui entre dans une nouvelle sphère est supposé se figurer quelles en sont les spécificités, quels outils elle mobilise, quels usages elle en fait, quelles pratiques elle a stabilisées, comment elle construit un discours légitime, il essaie de contribuer à l'activité collective et développe ses discours en fonction.

À l'école primaire, de nombreuses communautés discursives se créent spontanément : ce sont celles d'élèves à la cantine, dans la cour de récréation, dans la classe. Les CDDS en revanche n'existent pas d'elles-mêmes : la discipline évoquée par Ronveaux et Schneuwly (2018) et l'entrée de tous les élèves dans les CDDS spécifiques supposent un étayage de l'enseignant, qui veille à ce que chaque élève identifie et sache quels sont les paramètres qui orientent la production des discours.

1-3-3 Les genres de discours

L'étude de l'activité langagière en fonction des paramètres qui définissent les sphères d'échange et donc, en classe, en fonction des différentes disciplines ou domaines d'activité, justifie le fait de s'intéresser aux genres de discours, puisque selon Bakhtine : « chaque sphère d'utilisation de la langue élabore ses types *relativement stables* d'énoncés, et c'est ce que nous appelons les *genres du discours* » (1984, p.293). Ces types d'énoncés stables, ces genres sont élaborés et appropriés par les humains dans l'usage, pour répondre aux besoins de chaque sphère d'activité. Comme l'écrit Bakhtine, « Les genres du discours [...] sont donnés [à l'individu parlant], ce n'est pas lui qui les crée. C'est pourquoi l'énoncé, dans sa singularité, en dépit de son individualité et de sa créativité, ne saurait être considéré comme une combinaison absolument libre des formes de langue » (1984, p.317). Lorsqu'il apprend à parler, l'enfant apprend les **genres de discours**, qui sont constitués de combinaisons de la langue qui les opérationnalisent (au sens de Léontiev). L'activité est extériorisée par le biais des opérations langagières, à l'oral ou à l'écrit, mais aussi à l'aide de structures. Les structures sont « le tout de l'énoncé fini qui se présente à notre imagination verbale » (Bakhtine, 1984, p.319). La structure (ou le « tout fini ») guide l'élaboration de chaque proposition de l'énoncé. Ces combinaisons de langue et ces structures sont toujours fonction des objets du monde thématiques dans le discours.

Si l'on suit Bakhtine et en transposant à l'école, les disciplines peuvent être considérées comme des sphères d'échange. Ainsi le genre se définit par les **objets de savoirs disciplinaires**, la **structure** du texte et les **combinaisons linguistiques** relativement stables de l'énoncé. Ce sont ces trois caractéristiques que nous retenons et mobilisons dans notre cadre méthodologique en tant qu'outils d'analyse des discours que l'élève doit s'approprier à l'école, et donc également en tant qu'outils d'analyse des déplacements potentiels dans les différents genres de discours écrits des élèves.

Comme l'écrit Bakhtine, la notion de genres de discours s'applique tout autant à l'oral qu'à l'écrit : « il faut souligner tout particulièrement l'hétérogénéité des genres de discours (oraux et écrits) » (1984, p.294), ce qui démultiplie la variété des genres, aussi nombreux (et indénombrables) que les diverses activités déployées au sein des sociétés.

De plus, chaque sphère d'activité « comporte un répertoire des genres du discours qui va se différenciant et s'amplifiant à mesure que se développe et se complexifie la sphère donnée" (Bakhtine, 1984, p.293). Les genres se complexifient, s'étoffent au fur et à mesure de l'élaboration des savoirs et des façons de dire les savoirs spécifiques de chaque activité ou discipline à l'école.

Ainsi, Bakhtine distingue les **genres premiers** (dans le sens de « simples ») et les **genres seconds** (dans le sens de « complexes »).

Si ces notions ne sont pas vraiment opératoires pour analyser des textes autonomes d'élèves de CP, la distinction est néanmoins importante pour mieux comprendre la manière dont nous envisageons les textes d'élèves de cinq ans.

Les genres premiers sont les genres mobilisés dans l'univers quotidien. Ils sont tributaires de l'action du sujet et s'élaborent dans une dynamique d'échange, dans un contexte de production qu'émetteurs et récepteurs partagent. De ce fait, ils sont ancrés dans l'immédiateté, dans l'ici et maintenant, le locuteur est donc perceptible dans son discours. C'est ce que Bakhtine désigne comme des « types appartenant au genre "parlé-dialogué" » (1984, p.300).

Les genres seconds, en revanche, sont des genres qui apparaissent « dans les circonstances d'un échange culturel » (p.295), c'est-à-dire au sein de sphères d'activité spécifiques, spécialisées¹⁶.

« Les genres seconds du discours [sont par exemple] le roman, le théâtre, le discours scientifique, le discours idéologique etc. » (*ibid.*). Les genres seconds nécessitent la **distanciation** du locuteur avec lui-même dans son discours, comme nous le disions à partir des travaux de Bronckart dans la partie précédente. Ils entretiennent un rapport plus complexe avec le récepteur du discours, qui lui aussi est plus distancié en tant que destinataire. Ce dernier exerce « une action qui s'exerce en retour sur l'énoncé » (*ibid.*, p. 294), il reconfigure l'action de l'énonciateur, car celui-ci produit son discours en fonction de son destinataire, ou en fonction **de la représentation qu'il s'en fait** (Bernié, 2001) en fonction de la CDDS dans laquelle il se projette.

Selon Bakhtine, enfin, les genres seconds ne remplacent pas les genres premiers, ils ne s'y substituent pas.

« Au cours du processus de leur formation, ces genres seconds absorbent et transmutent les genres premiers (simples) de toutes sortes, qui se sont constitués dans les circonstances d'un échange verbal spontané. Les genres premiers, en devenant composantes des genres seconds, s'y **transforment** et se dotent d'une caractéristique particulière : ils perdent leur rapport immédiat au réel existant et au réel des énoncés d'autrui » (1984, p.295, nous soulignons).

Comme nous le disions plus haut, il ne semble pas opératoire de mobiliser les notions de genres premier et second dans nos travaux : d'une part car nous nous focalisons sur l'apprentissage du langage du point de vue de l'activité. D'autre part, puisque nous étudions l'activité d'élèves de CP pour lesquels l'écriture de textes coïncide avec l'entrée dans des communautés discursives nouvelles, nous souscrivons à l'analyse de Jaubert et Rebière (2002) : « toute production langagière est nécessairement seconde, s'inscrit dans un champ de discours antérieurs ou potentiels sur un même objet, répond à un ensemble de questions réelles ou envisageables » (p.167). Les chercheuses bordelaises constatent que « chez le tout petit, l'apparition du mot

¹⁶ Précisons dès à présent que nous utilisons le terme « spécialisé » pour éviter une confusion avec le terme « scientifique », au sens de Vygotski (concept spontané / concept scientifique). Ainsi, dans le cadre de l'étude des séances ancrées en sciences technologiques, nous référons à la CDDS qui se crée en classe comme « CD spécialisée en sciences » et non comme « CD scientifique ».

voiture relève d'un genre second si on le compare aux verbalisations antérieures, "vroum" » (*ibid*). L'écriture de ce même mot pour répondre à une sollicitation de l'enseignant pourrait ainsi être considérée comme relevant d'un genre tout à fait second. Jaubert et Rebière précisent ainsi : « ce qui nous importe, c'est la **transformation** des pratiques langagières déjà là : ce qu'on pourrait appeler "**secondarisation**" des pratiques (p.167-168) (nous soulignons). Plutôt que des genres seconds, ce sont ces transformations qui intéressent les didacticiens qui se focalisent sur l'enseignement à l'école élémentaire, et dont ils tentent de rendre compte dans leurs travaux.

1-3-4 Les genres secondaires et la secondarisation des discours

Ainsi Bernié, à partir des travaux de Bakhtine et de cette idée de transmutation des genres premiers, s'intéresse à la genèse des genres seconds. Les résultats de ses travaux, focalisés sur l'écriture collaborative de deux étudiants (donc en fin de parcours scolaire), révèlent que les discours de ces apprenants ne passent pas directement de genres premiers à des genres seconds, en un seul essai, ce qui n'est pas étonnant puisque les genres seconds stabilisés dans la perspective bakhtinienne sont le fruit d'une longue élaboration historique.

Bernié identifie les « **genres secondaires** », qui surgissent lorsque des élèves négocient, tentent de se mettre d'accord sur un discours à produire. Les genres secondaires sont ainsi un « produit de la mise en interaction de "genres premiers" [...] Ils ne sont pas caractérisés par une juxtaposition habile de séquences-types [comme le sont les genres seconds de Bakhtine], mais par leur fusion, qui fait souvent disparaître toute possibilité d'identification typologique, toute pertinence des références typologiques » (Bernié, 2001, p. 150). Les genres secondaires sont aussi le produit d'une mise en interaction de contextes intrasubjectifs différents : le conflit socio-cognitif n'est pas uniquement un conflit de sujets qui débattent et ne sont pas d'accord, il s'agit d'un conflit entre sujets **qui s'inscrivent dans des contextes intrasubjectifs différents**. En d'autres termes, en essayant d'accorder plusieurs voix parfois contradictoires, les élèves qui essaient d'élaborer un discours commun produisent des textes « hybrides », qui tendent vers les genres seconds mais dans lesquels ils ne parviennent pas encore à faire s'accorder leurs voix, ni celles empruntées à l'enseignant ou aux pairs, ils n'arrivent pas encore à les dompter pour en faire un discours assumé, distancié, montrant l'adoption d'un nouveau point de vue (Jaubert & Rebière, 2000). De ce fait le discours est dissonant.

Bakhtine relève ce phénomène de dissonance dans des œuvres de littérature (Bakhtine, 1981, p.212) et le désigne sous le terme d'**hétéroglossie**. Il le décrit de la façon suivante : « a typical double-accented, double-styled hybrid construction [...] an utterance that belongs, by its grammatical (syntactic) and compositional markers, to a single speaker, but that actually contains mixed within it two utterances, two speech manners, two styles, two "languages", two semantic and axiological belief system » (p. 211)¹⁷.

L'hétéroglossie ne naît pas nécessairement des interactions directes de deux locuteurs en co-présence, comme c'est le cas dans les travaux de Bernié, elle peut être perçue dans le discours d'un seul locuteur, alors qu'il essaie de produire un discours en tenant compte de textes lus ou

¹⁷ L'hétéroglossie est une "construction hybride combinant deux accents, deux styles [... c'est] une formulation qui appartient, de par ses marqueurs grammaticaux (syntaxiques) et compositionnels, à un seul locuteur, mais qui contient en réalité en son sein deux formulations mélangées, deux types de discours, deux langages, deux systèmes de croyance sémantiques et axiologiques" (nous traduisons).

entendus précédemment, entrant ainsi dans une logique dialogique (Jaubert, 2007, chap. 4 et 5). Ainsi, selon Bakhtine, « heteroglossia [...] is another's speech in **another's language**, serving to express authorial intentions but in a **refracted** way. Such speech constitutes a special type of double-voiced discourse » (p.212, nous soulignons)¹⁸. Les termes « another language et refracted » nous incitent à considérer que **l'hétéroglossie**, au-delà de la **polyphonie** et du fait que plusieurs voix énonciatives se rencontrent, est un phénomène où les discours sont transformés, modelés et réorientés.

La notion d'hétéroglossie est ainsi rapprochable de celle de contexte : à partir des travaux de Bakhtine, Medvedev et Volochinov, François (2016) évoque les « champs » ou « mondes » différents dans lesquels les discours de chacun s'ancrent : « on peut admettre que comprendre le sens d'un acte ou d'un discours, c'est d'abord le placer dans son champ, dans notre façon de percevoir le champ de l'autre ou, en tout cas, dans "un champ". [...] Si champ il y a, ce n'est pas un fond homogène, plutôt un **monde hétérogène** peuplé d'actuel et d'inactuel, de commun et de spécifique, avec des lignes de forces, le discours, l'action ou l'évènement **réorganisant le champ** en question » (François, 2016, p. 137). L'auteur rapproche les mondes des « arrière-fond, contexte, valeurs » (*ibid.* p.136) et exemplifie son propos pour montrer comment les mondes co-existent : « tout comme l'astronaute vit dans un monde où le soleil tourne autour de la terre, même s'il pense dans un autre, le physicien ou le chimiste vivent également dans un monde où ce qu'on voit dans la devanture d'une boutique d'alimentation est tentant ou dégoûtant ou... et non dans un monde d'électrons ou de substances chimiques » (*ibid.* p. 138). Les mondes du quotidien et les mondes scientifiques co-existent, les seconds ne remplacent pas, ne suppriment pas les autres.

Dans leurs travaux, Jaubert et Rebière (2000, 2024) observent à la suite de Bernié comment les discours initiaux des élèves, au fil de l'apprentissage, piochent dans ceux des autres (pairs, enseignant, textes lus ou écrits antérieurement). Ces emprunts sont ancrés dans des contextes différents et réorganisés par le locuteur/scripteur, qui les réoriente en fonction du contexte social où lui se situe. Lorsque les locuteurs empruntent les énoncés d'autrui, les discours deviennent **secondaires** : les différents contextes restent identifiables, perceptibles car le locuteur ne réussit pas encore à orchestrer les différents énoncés pour les faire correspondre au contexte dans lequel lui se situe, pour construire son propre point de vue. Lorsqu'il arrive à orchestrer l'hétéroglossie, il produit alors un genre **second (pour l'école)**, dans lequel l'énonciateur a organisé les différentes voix, prenant certaines d'entre elles en charge et mettant les autres à distance, rendant ainsi son discours cohérent.

Ces distinctions entre genres seconds de Bakhtine et genres secondaires de Bernié permettent d'envisager la transformation **en cours** des genres, dans un processus évolutif qui pourrait se schématiser de la façon suivante :

¹⁸ « L'hétéroglossie est le discours d'un autre dans le langage d'un autre, utilisé pour exprimer les intentions d'un auteur, mais d'une façon qui en modifie la trajectoire. Un tel discours constitue un type spécifique de discours à deux voix » (nous traduisons).

	genres premiers	→	genres secondaires	→	genres seconds
Émetteurs	Locuteur non distancié de lui-même, de son contexte		Rencontre de voix issues de contextes différents		Énonciateur distancié
Gestion des différentes voix	Superposition, réception		Essais d'articulation → Hétéroglossie non orchestrée		Plusieurs formulations concordantes → Hétéroglossie orchestrée

Figure 2 : des genres premiers aux genres seconds

La notion de **secondarisation** (Jaubert, 2000, 2002, 2007; Jaubert et Rebière, 2006a) permet de rendre compte de ce passage progressif de genres premiers à des genres « moins premiers», pas « encore seconds ». Selon la définition de Jaubert : « la notion de secondarisation réfère au **processus de transformation des usages langagiers initiaux** au cours de l'intervention didactique. En conséquence, l'intérêt se porte sur les discours de travail, qui ne sont plus de genre premier mais ne relèvent **pas nécessairement encore des formes canoniques** des genres seconds » (2007, p.295-296, nous soulignons).

Cette notion revêt un intérêt tout particulier dans des recherches en didactiques focalisées sur l'enseignement primaire : elle permet de donner un vrai statut aux textes produits au sein de la classe et aux textes écrits produits de façon autonome par les élèves, même les plus jeunes.

La complexité entrevue par le croisement entre l'étude des genres écrits (sur lesquels Bakhtine ne se focalise pourtant pas uniquement) et oraux, l'entremêlement entre les genres de discours, et le fait que ce n'est pas uniquement le caractère oral ou écrit d'une situation qui permet de les sérier, nous semblent être de réels arguments pour tenter de ne pas séparer l'activité langagière scripturale de l'activité langagière orale, et donc d'envisager un modèle d'enseignement alliant oral et écrit.

D'autant que les recherches en sociologie confirment le caractère non-fondé de choix méthodologiques qui consisteraient à enseigner les genres écrits d'une part et enseigner (ou le faire assez peu, si l'on en croit les constats sur l'enseignement de l'oral à l'école élémentaire en France¹⁹) les genres oraux d'autre part.

Ainsi, Lahire (1993/2000), s'appuyant sur les travaux de Goody entre autres, développe la notion de « **formes sociales** », qui permet de **lever définitivement l'idée de genres écrits ou genres oraux en opposition**. Selon le sociologue, l'écrit est présent même dans certaines formes orales : il est présent par exemple dans des énoncés oraux si élaborés (voire écrits à l'avance comme les discours politiques, les consignes des enseignants, les présentations de chercheurs lors de colloques) que même lorsqu'il n'est pas lu mais dit devant les auditeurs, il est plus assimilable à de l'écrit qu'à de l'oral. Ces énoncés élaborés, bien qu'étant oraux, relèvent de **formes sociales scripturales** et Lahire ajoute que l'école est un lieu où ces formes sociales scripturales sont extrêmement présentes dans les situations orales en classe, et où leur appropriation par l'élève est nécessaire à sa réussite alors même qu'elles ne lui sont pas enseignées. Les différences observables entre les productions langagières d'élèves du même

¹⁹ Inspection Générale de l'Éducation Nationale (2000). *La place de l'oral dans les enseignements à l'école primaire*.

âge viendraient ainsi du fait que les élèves de milieux populaires et ouvriers sont plus habitués à des **formes sociales orales** de communication, où l'on ne différencie pas le langage du réel auquel il réfère, où l'on ne se distancie pas de sa parole pour en étudier le fonctionnement. Les élèves de milieux plus favorisés, au contraire, vivent au quotidien dans une sphère familiale qui use de formes sociales scripturales et arrivent ainsi à l'école en étant déjà familiarisés avec ces objets langagiers élaborés, mis à distance et en cours d'appropriation.

De ce fait, concevoir l'activité langagière dans un continuum entre oral et écrit, sans les mettre en opposition, revêt des enjeux éthiques : les pratiques d'enseignement des genres de discours en lien avec les disciplines deviennent alors un outil de démocratisation des pratiques scolaires.

Comme le signale Jaubert (2007), face à cette complexité, on assiste dans le champ de l'enseignement à une dérive qui est de considérer certains textes canoniques typiques de certains genres comme des « modèles » à imiter, et pas uniquement comme des exemples, comme des possibles. Ainsi « certains enseignants cèdent à la tentation de donner à apprendre à leurs élèves les grilles de critères que de nombreux manuels proposent, prêtes à “consommer”, perdant de vue que si elles présentent quelque intérêt, c'est notamment celui de leur élaboration par les élèves eux-mêmes » (2007, p. 31-32).

À l'école, les modèles et les critères sont nécessaires pour soutenir l'activité scripturale débutante, pour servir de repères, pour guider les premières productions de textes. Pour autant, écrire ne consiste pas uniquement à connaître et respecter des critères, l'enseignement de l'écriture ne se cantonne ainsi pas à l'élaboration de critères à retenir : il s'agit de (re)construire des objets, un monde, d'élaborer sa *représentation* de la réalité dans ce monde, ce que les travaux de Grize permettent de comprendre grâce à la notion de **schématisation**.

1-4 Une activité d'élaboration d'un point de vue sur les objets du monde

Les travaux de Bronckart mettent en avant qu'un texte est le produit d'une activité qui est orientée par des facteurs nombreux d'ordre subjectif (représentation de soi-même comme sujet social, de l'autre comme destinataire, des buts de l'activité même). Le texte ne peut pas, du fait de sa subjectivité, rendre compte de LA réalité. Outre les paramètres du contexte de production, Grize montre l'importance de la **représentation des objets du monde** dont un locuteur parle ou sur lesquels il écrit. Ainsi, selon le logicien suisse, une situation de communication a deux dimensions : « l'une est celle d'interlocution, avec ses partenaires, les relations qui existent entre eux et les conditions de la communication ; l'autre est relative à **ce dont il est question**, aux **unités culturelles** que constituent les référents » (Grize, 1996, p.50) (nous soulignons). Nous pourrions reformuler (en référence aux écrits de Bres que nous citons dans la sous-partie suivante consacrée à la notion de dialogisme) de la manière suivante : toute situation de communication a une **dimension interlocutive**, relative aux interlocuteurs, et une **dimension interdiscursive**, relative à ce dont il est question dans les discours, ce qui constitue le double dialogisme Bakhtinien (que nous développons à la suite).

En effet, un texte, même un texte scientifique approuvé par une communauté de chercheurs en sciences par exemple, est un point de vue, une façon de dire, de représenter le monde à un moment donné, à un endroit précis. Un texte scientifique est une construction historique et sociale, il fait consensus au regard des outils et modes de légitimation dont on dispose au moment où il est produit. En astronomie, par exemple, le système solaire a longtemps

été décrit comme un système composé de neuf planètes qui tournaient autour d'une étoile, ce qui était considéré comme « vérité » comparé aux assertions d'une époque où l'on pensait que le Soleil tournait autour de la Terre, mais qui ne l'est plus aujourd'hui que Pluton n'est plus considérée comme une planète.

1-4-1 La production de schématisations

Tout texte est ainsi ce que Grize appelle une **schématisation** : son rôle est « de faire voir quelque chose à quelqu'un, plus précisément, c'est une représentation discursive orientée vers un destinataire **de ce que son auteur conçoit** ou **imagine** d'une certaine réalité. » (1996, p.50). Pour Grize, une notion (contrairement à un concept) évolue, elle se transforme, au gré des schématisations qui en sont faites. Ainsi, « une schématisation n'est jamais fermée sur elle-même » (p. 51).

Un texte écrit, si on le considère comme un produit sur lequel on ne revient plus, est un discours figé dans le temps, il est autonome par rapport à la réalité. La réalité qu'il représente est alors réifiée : le texte n'évolue plus et devient coupé du monde et de son évolution après avoir été produit. Instituer certains textes référents comme des objets de savoir « finis » les fige, les rend potentiellement inadaptés à une réalité changeante, là où une schématisation peut évoluer et se transformer, en fonction de la situation et de l'état d'avancée des savoirs dans une sphère spécifique : « [les schématisations] restent en contact continu avec le monde, tandis que [les modèles] s'en détachent complètement après les moments de leur élaboration » (Grize, 1996, p. 55).

Pour cette raison, nous considérons les textes oraux ou écrits des élèves et des enseignants comme des schématisations. Même s'il n'est pas amené à être révisé, tout texte est produit dans une situation précise au sein de laquelle il « fait sens ». Les schématisations sont élaborées à un moment précis, dans une situation particulière, en fonction de connaissances déjà-là aussi bien en épistémologie des sciences, de la littérature ou de la langue et en fonction du développement de l'enfant ou du développement professionnel des enseignants. Elles sont susceptibles d'évoluer, de se transformer, en incluant la précédente ou pas et ce tout au long du cursus (scolaire ou professionnel).

La caractéristique située des schématisations peut créer ce que Delarue-Breton (2014, 2016, 2017), à la suite de Fenoglio (2006) nomme les **événements d'énonciation** : les élèves entendent et retiennent certaines schématisations orales produites dans une situation précise. Ils se les remémorent, s'en servent pour produire une réponse, dans d'autres situations plus ou moins proches dans le temps, sans se rendre compte que la situation a changé, et que de ce fait l'énoncé oral dont ils s'emparent n'est plus du tout pertinent. Selon Delarue-Breton, « les élèves peuvent en venir à réimporter dans une situation nouvelle des propos validés par leur enseignant dans un autre contexte, leur conférant dans ce nouveau contexte une apparence parfois surréaliste ; les propos en apparence surréaliste des élèves sont dans certains cas réponse au discours pédagogique » (2014, p.96).

Pour les élèves, d'autant plus en classe de CP, il s'agit de comprendre que la langue, que certains mots de leur enseignant restent communs aux différents textes mais que le genre de discours lui, est spécifique. Par exemple dans notre corpus, les élèves de la classe de CP2 doivent comprendre les façons de parler de la graine :

- en littérature, « une graine de radis pousse pousse, pousse ! ses feuilles deviennent gigantesques et empêchent le soleil d'entrer dans la maison ! » ;
- en orthographe, « il faut savoir que le son [ε] s'écrit /A/I/ »
- tandis qu'en sciences, « une graine de radis germe, les feuilles se développent grâce à l'apport en eau et en lumière ».

Les élèves doivent également comprendre que certains emprunts sont possibles d'une situation à l'autre (utiliser la langue du texte de littérature pour orthographier correctement le mot « graine » en sciences), mais d'autres non (utiliser le discours en littérature pour répondre scientifiquement à la question « d'où viennent les graines ? »).

Il paraît donc particulièrement important que lors de situations nouvelles pour les élèves, l'enseignant tente de clarifier au maximum les paramètres de la situation, de montrer les liens possibles mais aussi les liens qu'il n'est pas pertinent d'établir entre différents contextes. Or cette clarification souhaitable des contextes est une tâche qui n'est pas rendue aisée par les paramètres de toute situation (nombre d'élèves, contraintes temporelles) mais avant tout par la caractéristique dialogique de l'activité langagière.

Les événements d'énonciation sont en effet des indices du caractère dialogique de l'activité langagière et de la façon dont les textes peuvent influencer, de manière incontrôlée par le locuteur ou scripteur, sur ses destinataires.

Depuis les travaux de Yakubinsky (1923/1997), de Volochinov (1929/1977) et de Bakhtine (1984)²⁰, de nombreux didacticiens du français ont montré l'importance de cette notion et la nécessité de la considérer dans des travaux sur l'enseignement du langage, aussi nous tâchons de la définir dans la sous-partie à venir.

1-4-2 Une activité dialogique

Les travaux de Bakhtine établissent que l'activité langagière intérieure, non observable mais nécessaire à la production de langage oral et écrit, est une activité éminemment **dialogique**.

Pour comprendre ce terme, commençons par distinguer ce qui relève du « dialogisme » et ce qui relève du « dialogue », en nous référant à une synthèse sur le sujet de Bres (2005) en sciences du langage.

Le **dialogal** réfère à « tout ce qui a trait au dialogue en tant qu'alternance de tours de parole » (p.48), ce sont des formes « dans lesquelles les interlocuteurs, réels ou fictifs, sont en co-présence et l'alternance des sujets parlants est manifeste » (*ibid*). Le dialogal est opposé au « monologal », qui est un discours prononcé par un locuteur sans interlocuteur en présence ou fictif, un tour de parole unique si l'on peut dire.

Nous caractérisons donc comme dialogal tout ce qui relève des interactions oralisées, comprenant langage verbal, non verbal et paraverbal, entre deux ou plusieurs interlocuteurs. Le dialogue de la classe que nous analysons est constitué « matériellement » des interactions orales

²⁰» L'attribution de plusieurs écrits de Volochinov à Bakhtine a suscité des débats et polémiques, notamment dans l'ouvrage : Bota, C. et Bronckart, J.-P.(2011) *Bakhtine démasqué : Histoire d'un menteur, d'une escroquerie et d'un délire collectif*, Librairie Droz ; ainsi que dans l'article Bronckart, J.-P. et Bota, C « Bakhtine démasqué », *COntEXTES* [En ligne], Prises de position ; DOI : <https://doi.org/10.4000/contextes.5971>. Nous travaillons essentiellement à partir des écrits fondateurs longtemps attribués à Bakhtine de 1970, 1978 et 1984, et nous référons par endroits aux textes de Yakubinski (1923) et de Volochinov (1977).

qui se déroulent de façon factuelle au sein des situations mises en œuvre, il peut être entendu, observé, transcrit. Nous revenons sur la notion d'interactions orales dans le *Chapitre 3*, cependant il est important que nous précisions dès à présent que nous nous référons aux travaux de Kerbrat-Orecchioni (Kerbrat-Orecchioni, 1990, 1995), qui définit **le langage oral comme constitué du verbal (unités de langue), non verbal (gestes) et paraverbal (intonations mais aussi silences)**. Les interactions orales sont ainsi des interactions qui se déroulent à l'oral, qui se réalisent par des opérations verbales, paraverbales et non verbales.

Le dialogal relève d'interlocuteurs ou de locuteurs physiques, s'il est oralisé il a un caractère phonatoire et corporel. Comme nous avons précédemment rapproché la notion d'émetteur de Bronckart de la notion de locuteur/scripteur de Rabatel, nous considérons que l'activité des sujets scripteurs est faite de matérialité, de sensorialité (des cinq sens), et elle se traduit par des dialogues, à l'oral comme à l'écrit. L'apport des travaux de Bakhtine nous permet de considérer que le texte écrit d'un sujet scripteur est donc une réponse dialogale, concrète, à une question posée ou à une consigne donnée. Cette réponse concrète peut-être entendue ou déchiffrée et oralisée par un interlocuteur ou un récepteur.

Le dialogique quant à lui, concerne « la problématique de l'orientation de l'énoncé vers d'autres énoncés » (*ibid*), il est opposé au « monologique ». À quoi « l'orientation de l'énoncé vers d'autres énoncés » fait-elle référence ?

Selon Bakhtine, cette orientation peut-être double, et il écrit au sujet de la première :

« En fait, l'auditeur qui reçoit et comprend la signification (linguistique) d'un discours adopte simultanément, par rapport à ce discours, une attitude *responsive active* : il est en accord ou en désaccord (totalement ou partiellement), il complète, il adapte, il s'apprête à exécuter, etc., et cette attitude de l'auditeur est, dès le tout début du discours, parfois dès le premier mot émis par le locuteur, en élaboration constante durant tout le processus d'audition et de compréhension. » (1984 p.303).

Tout énoncé est donc une réponse à un énoncé précédent, même si ce dernier peut ne pas être identifié ou connu par le locuteur lui-même. Bres (2005) nomme ce type de dialogisme **dialogisme interdiscursif** : tout comme l'activité individuelle est une contribution à l'activité collective, les discours ou textes de chaque individu entrent en résonance, dans un rapport d'accord ou de désaccord, avec des textes produits avant lui, au cours de l'histoire. Le rapport dialogique interdiscursif existe donc en soi, à partir du moment où des énoncés se réalisent sur le même objet de discours. Bakhtine écrit ainsi : « Deux énoncés, séparés l'un de l'autre dans l'espace et dans le temps, et qui ne savent rien l'un de l'autre, se révèlent en rapport dialogique à la faveur d'une confrontation du sens, pour peu qu'il y ait une quelconque convergence du sens (ne serait-ce qu'un rien de commun dans le thème, dans le point de vue, etc. » (1984, p.371). Dans la perspective bakhtinienne, « tout problème scientifique (qu'il soit traité de façon autonome ou fasse partie d'un ensemble de recherches sur le problème en question) donne lieu à une confrontation dialogique [...] entre des énoncés de savants qui peuvent ne rien savoir les uns des autres, et ne pouvaient rien savoir les uns des autres. Le problème commun aura produit une relation dialogique » (*ibid*).

La deuxième orientation de l'énoncé se joue **entre un énoncé produit et ceux encore non réalisés** : il s'agit alors d'un **dialogisme interlocutif**, qui se crée entre les scripteurs /locuteurs et leur destinataire. Bakhtine (1978) écrit :

« Dans le langage parlé ordinaire, le discours vivant est directement et brutalement tourné vers le discours-réponse futur : **il provoque cette réponse, la pressent et va à sa rencontre**. Se constituant **dans**

l'atmosphère du «déjà dit», le discours est déterminé en même temps par la **réplique non encore dite**, mais sollicitée et déjà prévue. Il en est ainsi de tout dialogue vivant » (p.103, nous soulignons).

Le discours s'élabore donc à partir des discours qui le précèdent, et dans une anticipation des discours qui le suivront.

Si l'on s'appuie sur la théorie de Bakhtine pour interpréter ce qui se passe à l'école, un élève, en tant que sujet produisant et recevant du « langage parlé ordinaire », produit des énoncés qui sont à la fois constitués dans le « déjà dit » de la classe et tournés vers le « non encore dit ». Or si les buts de l'activité de l'élève sont d'obtenir la validation de l'enseignant, d'être félicité ou valorisé, l'élève priorisera des motifs-stimuli permettant d'obtenir cette validation, et il puisera dans les énoncés de son enseignant ceux qui lui indiquent clairement une potentielle validation.

Par opposition à « dialogal », est dialogique tout ce qui s'élabore en réponse à des énoncés produits par le passé ou non encore réalisés par des locuteurs, en lien ou non avec l'intentionnalité des locuteurs qui ont produit ou sont supposés produire ces énoncés. Le dialogique relève de l'activité d'un sujet psychologique, il a un caractère intérieur, et peut être non conscientisé par le sujet.

Les travaux de Bakhtine nous permettent de considérer les textes écrits par les sujets scripteurs comme fruits du dialogisme. Ce dernier est perceptible par le biais d'une analyse du texte produit mais **également** des interactions orales qui ont précédé la production du texte, voire de celles qui pourraient potentiellement lui succéder, mais aussi de l'archive des textes et discours lus / entendus dont dispose le sujet. **La conception dialogique de la production de langage sous-tend donc toute notre démarche d'analyse.** Pour évaluer la pertinence des écrits produits, nous cherchons dans les interactions orales qui ont précédé la réécriture des éléments qui ont pu présider aux choix de l'énonciateur. Lorsque nous avons les données à disposition, nous cherchons également des traces du dialogisme à l'œuvre dans les textes lus / oralisés en classe (par exemple schématisations des objets dans les textes documentaires étudiés en classe, en technologie et SVT).

Reprenons l'exemple de DAN et de son discours sur la graine, en présentant cette fois sa réécriture, produite à 4 semaines d'intervalle après l'écriture du texte initial.

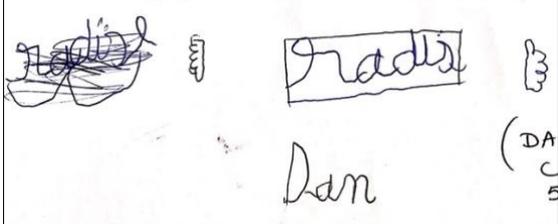
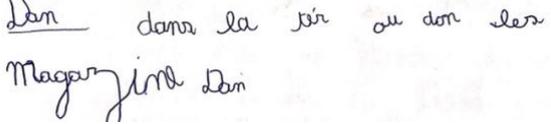
V1	V2
	
"radis"	"dans la terre ou dans les magazines"

Tableau 1- productions V1 et V2 de DAN, produites à 4 semaines d'intervalle

Nous avons vu précédemment qu'en V1, alors qu'on lui demande « qu'est-ce qu'une graine et d'où vient-elle ? » DAN ancre son activité de production de discours dans un contexte orthographique. En V2, en réponse à la même question elle commence par écrire « dans la terre » : une analyse plus précise (présentée en annexe n°18) permet de voir que le contexte intrasubjectif a changé, mais que ces deux premières propositions semblent assez éloignées du contexte de pertinence visé par l'enseignante.

L'analyse de notre corpus permet de mettre en lien les choix réalisés par DAN-énonciatrice avec plusieurs énoncés oraux produits antérieurement, que nous listons ci-dessous :

- pendant la situation de lecture révision de son écrit initial (V1), l'enseignante dit à DAN « tu aurais pu **essayer d'écrire dans la terre DAN** hein », elle lui montre les affichages référents qui permettent d'orthographier les mots « dans » et « la » et ajoute « quand même DAN / tu aurais pu essayer » et elle ajoute « alors tu as écrit radis, tu l'as **bien écrit y a pas d'erreur** » ;
- pendant le lancement de l'activité de réécriture (V2), l'enseignante fait référence aux écrits précédents des élèves et dit à tous les élèves: « KIN avait voulu écrire "c'est une graine de la terre", **c'est pas faux** » ;
- elle dit également aux élèves : « c'est maintenant qu'on va écrire tout ce qu'on a appris » ; « maintenant on sait encore mieux, de façon encore plus précise », « tu vas pouvoir dire plus de choses ».

Alors que l'intention de l'enseignante est tout autre – elle vise notamment à faire dépasser l'obstacle épistémologique d'une représentation de la graine « surgissant » de la terre à condition que cette dernière soit hydratée – on comprend que DAN, mise face à la tâche de production d'un discours explicatif, a sans doute sélectionné les éléments de discours oraux suivants « tu aurais pu essayer d'écrire dans la terre / les mots sont écrits là / c'est pas faux [que la graine vient dans la terre] ». Elle a peut-être également retenu le lien fait entre « pas d'erreur » et l'adverbe « bien ». L'interprétation de l'élève des attentes de l'enseignante serait ainsi :

- 1) « écrire dans la terre » = « c'est pas faux »
- 2) + utiliser « dans » et « la » = c'est bien écrit = c'est bien
- 3) + écrire des choses en plus (pas écrites en V1)

→ « dans la terre » est un énoncé permettant à DAN de satisfaire toutes les attentes qu'elle pense être celles de l'enseignante. Ainsi, en sélectionnant des éléments du dialogue scolaire, DAN élabore de façon dialogique un énoncé V2 qui lui semble répondre aux attendus.

Nous voyons donc que le passage des genres premiers aux genres plus seconds s'accompagne d'un changement dans le type de logique qui préside à l'élaboration du discours. Le texte V2

de DAN ne relève pas en soi d'un genre second, mais d'un genre secondaire : l'élève tente de réorienter son activité, en co-construction avec des extraits de dialogues de la classe qu'elle a perçus et retenus. La valeur « généralisante » des conseils de l'enseignante n'est pas perçue, l'élève applique à une autre situation un conseil qui était prodigué dans une situation précise.

Nous pouvons synthétiser les apports des travaux qui fondent notre approche des genres grâce au tableau suivant :

	genres premiers	→	genres secondaires	→	genres seconds
Émetteurs	Locuteur non distancié de lui-même		Rencontre de voix issues de contextes de production différents		Énonciateur distancié
Gestion des différentes voix	Superposition, réception		Essais d'articulation → Hétéroglossie non orchestrée		Plusieurs formulations concordantes → Hétéroglossie orchestrée
Type de logique présidant l'élaboration du discours	Dialogue (+ dialogisme) « reçu / subi », urgence de la situation, de l'échange		Dialogisme « subi » : juxtaposition, hybridisation, absence d'orientation assumée, en construction Perçu, co-géré		Dialogisme assumé orchestré, géré discours orienté (actif ?)
Lien avec le contexte de production	Ancrés dans un contexte particulier, le contexte de production		Essais de liens entre les contextes de production		Transfert d'un contexte à un autre avec réorientation si nécessaire, généralisation

Figure 3 : des genres premiers aux genres seconds

Les travaux sur le dialogisme sont fondamentaux pour quiconque s'intéresse à l'apprentissage de l'activité langagière : dans la perspective dialogique du langage, l'élaboration de discours au service de l'intercompréhension des sujets suppose que ces derniers orchestrent les échos, la pluralité des voix et qu'ils parviennent à organiser le dialogisme constitutif de l'activité langagière. Cela passe par la reconstruction de l'intentionnalité des locuteurs.

Cette conception dialogique vient en opposition avec « une conception [usuelle] de la langue, instrument de communication pensée comme transparente, d'accès partagé par tous » (Bautier 2010, p.18).

En s'appuyant sur les travaux de Ducrot (1984), Jaubert (2007) rappelle que la conception dialogique du langage remet en cause « l'unicité du sujet parlant » (p.99), et à fortiori du sujet écrivant. Les énoncés produits par les locuteurs / scripteurs sont nourris de nombreuses voix, de bribes de dialogues issues de situations passées, qu'il s'agit de réinvestir (ou pas) dans de nouvelles situations. Cette remise en cause de l'unicité du sujet parlant / écrivant ouvre des perspectives pour l'enseignement des pratiques langagières, car chaque énoncé est forcément inscrit dans « contexte culturel, sémantique et axiologique » (Jaubert, 2007, p. 100), auquel il s'agit d'avoir accès. Cela questionne le rôle que peut jouer l'enseignant dans l'apprentissage de l'orchestration de l'hétéroglossie, la manière dont il peut « co-gérer » l'orchestration des voix. Le sujet locuteur ou encodeur, inscrit dans la matérialité, l'immédiateté des interactions, est ainsi au dialogue ce que le sujet énonciateur est au dialogisme, que ce dernier soit maîtrisé ou non.

1-4-3 La position énonciative

La notion de **position énonciative** (Jaubert, 2007; Jaubert et al., 2012; Maingueneau, 1984; Rabatel, 2012) permet de s'outiller face à la multiplicité des possibles points de vue adoptés : quelle position l'enseignant ou l'élève adopte-t-il lorsqu'il produit tel ou tel énoncé ? Quels sont ses motifs, ses buts, dans quel monde s'ancrent-ils prioritairement ?

Selon Maingueneau (1984), les énonciateurs ne sont en effet pas des « cires molles qui se laisseraient “dominer”, “assujettir” par un discours tout-puissant » (p.50). Cette comparaison rejoint l'idée que tout énoncé est une schématisation, et non « la » vérité. L'énonciateur selon Rabatel (2012), « réfère aux objets de discours tout en se positionnant par rapport à eux, en indiquant de quel point de vue, dans quel cadre il les envisage » (p.23). Cette position énonciative est perceptible dans les choix que l'énonciateur opère : « choix de catégorisation (noms et verbes), de qualification (adjectifs et adverbes), de modalité et de modalisation, d'ordre des mots et des prédications » (*ibid.*, p.24). Maingueneau précise que ces choix s'opèrent en fonction d'un « système de contraintes sémantiques » c'est-à-dire des « critères en vertu desquels certains textes se distinguent de l'ensemble des textes possibles » (1984, p.45-46), comme le vocabulaire, les déictiques (ou leur absence) etc.

Cette position à l'égard des objets dont il parle se construit lorsque l'énonciateur « se projette dans une communauté discursive dont les formes d'interaction langagière sont spécifiques », tout en mettant « en œuvre les **modes de parler qu'il pense être efficaces** pour élaborer les contenus nécessaires à la réussite de l'activité » (Jaubert, 2007, p. 295) (nous soulignons).

En classe et particulièrement au CP, l'élève apprend ces modes de parler. Les choix qu'il effectue ne sont pas toujours réellement « efficaces » : nous tâchons dans nos travaux, lorsque c'est le cas et que cela est perceptible dans les textes des élèves, de voir comment l'enseignante gère ces choix inopérants, comment elle permet aux élèves d'effectuer des choix plus pertinents dans les textes suivants.

De ce fait, les schématisations construites donnent à voir un point de vue spécifique et situé. La notion de position énonciative est très importante pour comprendre les situations d'enseignement-apprentissage dès l'école maternelle car les objets des discours scolaires peuvent être appréhendés avec des points de vue différents : le loup, par exemple, peut-être appréhendé d'un point de vue littéraire (dans le conte traditionnel Roule-Galette), d'un point de vue biologique (animal carnivore), écologique (animal en voie de disparition) ou encore linguistique (substantif de quatre lettres qui se termine par un graphème muet, ou hyponyme de « mammifère »)... Lorsque l'enseignant réfère aux objets du monde, les élèves sont supposés comprendre quelle position énonciative il adopte et dans quel univers il ancre son discours, ce qu'il parvient à faire peut-être davantage lorsqu'il a construit des représentations des disciplines scolaires. L'élève lui-même est supposé adopter des positions énonciatives pertinentes pour élaborer des discours au sein de la classe et au sein des disciplines, à l'oral ou à l'écrit.

Les disciplines étant des constructions sociales, **apprendre à comprendre et à produire des discours dans les disciplines ne va pas de soi, et relève d'un apprentissage spécifique**. Nous verrons, dans le *Chapitre 2* consacré à l'apprentissage du langage, qu'apprendre les pratiques langagières spécifiques de l'école et des disciplines est encore moins évident pour les élèves dont les pratiques langagières familiales sont éloignées de celles de l'école.

Bilan intermédiaire (1)

Produire du langage consiste en partie à (se) construire un point de vue sur le monde, et à produire des discours qui à la fois construisent et témoignent de ce point de vue dans des situations dont on doit apprendre à se faire une représentation la plus partagée possible avec le reste des acteurs de la communauté discursive. L'écriture en classe, en tant qu'activité de production de langage, permet l'élaboration de discours dans différentes disciplines scolaires, elle permet la mise à distance des textes produits, qui sont évalués et révisés.

Pour nous, enseigner l'activité langagière à l'école consiste donc à **enseigner à l'élève à construire un ou des points de vue sur le monde, dans des cadres différents** : cette construction, à peine commencée pour un élève de CP, se fait dans des situations dont il comprend le fonctionnement, par le biais de **discours qu'il élabore en même temps qu'il apprend à se positionner**. Les textes d'élèves mais aussi ceux de leurs enseignants s'inscrivent dans des genres de discours et proposent des schématisations, des configurations de la langue effectuées à un moment précis, qui évoluent tout au long d'une année scolaire et continueront d'évoluer au fil du cursus.

A l'oral comme à l'écrit, ces schématisations sont le résultat d'un travail d'assemblage, fait à partir de l'interprétation des « voix » : bribes de dialogues entendues, à l'école ou hors l'école, extraits de textes écrits et attentes supposées des destinataires. En classe, avec des élèves non lecteurs, ces voix du « déjà-là scolaire » ou extra-scolaire sont entendues à l'oral dans le cours du dialogue scolaire, certaines d'entre elles sont retenues, sont « rejouées » silencieusement, consciemment ou non, par les élèves lorsqu'ils produisent un texte autonome à l'écrit. Le dialogisme et l'orchestration des voix sont des caractères constitutifs de l'écriture, adopter une position énonciative pertinente au sein d'une communauté discursive donnée suppose d'orchestrer ces voix, de gérer l'hétéroglossie selon un point de vu reconnu dans la communauté, au cours de l'élaboration de l'énoncé.

Notre point de vue de didacticienne nous mène à la réflexion suivante : enseigner l'activité langagière en tant que production de discours et de points de vue suppose d'enseigner l'orchestration du dialogisme, d'objectiver le dialogisme, source d'hétéroglossie.

Formulation de questions (1)

La question qui se pose est celle des modalités concrètes qui permettraient l'enseignement d'une telle orchestration : enseigner à l'élève à se repérer dans la multitude des voix entendues et à sélectionner les éléments pertinents est-il envisageable en classe de CP, et si oui à quelles conditions ? De quelle manière un enseignant de CP pourrait-il clarifier, pour et avec ses élèves, les éléments pertinents à considérer et ceux qui ne le sont pas, en prenant en compte les paramètres de la situation, les buts du destinataire ?

Formulation d'hypothèses (1)

Hypothèse 1 - Nous faisons l'hypothèse qu'il serait possible pour les enseignants de CP, dans certaines situations de production langagière précises, d'orienter l'activité d'orchestration des voix par la sélection des informations pertinentes, au regard des paramètres du contexte social.

Hypothèse 1A – Cette orientation de l'activité serait possible **en clarifiant les paramètres du contexte socio-subjectif, autrement dit les buts et motifs** qui organisent l'activité des

sujets sociaux, et en tentant de pointer l'écart existant entre ces buts et motifs et la représentation qu'en ont certains élèves.

Hypothèse 1B - Cela permettrait aux élèves, par ajustements successifs au cours de l'année, de construire une représentation de leur **destinataire** plus proche des motifs et buts qui organisent l'activité de l'enseignant.

Hypothèse 1C - Ces représentations ré-orientées par l'enseignant permettraient d'initier un **début d'orchestration** des voix, des bribes de dialogues s'oralisant au sein de la classe.

Hypothèse 1D - Les élèves pourraient ainsi, à court, moyen ou long terme, élaborer des discours au regard des savoirs visés supposés piloter l'activité enseignante.

En conclusion de cette partie sur le caractère social et historiquement construit de l'activité langagière, nous retenons que les travaux sur le fonctionnement des discours dans une perspective interactionniste, ainsi que ceux en littérature et en épistémologie du langage et de la langue, permettent de définir des notions qui outillent chercheurs et enseignants. Ils permettent à la fois de décrire et comprendre la production de discours à l'école, dans le cadre d'apprentissages culturels s'inscrivant dans le double mouvement décrit par Vygotski (de l'inter à l'intra) ; à la fois d'outiller les pratiques d'enseignement et de jouer un rôle facilitateur dans l'appropriation des discours par les élèves.

Les apports de Grize sur la schématisation ouvrent le pas vers un autre enjeu fondamental de l'activité langagière : celui d'une activité culturelle permettant d'élaborer, au cours de la schématisation, les objets du monde qui nous entoure.

2- Une activité culturelle d'élaboration de savoirs

Le fait que les discours et les textes ne peuvent exister que dans des sphères spécifiques justifie d'ores-et-déjà, selon nous, l'intérêt de faire produire des textes à des élèves de CP dans les disciplines. L'enjeu d'élaboration des savoirs renforce encore le besoin de penser la didactique de l'activité langagière en lien avec celles des autres disciplines, dans une approche comparatiste.

L'activité langagière, outre sa fonction de communication, a en effet une fonction hautement euristique : elle permet à chaque individu de se développer par l'élaboration et l'appropriation de savoirs variés, comme elle l'a permis à l'espèce humaine entière.

Pourtant selon Jaubert et Rebière, depuis les débuts de l'école de Jules Ferry, la représentation du langage dominante à l'école est celle d'un outil véhiculant « des idées "déjà là", [permettant] de traduire le monde et ce, au plus près du réel. [...] le langage y est réduit à des formes préexistantes (mots, phrases, types de textes) capables de coder des contenus construits indépendamment de l'activité langagière elle-même » (2002, p.164). Dans cette conception, les savoirs du monde préexistent à l'activité humaine, archivés dans les livres, dans les paroles des savants, et il suffirait de les entendre, de les lire pour accéder aux idées, et pour qu'ils passent d'un individu à l'autre, d'un enseignant à un élève.

Contrairement à cette représentation traditionnelle²¹, l'approche vygotkienne considère l'activité langagière comme un **instrument psychologique**. La pensée n'est pas préexistante, en attente d'être réalisée sous une forme orale ou écrite, mais elle se forme en même temps qu'elle s'extériorise, en même temps qu'elle est dite ou écrite : « Le langage ne sert pas d'expression à une pensée toute prête. En se transformant en langage, la pensée se réorganise et se modifie. Elle ne s'exprime pas mais se réalise dans le mot. » (Vygotski, 1934/1985, p.331). Les savoirs ne sont pas *la* réalité mais une schématisation de la réalité, pour reprendre la terminologie de Grize : c'est donc notamment par un travail sur les schématisations, un travail sur l'activité langagière, qui est aussi une activité cognitive, que les individus accèdent aux savoirs scientifiques et se les approprient. Précisons d'emblée que nous ne réduisons pas l'apprentissage des savoirs culturels à l'apprentissage du langage : les pratiques matérielles telles qu'expérimentation, manipulation, mise à distance des résultats etc. sont également fondamentales, même si nous ne les traitons pas dans cette étude.

Notre recherche vient s'inscrire dans cette conception vygotkienne : il ne suffit pas de lire des textes explicatifs sur les robots pour qu'un élève conceptualise le fonctionnement algorithmique d'un robot et qu'il rompe avec ses représentations animistes ou anthropomorphiques de cet objet technique.

Plusieurs champs de recherche alimentent cette conception euristique de l'activité langagière.

²¹ Nous verrons que cette conception traditionnelle fonde le modèle de la rédaction.

2-1 L'activité langagière et la révision pour élaborer les savoirs

D'un point de vue historique et anthropologique, le caractère inscrit et stabilisé des écrits permet de déployer les éléments du langage²² sous les yeux des scripteurs et des lecteurs, de les mettre à distance, de les questionner, de les remettre en cause, et de former son esprit critique. Dans les sociétés scripturalisées, les premiers écrits suscitent un développement des pratiques de la comparaison, de l'analyse, de la critique, de la logique. Ce sont ces **pratiques langagières réflexives** qui permettent la diffusion mais aussi l'évolution des savoirs à travers l'histoire, et non le simple fait d'être « mis en contact ». Comme l'écrit François : « ce n'est pas le langage à lui seul qui crée cette diversité ; le fait que d'une certaine façon le passé et le futur soient là n'est pas fabriqué ex nihilo par le langage [...] **le langage est plutôt un multiplicateur de mondes** plus important que n'importe quel système sémiologique » (François, 1993, p.116). L'écrit est également un « moyen d'inspection du discours » lui-même (Goody, 1979 : 86), permettant de distinguer les éléments qui constituent la parole (Olson, 1994/2010 : 286). Ce déploiement matériel de chacun des éléments du discours a développé, en même temps que la conceptualisation des savoirs relatifs à différents domaines d'activité, les savoirs sur le langage lui-même et la langue. L'inscription des discours, en conservant une trace des savoirs élaborés, permet leur étoffement : l'écrit libère les humains de la nécessité de les **mémoriser** et ainsi participe à l'accumulation et à la création de nouveaux savoirs, mais aussi à leur transformation. Selon Brossard, l'écriture permet « une mise à distance – hors de soi – des connaissances et une mise en suspens du rapport pratique au monde. [...] L'outil est donc un ensemble de formes à la fois générées par les activités des hommes et transformatrices de ces mêmes activités » (Brossard, 2004, p.174).

Lorsque le langage est oral, le déploiement de la langue est tout autant possible, mais **la labilité de l'oral rend l'activité réflexive plus difficile**. Dans tous les cas, la mise à distance, le questionnement, la remise en cause ne se réalisent pas d'eux-mêmes : il ne suffit pas d'avoir accès à un discours écrit pour le remettre en cause, il ne suffit pas de « voir » un texte ou même de le lire pour qu'une mise à distance s'opère. À l'école élémentaire à fortiori, la mise à distance permise par l'écrit s'effectue grâce à un travail spécifique de l'enseignant : ainsi l'enseignement de l'activité langagière et le dispositif que nous analysons s'appuient sur les écrits des élèves mais reposent également sur l'oral de l'enseignant et celui des élèves²³.

D'autres champs de recherche étudient des implications du caractère inscriptible du langage et éclairent cette fonction euristique chacun à leur manière.

Les travaux en psychologie cognitive en France, par exemple, pointent que : « [le scripteur ou le lecteur du texte] peut revenir en arrière, relire, refaire le point. C'est grâce à ce pouvoir que la conceptualisation du savoir a été possible : c'est parce que l'écrit aboutit à des traces disponibles sur de longues durées que la technologie, les mathématiques, la physique, mais aussi la littérature ont pu s'élaborer » (Fayol, 1996, p.17-18). L'inscription de l'écrit participe

²² Nous pourrions d'ailleurs dire « **des langages** », afin d'inclure le langage mathématique, algébrique, musical...

²³ Nous le verrons dans le *Chapitre 4*, partie 1, présentant des techniques d'enseignement de l'écriture mobilisant une co-activité langagière tressant oral et écrit : dictée à l'adulte, écriture tâtonnée ou préparation de l'écriture.

donc à l'élaboration des savoirs culturels, mais également à l'élaboration des discours, en permettant leur **révision**.

Le sens que nous attribuons au terme « **révision** » est celui développé par le groupe EVA (1991)²⁴, qui désigne « **l'ensemble des compétences évaluatives et des compétences de réécriture** qui interviennent à différents moments dans la production d'écrits ». L'**évaluation** qui précède la révision s'analyse en trois opérations « relecture de l'écrit [...] évaluation de ce qui vient d'être relu [...] prise de décision du scripteur, [qui peut ou non] entreprendre une réécriture » (p.12). Nous revenons à la fin du *Chapitre 3* sur les notions d'évaluation et de révision des écrits et sur la façon dont elles sont mobilisées dans les travaux en didactique focalisés sur la classe de CP.

La révision quant à elle se décline en opérations qui ont été étudiées par des chercheurs à l'origine de la génétique textuelle (Lebrave, 1986; Fabre, 1991; Fabre-Cols, 2002; Doquet, 2003) et qui permettent au scripteur d'intervenir sur son écrit. Par exemple en didactique, le dispositif d'écriture accompagnée étaye la révision des écrits au CP grâce aux opérations de déplacement, remplacement, ajout, suppression (Fabre-Cols, 2002)²⁵. Les opérations de révision permettent à l'élève d'agir sur son texte écrit, c'est-à-dire sur l'orthographe mais également, par le biais des opérations langagières, sur le référent du texte, sur la cohérence, la composition, qui permettent au lecteur de reconstruire une signification la plus pertinente possible. Notons là encore qu'en classe, ces révisions sur le texte écrit se font par le biais d'interactions orales (Kerbrat-Orecchioni, 1990; Kerbrat-Orecchioni & Traverso, 2004) : le texte initial est oralisé avec l'enseignante, discuté. Il ne suffit pas que l'élève soit mis face à ses écrits pour qu'il parvienne à réaliser seul ces opérations.

Nous pensons ainsi que lorsque l'enfant parvient à réaliser ces opérations de manière autonome, le dialogue avec l'enseignante lors des premières opérations de révision opère comme un texte « référent » : l'enfant s'approprie certains énoncés oraux de son enseignante (ou d'autres adultes qui ont étayé ses révisions), il se les « rejoue » et son activité de scripteur devient davantage autonome. C'est l'idée que développe Bruner (1983), avec les notions de scénario langagier et d'interchangeabilité des rôles, signe d'appropriation. Nous développons ce point dans le chapitre suivant consacré à l'apprentissage. **Les dialogues du passé se font silencieux et s'intériorisent, et le dialogisme devient maîtrisé grâce au guidage passé de l'enseignant.**

L'avènement de nouveaux outils de l'écriture a provoqué des changements conséquents : les textes rédigés à la main se font aujourd'hui plus rares et l'écriture est de plus en plus numérique. À moins d'un usage très maîtrisé de l'outil informatique (comme le traçage des changements, enregistrement des différentes versions d'un texte, calcul des temps de pause...), les textes se font et se défont sans laisser traces des opérations cognitives qui ont eu lieu, sans révéler les hésitations, « ratures », reniements, rejets de certaines parties écrites et condamnées par leur scripteur (Doquet, 2003). La gomme, à l'école, est aussi un objet qui empêche d'avoir des

²⁴ Ce groupe baptisé EVA pour « Évaluation des écrits en classe », piloté par Romian, Mas, Garcia-Debanc et Tauveron a mené une recherche collective autour de l'évaluation, dans le cadre de l'Institut National de Recherche en Pédagogie, entre 1984 et 1991. Ces travaux ont été suivis d'une recherche sur la révision des textes (recherche REV).

²⁵ Nous développons davantage les travaux sur la génétique textuelle dans le *Chapitre 3*, dans la partie consacrée à l'évolution de l'enseignement de l'écriture.

indices sur l'activité cognitive et langagière des élèves : tout un travail, toute une réflexion, tous les essais peuvent être gommés. La seule trace laissée par l'activité scripturale n'est ainsi plus une garantie d'accéder aux connaissances construites par les élèves, surtout lorsque les connaissances qui nous intéressent sont procédurales. Le déploiement des textes sous les yeux des élèves et de l'enseignant nécessite ainsi, pour réaliser le potentiel de mise à distance et de réflexivité de l'écrit, une activité langagière orale, verbale ET non-verbale : regarder faire, écouter faire, interpréter, et ensuite, en proposer une schématisation.

Les travaux sur la génétique textuelle ont permis de développer la fonction euristique de l'activité langagière en didactique, ce qui s'illustre dans les travaux sur les écrits intermédiaires (Bucheton & Chabanne, 2002, 2008; Chabanne, 2011; De Croix et al., 2024 ; Magniant, 2024) ou sur les brouillons instrumentaux (Alcorta 1997; Fabre-Cols 2002; Boré 2004b, 2004a, 2011). Ces écrits intermédiaires sollicitent une activité réflexive et en sont le fruit, ils permettent l'élaboration des savoirs en toutes disciplines : ils ne sont « pas forcément des écrits préparatoires, au sens où ils ne sont pas principalement dévolus, comme peut l'être le brouillon, à la préparation d'un écrit abouti » (Doquet, 2011, p.57). Ils peuvent être soumis à la (re)lecture critique des élèves, via les interventions de l'enseignant, sans pour autant faire l'objet de réécritures jusqu'à aboutir à une version « finie ». Les listes ou cartes conceptuelles produites, par exemple, peuvent être des pilotes, des ébauches de textes déjà construits, qui peuvent être renégociés afin d'atteindre une formulation plus aboutie des textes.

Le fait de ne pas considérer les écrits comme des produits finis permet selon nous d'opérer une désacralisation de l'écrit. C'est l'une des plus-values des apports de la génétique textuelle, de l'anthropologie et du concept de **littératie**, selon nous : dans cette quête de construction de significations, il y a fort à apprendre des cultures de l'oralité, qui savent se passer des textes de l'écrit pour élaborer leurs savoirs.

Goody accorde par exemple une plus grande **adaptabilité** aux façons de raisonner dans la culture orale, lorsque la culture écrite peut signifier une certaine rigidité :

« Si, pour les cultures traditionnelles, les idées sont liées aux circonstances [...] alors, quand le contexte change (en raison d'une famine, d'une invasion ou d'une épidémie) ou que les attitudes individuelles changent (parce qu'on comprend que le remède a échoué), les idées et les pratiques vont changer aussi. Leur changement paraît plus probable dans ces sociétés que dans celles où les idées religieuses ou scientifiques sont consignées dans des ouvrages scolaires ou dans des saintes Écritures » (Goody, 1979, p.95).

En didactique du français, Dabène parle d'une sacralisation de l'écrit, qui aurait des effets sur les représentations de l'enseignement de l'écriture (nous soulignons) :

« dans nos sociétés d'écriture, l'ordre du scriptural [est] devenu le lieu du **maintien sans risque de la tradition**. Cette propriété pèse lourd sur la sacralisation de l'écrit opérée par l'institution scolaire et sur les représentations du sens commun (Dabène, 1987 - Bourgain, 1988) qui voient dans l'écrit le lieu de l'existence intangible de la langue, de la norme, des modèles, traditionnellement réservé aux clercs, auxquels l'usager "ordinaire" ne peut accéder qu'après un long apprentissage de type initiatique. » (1991 : 12).

Lorsqu'il est sacré, intouchable, l'écrit, plutôt qu'un outil réflexif permettant d'élaborer de nouvelles connaissances, est au contraire une entrave. Les textes lus et étudiés sont considérés comme des modèles et non comme des schématisations, ils disent la vérité et ne peuvent pas être remis en cause. Cette représentation est encore très vive au sein des écoles, où beaucoup hésitent à modifier le texte d'une œuvre littéraire, à le couper, trancher, voire simplifier pour des élèves en début d'apprentissage. Comme l'écrit Jaubert : la « démarche d'apprentissage de l'écrit est souvent menacée par la logique ancienne et profondément enracinée d'imposition de

modèles sociaux, de sorte qu'on assiste à un glissement de la notion de "discours sociaux de référence" ou de "discours authentiques" à celle de "discours modèles" à imiter » (2007, p.31). En tant que didacticienne, en tant qu'enseignante, il nous semble important de conscientiser le fait que les textes qui disent les savoirs culturels n'ont rien de sacré, **qu'ils sont des schématisations, des outils faits pour aider à penser et devenir autonome face à toute forme d'hégémonie**. Alors que les écrits d'élèves sont riches de petites transformations, riches de micro-objets appropriés par les élèves mais devenus transparents aux yeux de scripteurs experts, les formes canoniques des textes de genres divers pourraient parfois induire une focalisation sur des « manques » et des « lacunes » qui n'en sont pas vraiment. **Accorder un caractère intermédiaire aux textes d'élèves en cours d'apprentissage permet de se focaliser sur l'activité du sujet, sur l'élaboration des savoirs, sur les avancées de tous ordres et de s'affranchir de la prévalence souvent accordée aux seuls éléments orthographiques**. Cependant, la dimension linguistique ne peut pas être négligée, du fait de l'enjeu sémiotique que nous développons dans la quatrième partie de ce chapitre.

Le langage oral de la classe, celui des enseignants mais aussi celui des pairs, est ainsi un outil pour communiquer mais également un outil de conceptualisation, d'élaboration, « permettant d'étayer le développement des fonctions psychiques supérieures (caractérisées notamment par la distance, la conscience, l'intention, la systématisme) » (Reuter et al, 2013 p.155).

Le langage permet également de développer la mémorisation, qui est une fonction psychique importante dans l'activité langagière : l'écrit est souvent considéré dans sa fonction de « mise en mémoire », l'oral revêt d'autres possibles (mémorisation de « comptines » ou chansons, développement de la mémoire auditive par exemple).

2-2 Une activité réflexive qui nécessite un recours à la mémoire

En effet, la mémoire est une fonction psychologique nécessaire à l'activité scripturale. Pour élaborer des discours et des savoirs culturels, le scripteur expert puise dans ses archives, dans sa mémoire, des connaissances aussi bien référentielles que linguistiques. Bakhtine (1984) nomme ces archives et connaissances le « fond aperceptif », qu'il définit comme les « connaissances spécialisées [du locuteur/récepteur] dans le domaine de l'échange culturel donné, ses opinions et convictions, ses préjugés (de mon point de vue), ses sympathies et ses antipathies etc » (p.336). Le scripteur est supposé envisager également le fond aperceptif du destinataire de ses textes.

L'écrit permet bien entendu de stocker beaucoup d'informations, à travers le temps et à travers les usagers, mais aussi bien au niveau ontogénétique que phylogénétique, **cette fonction de stockage de l'archive écrite se passe difficilement de l'oral** : en effet les travaux d'Olson (1998) en anthropologie nous rappellent que jusqu'au Moyen-Âge, l'écriture est certes un multiplicateur de moyens mnémotechniques, une mémoire qui fixe des faits, des chiffres, des accords passés entre les locuteurs. Mais elle ne conserve alors que le verbal : la syntaxe, le lexique, tandis que le paraverbal et le non verbal, le ton des locuteurs traduisant leurs intentions (par exemple une attitude dubitative ou revendicative), les mouvements de leur corps et haussements de sourcils, ne sont pas du tout accessibles dans les écrits, qui existent de façon autonome. C'est donc par la mémorisation des locuteurs et par l'oral que les visées, les intentions peuvent être restituées, et que la signification de l'écrit peut être reconstruite (*ibid*, p. 208).

Depuis le Moyen-Âge, les savoirs sur le langage se sont développés et les hommes ont appris à fixer les intentions, les motifs et buts des locuteurs. Pour autant, les écrits restent des schématisations, et en tant que telles, elles doivent être remises en contexte afin d'être réexaminées et critiquées : nous l'avons vu grâce aux travaux sur la logique naturelle de Grize, un texte même scientifique n'est qu'une représentation, susceptible de ne plus être (ou de n'avoir jamais été) en phase avec la réalité. Construire la signification d'un discours écrit nécessite pour le récepteur de se représenter le lieu, le moment de la production, de comprendre qui produit le discours, en tant que quel sujet social, et à qui il s'adresse. Il doit également le mettre en lien avec d'autres discours, d'autres textes, restaurer le dialogisme voire les dialogues qui ont mené à sa réalisation. Il peut le faire seul (en cherchant ces autres textes) soit accompagné par quelqu'un de plus expert que lui, qui donnera des explications et des éclairages sur la schématisation étudiée, ou qui saura aiguiller les recherches. Pour un apprenant, même lorsqu'il est scripteur et lecteur confirmé ayant un niveau d'études universitaire, ce travail de reconstitution du contexte et de la signification peut difficilement se passer des interactions orales avec un sujet plus expert, directeur de thèse, collègues chercheurs, comité de suivi.

À l'école élémentaire, ce besoin d'être accompagné à l'oral est encore plus marqué, et nous illustrons notre propos à partir d'un exemple issu de notre corpus.

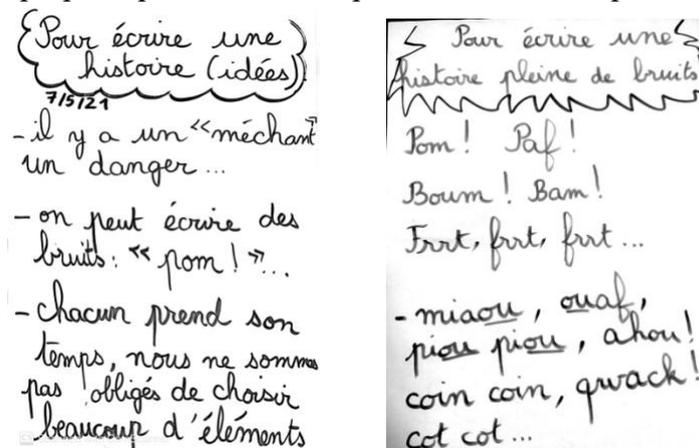


Figure 4 : affiches de la classe des CP2, mai 2021

L'enseignante PE2 rédige avec ses élèves une affiche ayant à la fois une fonction d'aide-mémoire, à la fois une visée d'élaboration des savoirs : après que la classe a découvert l'onomatopée « pom » dans le texte d'un pair, l'enseignante établit avec ses élèves une liste des onomatopées dont ils peuvent s'inspirer pour donner vie à leur récit. Mais à la séance suivante, la majorité des élèves a oublié ce qui est écrit sur cette liste, et même lorsqu'ils la déchiffrent, certains ne savent plus quels sont les motifs qui ont présidé à son élaboration et quels usages ils peuvent en faire, ils ne savent plus pourquoi leur maîtresse leur demande de se servir de mots comme « pom, boum et frrt ». Les fonctions « mémoire » et « enrichissement des savoirs par découverte des procédés narratifs » de cette liste ont donc un potentiel réalisable uniquement lorsque l'enseignante, à l'oral, incite les élèves à 1) relire cette liste (la relecture n'est pas une activité allant de soi au CP) ; 2) recontextualise cet écrit et rappelle à l'oral comment cet écrit pourra leur être utile ; 3) leur suggère d'imaginer s'ils le souhaitent d'autres bruits possibles, d'autres idées pour « donner envie de lire ».

L'écrit, qui stocke des outils langagiers, prend ainsi son sens pour les élèves grâce à l'oral qui est produit, on peut dire que **l'oral produit au sujet des écrits redonne leur signification aux**

écrits, ce qui est capital si l'on souhaite que les élèves développent une certaine clarté cognitive (Downing & Fijalkow, 1990; Fijalkow, 2014) et qu'ils ne se représentent pas l'apprentissage à l'école comme une activité de mémorisation de listes et règles dont ils ne savent ce qu'ils pourront faire. Malgré cela, dans ce cas précis, un seul élève insère une onomatopée dans son récit suivant : avoir des savoirs accumulés à disposition, inscrits et disponibles à l'usage, ne signifie pas qu'un sujet trouve pertinent de les mobiliser ou qu'il sache le faire.

2-3 L'activité langagière pour développer un rapport « méta » au monde et au langage

Dans cet exemple qui porte sur le discours narratif, le savoir disciplinaire visé concerne le possible recours à des procédés narratifs qui rendent le texte plus vivant. Mais au-delà de la fonction d'élaboration des savoirs, l'inscription des discours sur un support permet d'instaurer un **nouveau rapport au monde** : les discours eux-mêmes peuvent devenir objet d'observation, les opérations langagières et les éléments linguistiques qui réalisent ces dernières deviennent des objets d'étude, et potentiellement d'apprentissage.

L'écriture permet de développer une pensée non plus sur les choses, mais « sur les représentations des choses, c'est-à-dire une pensée sur la pensée » (Olson, 1998 : 312), ce que Brossard, à partir des écrits de Vygotski, formule de la façon suivante : « Alors que dans le cadre des cultures d'oral nous avons affaire à une conceptualisation des choses, avec l'avènement de l'écriture un nouveau type de pratique apparaît, une pratique théorique, c'est-à-dire une conceptualisation des idées sur les choses, un travail sur les concepts eux-mêmes » (Brossard, 2004 : 175).

« Comment pourrait-on le dire, comment pourrait-on faire ? Avec quels mots peut-on expliquer cela à l'écrit ? Comment peut-on faire pour savoir comment cela s'écrit ? Comment t'y es-tu pris ? » Ces questions appellent des réponses qui supposent un rapport particulier au langage, un rapport qui est en rupture avec l'expérience première des élèves, particulièrement pour ceux issus de milieux populaires (Bernardin, 1997/2002). Le langage devient alors un outil pour apprendre, l'écrit quant à lui devient un support à partir duquel parler de la façon dont on pense, écrit et parle.

Comme le formulent Chabanne et Bucheton : « s'il faut parler et écrire pour apprendre, c'est que *savoir*, en particulier à l'école, c'est *savoir écrire et parler le savoir* » (Chabanne & Bucheton, 2002, p.2).

De ce fait, même lorsqu'on considère le langage du point de vue de ses **contraintes linguistiques**, l'activité psychologique suscitée par les activités d'encodage ne permet pas de considérer les rapports entre écrit et oral uniquement comme des rapports de transcription, de simple encodage phonographique.

Lorsqu'il encode, même s'il n'a pas élaboré lui-même l'énoncé à encoder, l'élève, accompagné par l'adulte, se livre à une activité de réflexion **sur** la langue qui est complexe et participe du développement de ses fonctions psychiques. À partir du CP²⁶, l'élève qui a commencé à

²⁶ Parfois, les productions d'élèves de maternelle montrent que certains enfants ont une activité métalinguistique avant l'entrée en CP, particulièrement lorsqu'ils ont bénéficié d'ateliers d'écriture tâtonnée à l'école maternelle.

s'approprier les correspondances régulières entre phonèmes et graphèmes est incité à résoudre des problèmes orthographiques, à raisonner sur la langue, car le système d'écriture français ne se résume pas à des relations phonographiques bijectives. Comme nous le développons dans la partie consacrée aux enjeux sémiotiques de l'écriture, certaines unités de la langue écrite ne transcrivent pas des sons mais bien des idées : marques de pluriel, dérivations lexicales...

Dans notre corpus d'analyse, par exemple, KIN apprend que le mot « graine » ne peut s'encoder par une procédure d'écoute des phonèmes, ANA commence à mobiliser des morphogrammes marques du pluriel, et ILY emprunte à une de ses pairs la procédure de copie pour encoder le mot « fonctionne ». Même s'ils ne savent pas encore tous « parler » leurs procédures de manière autonome, ces élèves, grâce aux interactions avec leur enseignante et leurs pairs, développent une activité « méta » sur la langue.

Le recours à l'écrit et les interactions orales avec l'enseignant produisent une réalité nouvelle, fondent « les bases d'un mode nouveau de pensée [en tant qu']instrument qui fournit des catégories et des concepts permettant de penser la langue » (Chiss, 2004 : 36).

Sans l'étayage langagier oral, l'élève de CP se livre à une activité inconsciente ou peu conscientisée, que Gombert nomme « épilinguistique » (Gombert, 1996; Romian, 1991) : l'élève reste dans l'immédiateté, dans un rapport non-distancié aux objets du monde. Cette activité épilinguistique est un premier niveau de prise de conscience de certains phénomènes linguistiques, labile et non systématisé. Elle est un indicateur d'une Zone Prochaine de Développement (Vygotski, 1934), mais n'est pas de nature à susciter la production de discours seconds ni l'appropriation de concepts scientifiques (comme nous le développons dans le chapitre suivant).

Bilan intermédiaire (2)

La fonction euristique de l'activité langagière s'accomplit à la fois par des usages du langage à l'oral et à l'écrit, elle revêt un enjeu fondamental dans la société du XXI^{ème} siècle. Le langage, oral et écrit, a des enjeux sémiotiques (que nous développons à la suite), la langue est un objet de savoir en soi, à acquérir pour de jeunes élèves. Mais c'est aussi un outil pour acquérir les savoirs culturels et pour produire des discours.

La production de langage, particulièrement à l'écrit, permet, grâce à un étayage langagier, de développer la mise à distance par l'évaluation et la révision des textes, la mémorisation et l'adoption d'une posture « méta » sur le langage produit. Ces possibles contenus dans l'usage de l'écrit développent tout leur potentiel lorsqu'ils s'accompagnent d'indications orales.

En classe, l'écriture en tant qu'activité langagière à l'école élémentaire suppose que l'on s'intéresse aux textes comme à des schématisations intermédiaires, et non comme à des textes « finis », « canoniques ». L'élaboration des savoirs culturels passe alors d'autant plus par l'évaluation et la révision des textes écrits.

Formulation de questions (2)

Les questions que nous posons sont les suivantes : développer l'enjeu euristique de l'écrit est-il envisageable au CP à partir d'écrits autonomes des élèves dans les disciplines ? Comment faire pour que des élèves non lecteurs et non scripteurs évaluent et révisent des textes qu'ils ont écrits eux-mêmes ? Quelles situations formelles et quel étayage de l'enseignant permettraient de donner aux écrits autonomes et aux oraux produits à leur sujet ce rôle d'outils pour élaborer des savoirs culturels, alors même que les élèves ne savent pas encore écrire et que l'oral et l'écrit sont encore des objets à apprendre ?

Formulation d'hypothèses (2)

Hypothèse 2 – On pourrait, sous certaines conditions, mettre en œuvre au CP des séances de révision d'écrits autonomes ayant pour objets des savoirs disciplinaires.

Hypothèse 2A – Une de ces conditions serait que l'enseignant fasse évaluer les textes sous l'angle des discours et de l'élaboration de l'objet des discours.

Hypothèse 2B – Une autre condition serait de favoriser la mise à distance des représentations initiales sur les savoirs, perceptibles dans les écrits initiaux, et de susciter leur remise en question.

Hypothèse 2C – Des modalités de travail alliant écriture autonome, écriture avec l'adulte et interactions orales constitueraient des solutions face à l'obstacle que représente la non maîtrise du code sémiotique.

Hypothèse 2D - La production de réécritures seraient l'occasion pour l'élève de réinvestir les connaissances disciplinaires construites lors de temps de découverte, manipulations, lectures (séances dans les disciplines).

3- Une activité sémiotique

Le troisième enjeu que revêt l'activité langagière est un enjeu sémiotique, car les enjeux de production de discours ou d'élaboration de savoirs se réalisent par un processus de sémiotisation : « Communiquer est une activité majeure de pensée, une activité de sémiose, c'est-à-dire de mise en signes » (Grize, 1998, p. 116). Cette mise en signes, sonore ou écrite, se fait par l'usage d'unités qui diffèrent selon les langues utilisées dans les pays. Pour comprendre les processus de sémiotisation, nous nous appuyons sur les travaux de Grize sous l'angle de la « logique naturelle » (1996, 1998)²⁷.

Dans le cas du système d'écriture français, les signes ne codent pas les objets du monde, mais des unités abstraites qui signifient le monde (nous détaillons à la suite ces unités en prenant appui sur la classification de Catach). L'enfant qui apprend à lire et à écrire se livre à des actions différentes pour accéder à la signification de ces signes : il doit se livrer à une activité sémiotique (encoder ou décoder les graphies, pour accéder à une forme abstraite, le « mot » écrit ou parlé), puis à une activité linguistique (pour accéder à l'idée derrière le mot) voire culturelle (pour accéder à l'objet du monde auquel réfère réellement, concrètement, l'idée). Il doit donc encoder ou décoder des signes graphiques ou des phonèmes (qui constituent le signifiant) pour accéder à une réalisation abstraite (le signifié) et ensuite à l'objet du monde auquel il réfère (l'objet du monde ou référent si la signification nécessite des connaissances culturelles).

Grize prend l'exemple du signifiant / C/H/I/R/A/C/, nous reprenons son exemplification pour illustrer comment cela peut se décliner en lien avec nos données construites en classe de CP. Dans la classe de CP2, le signifiant /R/A/D/I/S/ à l'écrit renvoie à la fois au signifié (l'idée principale : un objet rond, rose et comestible), à l'objet du monde scientifique (une partie de la racine de la plante qui pousse sous terre), et à un référent culturel littéraire (l'élément principal d'un album lu en classe, un radis géant qui pousse et qui empêche la lumière d'entrer dans la maison des personnages du conte, constituant le problème à résoudre).

À l'oral, le signifiant n'est pas une suite de graphies, mais une suite de quatre phonèmes : [r][a][d][i]. L'activité de sémiotisation dans le cas de l'oral est rendue moins complexe car l'apprentissage du code est inconscient, le signifié se reconstruit directement à partir de la suite de phonèmes identifiée, lorsque le mot a déjà été rencontré et fait partie du lexique disponible. Alors qu'à l'écrit, la sémiotisation passe dans ce cas précis par le tracé des lettres, par la connaissance de morphogrammes lexicaux (comme le /S/ muet de radis). En tant qu'objet du monde scientifique ou littéraire, les significations du mot « radis » peuvent se construire également inconsciemment à l'oral même si elles sont davantage élaborées (secondes).

3-1 Le mode de réalisation des signifiés

Le langage étant un objet de savoir à apprendre pour de jeunes enfants, l'étude de son enseignement à l'école primaire passe par celle des modes qui permettent de le réaliser.

Dans le premier point de cette partie, nous commençons par nous intéresser au plurisystème de l'écrit car c'est le mode de réalisation des signifiés qui infuse le plus les travaux en didactique du français. L'oral est omniprésent dans un code dit « phonographique », puisque les « sons »

²⁷ Grize précise que lui-même s'appuie sur les travaux fondateurs de Saussure, Peirce et Frege.

sont en partie à la base du système sémiotique graphique français, mais la réalisation des sons eux-mêmes n'est pas interrogée.

Dans le deuxième point de cette partie, nous nous intéressons donc à la réalisation orale des sons, à l'aspect phonatoire de la production de langage.

3-1-1 Le plurisystème de l'écrit

Si l'on cherche ce qui a fondé la langue enseignée aujourd'hui aux élèves français, il faut remonter jusqu'en 1794, lorsqu'à la fin de l'ancien régime, le rapport de l'Abbé Grégoire fait état d'une France dont « six millions de Français ignoraient la langue nationale, six autres millions ne la connaissaient que très imparfaitement, trois millions seulement la parlaient correctement, dont un bon nombre étaient incapables de l'écrire. D'autre part une orthographe difficile, très difficile même » (Chervel, 1977, p.24). Juste après la Révolution Française, le premier recensement de la population française fait état d'environ 28 millions d'habitants²⁸, dont 6 millions de Français ignorant la langue nationale, ce qui représente alors près d'1/5^{ème} de la population.

C'est dans ce contexte et dans une volonté d'ériger la Première République autour d'une langue nationale unifiée que se développe le système scolaire, avec une préoccupation majeure sur l'enseignement de l'orthographe, et d'une grammaire que Chervel désigne comme « la grammaire scolaire » (*ibid.* p.26).

Notre propos n'est pas de retracer l'histoire de la grammaire et de l'orthographe françaises²⁹ mais d'identifier les caractéristiques de la langue française auxquelles un élève non scripteur et non lecteur se trouve confronté lorsqu'il entre dans la culture de l'écrit, autrement dit de cerner au mieux les savoirs linguistiques à acquérir, afin de les intégrer comme objectifs d'apprentissage dans un dispositif d'enseignement qui viserait l'activité scripturale dans toute sa complexité, et rappelons que nous incluons l'oral dans cette complexité.

Selon Chervel (1977, pp. 31-32), six composantes sont à enseigner à un élève qui apprend la langue :

- le code phonographique : selon lequel les sons de la langue sont associés à des lettres ou groupes de lettres. On voit donc que les phonèmes sont considérés comme éléments à associer aux graphies, dans une approche d'enseignement de l'orthographe, ils ne sont pas considérés en soi comme objets pouvant poser des difficultés d'apprentissage. Selon Chervel, cette composante phonographique inclut l'identification et le tracé des lettres ;
- la segmentation en mots : les mots sont séparés par « des blancs », « c'est le fondement de la science des *parties du discours* ». À l'oral, les choses sont plus complexes qu'il n'y paraît, et seule l'accentuation ou les pauses permettent parfois d'éviter les contre-sens³⁰ ;

²⁸ Langlois, C. (1976). 1790, La révolution de vingt-huit millions de Français ? In: *Annales de démographie historique*, pp. 215-258; doi : <https://doi.org/10.3406/adh.1976.1314>

²⁹ Parmi les travaux précis et documentés à ce sujet, voir entre autres Chervel, A. (1977), ... *Et il fallut apprendre à écrire à tous les petits français*, Payot éditions ; Catach N. (1978/2011), *L'orthographe*, PUF.

³⁰ Pour exemple, en 2016, le match de quart de finale de la coupe d'Europe de football a opposé l'équipe de France à celle d'Islande dans un dorénavant célèbre France-Islande, qui a propulsé à la une des journaux spécialisés dans le football un conseiller commercial jusque-là anonyme et plutôt amateur de cyclisme, nommé Francis Lande. <https://www.sofoot.com/articles/francis-landes-ce-que-j'aime-vraiment-cest-le-velo>

- l'orthographe dite d'*usage* : la forme autorisée d'un mot en fonction de sa signification ;
- l'*orthographe grammaticale* : « règles précises fondées sur la nature des mots voisins ou le sens recherché » ;
- les règles de la *ponctuation* et le découpage du discours en phrases ;
- la syntaxe et le vocabulaire spécifique de l'écrit, « le français dit *correct*, le *bon usage* » (p.33).

En ce qui concerne les composantes phonographiques, les travaux princeps réalisés en Amérique du Sud par Ferreiro (1988/2000) ont permis de mieux connaître les procédures d'encodage des élèves entrant dans l'écrit. Même si les travaux de Ferreiro ont été contestés par la suite, ils constituent néanmoins une avancée majeure dans la compréhension de l'activité des élèves lors des premiers essais d'écriture. En s'intéressant au développement de l'enfant, la chercheuse sud-américaine définit plusieurs niveaux de découverte du **principe alphabétique**, qui sont interrogés mais qui nous dotent d'outils pour analyser des textes d'élèves très jeunes. C'est pourquoi, pour rappel, nous les détaillons ci-dessous :

- Le stade pré-syllabique : l'enfant produit des traces se rapprochant de dessins en incluant quelques éléments proches de l'écriture (les pseudo lettres). La correspondance entre l'aspect sonore et visuel n'est pas établie. Petit à petit l'enfant utilise des lettres différentes pour chaque mot, change l'ordre de celles qu'il connaît.
- Le stade syllabique : l'enfant commence à établir une correspondance entre phonèmes et graphèmes. La première valeur qu'il attribue alors aux lettres n'est pas phonétique, mais syllabique : chaque syllabe étant représentée par une graphie.
- Le stade syllabico alphabétique : phase intermédiaire, entre le stade syllabique et alphabétique, l'analyse du mot devient plus fine et l'élève commence à décomposer chaque syllabe en différents phonèmes (une graphie est associée à un phonème).
- Le stade alphabétique : l'enfant s'approprie le principe alphabétique, chaque signe graphique représente un phonème de la langue.
- Le stade orthographique : l'élève commence à s'approprier des formes orthographiques stables, comme les digrammes ou morphogrammes lexicaux.

Ces stades de développement sont remis en cause en France : une critique importante des résultats de Ferreiro que nous retenons pour nos travaux est que toutes les procédures d'encodage ne relèvent pas d'un traitement de la chaîne sonore. Ainsi, selon Goigoux, les premières écritures enfantines se réaliseraient selon un modèle plus complexe dans lequel certains mots relèvent en effet de l'encodage des unités sonores de l'oral (une voie indirecte d'encodage), mais où d'autres en revanche s'écrivent sans recours à l'oral ou à la subvocalisation, sans recours au découpage en syllabes ou phonèmes (une voie directe), par la mémorisation visuelle de mots que l'élève a déjà vus écrits. Goigoux écrit ainsi : « la **voie directe (VD)** permet un accès sans intermédiaire d'une forme graphique (un signifiant) à un signifié (l'écrit sert à coder du sens) ; la **voie indirecte (VI)** permet cet accès après une

transformation en un autre signifiant, oral celui-ci (l'écrit sert à coder de l'oral » (Goigoux, 1989, p.5).³¹

À la suite de ces travaux princeps, les travaux en didactique du français mettent en avant que les élèves établissent des relations entre segments oraux et écrits qui peuvent être très variables. Selon Fijalkow (1993), « il est important de comprendre que chaque enfant, à un moment donné, fonctionne de manière plurielle » (p. 76). Les stades de Ferreiro ne « doivent ainsi pas être [compris] comme la séquence obligée par laquelle passent tous les enfants » (Creuzet-Kraemer et Pasa 2009, p.34).

Ainsi, les élèves de cinq à six ans sont capables d'utiliser une pluralité de traitements différents, selon la structure du segment à écrire (Pasa, Creuzet et Fijalkow 2006). L'écriture dite « **unitaire** », où une seule lettre peut correspondre à une syllabe, peut être expliquée soit parce que l'élève procède à un traitement syllabique, soit parce qu'il opère un traitement phonémique partiel, qui indique une « conceptualisation alphabétique de la relation oral-écrit » (Creuzet-Kraemer et Pasa, 2009, p. 38).

La découverte du principe alphabétique pour transcrire la chaîne orale et de l'écriture par voie directe ne peuvent néanmoins suffire à l'encodage du français, qui n'est pas une langue transparente (comme le sont l'italien ou le finnois). La composante phonographique ainsi que l'orthographe d'usage ou grammaticale sont organisées en un plurisystème (Catach, 1978/2011), dans lequel les graphèmes ont trois rôles distincts :

- les **phonogrammes** : sont les graphèmes transcrivant directement les phonèmes. Dans les classes que nous observons, les mots pouvant s'écrire uniquement à l'aide de phonogrammes sont désignés comme mots « que l'on peut faire chanter », dont l'élève peut identifier chaque phonème et l'associer à un phonogramme, les phonogrammes les plus réguliers étant partagés par les élèves et l'enseignante (exemple : le mot « fourmi » au singulier, qui est composé des phonèmes [f][u][r][m][i] et qui s'écrit avec les quatre phonogrammes les plus fréquents /F/OU/R/M/I/) ;
- les **morphogrammes** : sont des graphèmes porteurs d'une signification qui est grammaticale (marques du genre, du nombre, désinences des verbes) et lexicale (les lettres finales muettes comme le /D/ de « renard ») ;
- les **logogrammes** : sont les graphèmes qui permettent de distinguer le sens des mots, en lien avec la « grammaire d'usage », comme dans les mots [mɛr] qui se prononcent de la même manière mais peuvent s'écrire mer/mère/maire.

Notons que les catégories de Catach ont été pensées pour classer les erreurs d'orthographe des élèves, elles ne peuvent donc suffire à rendre compte des erreurs qui pourraient être relatives aux autres composantes de la langue identifiées par Chervel, celles relatives à la segmentation en mots, en phrases, à la syntaxe et au vocabulaire de l'écrit.

Cela est d'autant plus vrai si l'on cherche à faire le lien entre sémiotisation à l'écrit et à l'oral : on peut comprendre, à l'écrit, que le mot « frite » dans le menu de la cantine porte un

³¹ Cette critique est intéressante car évoque d'autres procédures possibles que la procédure d'encodage phonographique par voie indirecte, mais les deux ne sont pas au même « niveau ». Nous y revenons en présentant le modèle des procédures d'encodage de Kervyn, Bachelé et Faux (2023).

/S/, marque du pluriel. En lecture, avec étayage de l'enseignant, la valeur de ces lettres muettes prend facilement son sens.

A l'oral en revanche, ou dans un discours écrit, le mot « frites » se passe rarement de son déterminant pluriel « j'aime les frites » ou bien « nous allons manger des frites ». En production écrite, dans le cas du discours, le /S/ marque du pluriel devient superflu, il aurait d'ailleurs dû ou pu disparaître au cours de l'histoire, tout comme le /S/ marquant la désinence de la deuxième personne du singulier aurait pu disparaître, devenue superflue avec l'usage des pronoms personnels (Brissaud et Cogis, 2011). On comprend alors à quel point l'écrit n'est pas qu'une transcription de l'oral : alors que l'écrit /J'AIME LES FRITES/ est totalement compréhensible et ne laisse pas de doutes sur le pluriel du substantif, la norme orthographique impose un va-et-vient dans le temps et dans l'espace (revenir en arrière, s'assurer que le déterminant est pluriel, ajouter un /S/ à la fin de « frite »). En attendant d'être automatisé, ce va-et-vient s'enseigne, lui aussi.

De ce fait, les « erreurs » orthographiques deviennent tout à fait relatives, et c'est la raison pour laquelle nous préférons le terme de « dysfonctionnement », développé et argumenté par Reuter (1993).

Il en est de même pour des dysfonctionnements syntaxiques qui n'en sont qu'à l'écrit. On sait depuis que les magnétophones ont permis un travail sur la langue, que l'oral de chercheurs universitaires est très éloigné des normes que fixe l'écrit : lorsque les plus savants parlent, « la notion de phrase est pulvérisée, l'implicite est la règle, des énoncés sont fautifs et incomplets [au regard de l'écrit], les marques prosodiques d'expression et les constructions enchaînées à plusieurs malmènent la syntaxe » (Chartier, 2022, p.274). Les travaux de Blanche-Benveniste (1997), notamment, mettent en évidence les différences entre oral et écrit, décrivent la grammaire du français parlé et permettent une réflexion sur les différents aspects du langage oral.

Face à la complexité constitutive de l'activité d'encodage, à partir des travaux de Catach, plusieurs procédures mobilisées par les élèves pour encoder l'écrit ont été identifiées (Mauroux, 2016) : la procédure logographique (par copie ou mémorisation, c'est-à-dire par voie directe) ; la procédure phonographique (qui consiste à encoder les phonèmes à l'aide de graphèmes, donc la voie indirecte) ; la procédure morphographique (qui consiste à ajouter des marques grammaticales, orthographiques comme les terminaisons du pluriel). Dans une visée de formation des enseignants, les procédures d'encodage mobilisables par des élèves sont réunies par Kervyn, Bachelé et Faux (2023) dans le modèle ci-dessous.

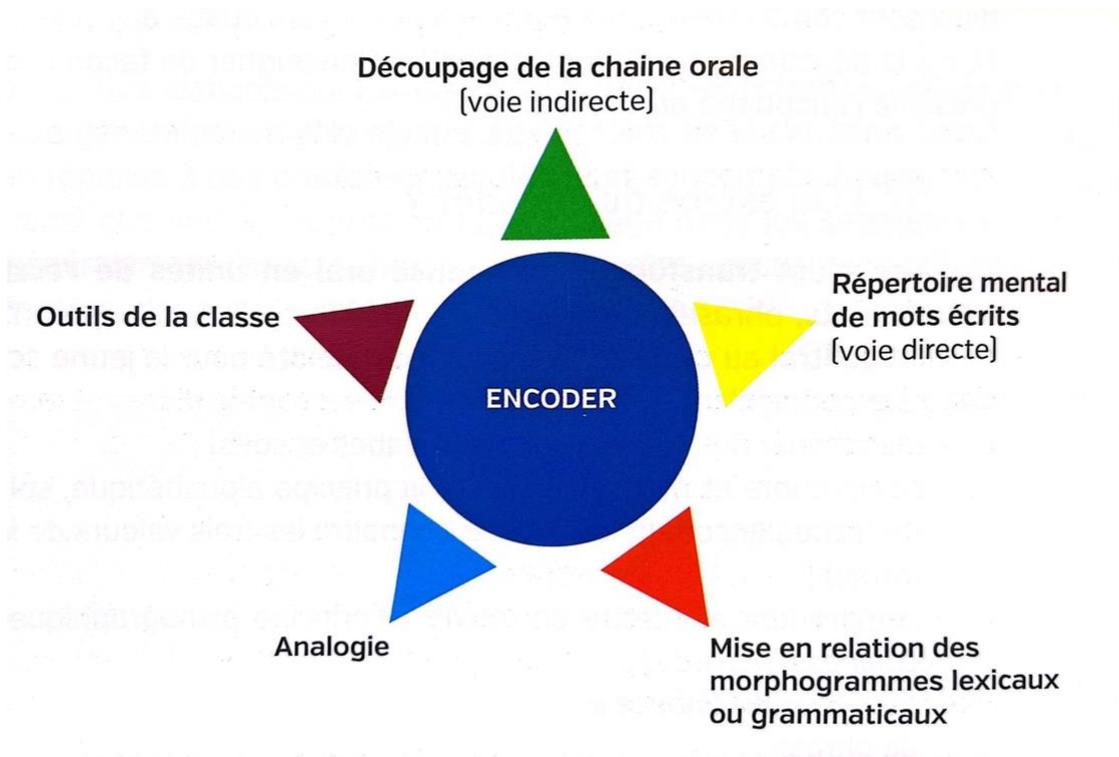


Figure 5 : les procédures d'encodage (Kervyn et al, 2023, p.28)

Selon les auteurs, le modèle est à destination d'enseignants et formateurs, qui ne sont pas nécessairement familiarisés avec certains termes comme « logogrammes ». Aussi, il mobilise des termes qui ont un sens partagé par les enseignants. La procédure logographique par copie est précisée par une liste des supports disponibles « outils et de la classe » et celle par mémorisation paraît sous le terme « répertoire mental, voie directe ». Les procédures phonographiques et de mémorisation s'enrichissent d'une procédure par analogie : il s'agit pour l'élève de découper la chaîne orale en isolant un segment plus conséquent (par exemple, la syllabe [sjon] de « addition »), segment qui pourra soit être mémorisé soit recopié à partir d'un outil de classe.

Étant donné la somme considérable de savoirs à élaborer, ne serait-ce qu'au regard de la dimension sémiotique-orthographique de l'activité langagière, étant donné également la relativité des « erreurs » et les inévitables dysfonctionnements que suscite un passage de l'oral à l'écrit, il devient évident qu'enseigner l'activité langagière et les liens entre oral et écrit nécessite de prioriser, hiérarchiser. Pour ce faire, il semble important d'identifier l'ensemble des unités de base qui constituent l'activité linguistique au CP.

D'autant plus qu'à ces catégories que nous venons de présenter s'ajoutent d'autres éléments, qui ne sont pas verbaux mais relèvent néanmoins des savoirs graphiques (segmentation, ponctuation, marques de dialogues).

3-1-2 Le système phonologique de l'oral

La description du code graphique que nous venons de faire met en avant des difficultés qui se posent aux élèves qui apprennent à écrire et qui sont liées aux différences entre la réalisation orale et graphique des textes.

En didactique du français, Jaffré (2003) met en avant « la fortune de la notion de conscience phonologique, comme en témoigne la multitude d'articles sur la question » (2003), en précisant que la conscience phonologique est abordée du point de vue de l'apprentissage de la lecture. Le linguiste écrit ainsi que « [la conscience phonologique] désigne la nécessité dans laquelle se trouvent les apprentis-lecteurs de construire une représentation mentale des unités phonologiques de la langue cible, ce dont ils peuvent se passer à l'oral » (*ibid*, p. 39). Le lien fort entre réussite d'apprentissage de la lecture-écriture et les représentations phonémiques du sujet, c'est-à-dire la façon dont le sujet se représente les catégories de phonèmes est également pointé par Sprenger-Charolles et Serniclaes (2003).

Il nous semble néanmoins que la notion de « conscience phonologique » et le lien à la phonétique articulatoire sont pensés en tant que savoirs préalables à la maîtrise de l'écrit, moins en tant que savoirs spécifiques de l'apprentissage de l'oral.

Certains chercheurs en didactique de l'oral se sont intéressés à l'importance du corps et de la voix : des recherches menées en Suisse font le constat d'un travail sur le corps et la voix qui est rarement systématique dans l'enseignement au secondaire, car les enseignants ne sont pas à l'aise avec ces deux dimensions : « certains invoquent un manque d'expertise et le fait de ne pas disposer d'une formation théâtrale ou artistique qui viendrait combler ces lacunes, d'autres craignent d'entrer dans des dimensions trop intimes qui toucheraient à la sphère privée de l'élève » (Gagnon et Dolz 2016, p.1-2). Dans ces travaux sur l'enseignement secondaire, le corps et la prosodie sont envisagés dans une perspective plutôt littéraire ou argumentative, pas dans une approche des premiers apprentissages de l'activité langagière.

À l'école primaire, la question de la formation nécessaire se pose aussi et relève du champ de la phonétique articulatoire. Si le corps et la modulation de la voix sont importants dans un oral littéraire, ils le sont tout autant pour prononcer les phonèmes de la langue française, surtout sachant que certains phonèmes comme le [y] n'existent quasiment que dans cette langue, et donc que de nombreux élèves non francophones sont susceptibles de rencontrer des difficultés pour le prononcer, pour l'identifier et le transcrire.

Selon Detey et Legac, de tels travaux en linguistique phonétique « se situent **évidemment en amont** du champ didactique stricto sensu » (2008, p.475) (nous soulignons) mais leurs apports sont à intégrer au champ de la didactique du français langue maternelle et pas uniquement langue seconde. Selon ces deux chercheurs de LiDiFra (Linguistique, Didactique et Francophonie), « outre les spécificités lexicales, syntaxiques et discursives propres au français parlé, dans ses divers registres et ses diverses variétés, vis-à-vis du français écrit, ce sont bien évidemment la substance (phonétique) et la morphophonologie de ce français parlé qui le caractérisent en premier lieu, assignant ainsi à la "prononciation" et à ses normes une valeur non-négligeable dans l'enseignement/apprentissage de la langue puis dans l'usage qui en est fait, tant en perception qu'en production. » (*ibid.*).

La dimension privée ou familiale du langage parlé représente également une source de difficultés pour l'enseignant, lorsque les variations de prononciations sont liées à la langue maternelle, ou à la région d'origine de l'élève. Selon nous, il ne serait pas éthique qu'un enseignant dise d'un élève de six ans et de ses parents turcophones qu'ils ne prononcent « pas bien » (pire : qu'ils prononcent « mal ») la langue orale française et que cela nécessite que l'enfant soit pris en charge en dehors de l'école. D'autant que la glottophobie en tant que facteur

stigmatisant sévit à l'école comme partout ailleurs³² : il semblerait que les accents et langues ne revêtent pas tous le même « charme », et que certains aient une connotation plus péjorative que d'autres. Ayant été enseignante et directrice d'école pendant de nombreuses années, nous savons de façon empirique que le travail articulatoire est en général renvoyé à des « spécialistes » de l'articulation phonique, des orthophonistes, alors même que l'école ne s'est pas encore chargée d'enseigner le code phonique.

Dans notre corpus, cette difficulté pour l'enseignant est verbalisée par PE3 lorsqu'elle visionne un extrait d'une séance de révision³³ « je ne sais pas mais / ça met / c'est sans doute **dévalorisant** le fait de dire / **tu sais pas bien le prononcer en français** / enfin je sais pas / en fait en l'écoutant / en m'écoutant / ça me gêne / mais en **même temps c'est vrai ça se dit pas en français** ».

Comme nous le disions précédemment, l'aspect phonologique de la langue a été l'objet de nombreux travaux, mais il est envisagé sous l'angle de l'apprentissage de l'écrit. Certains objets d'étude venus de la phonétique articulatoire sont ainsi utilisés en formation à l'Institut National Supérieur du Professorat et de l'Éducation (INSPÉ), par exemple pour faire comprendre aux enseignants les obstacles, les difficultés qui se posent pour les élèves lors de l'entrée dans l'écrit (par exemple, les confusions entre les paires minimales [v]/[f], [b]/[p], [t]/[d], [s]/[z]...).

Pourtant ces différences dans les paires minimales trouvent des raisons qui sont corporelles (placement de la langue, ouverture des lèvres) et qui permettent la réalisation des uns ou des autres. Ces explications phonétiques sont à notre connaissance peu prises en compte en didactique du français, hormis peut-être en didactique du français langue étrangère. Les savoirs relevant de la phonétique articulatoire ne sont pas vraiment considérés comme des savoirs didactiques, et pourraient être rapprochés de ce que Leclaire-Halté (2004) désigne comme des « protosavoirs ».

De notre point de vue, ces savoirs nécessitent d'être considérés puisqu'ils constituent la base des savoirs sur le code sémiotique de l'écrit. Comme nous l'avons précisé dans la première partie de ce premier chapitre, le langage oral est composé de dimensions verbales, paraverbales et non-verbales. La phonétique articulatoire est au croisement entre dimensions paraverbales et non-verbales, puisqu'elle croise réalisation du corps, modulation du souffle et intonations de la voix. La question d'intégrer ces savoirs aux savoirs didactiques à enseigner de manière formelle se pose sans doute, dans tous les cas l'analyse des données (surtout celles construites en début d'année scolaire) nécessite un traitement phonétique des énoncés des élèves. Aussi nous nous appuyons sur les travaux de Vaissière en phonétique³⁴, pour établir la liste des savoirs visés relatifs à la dimension sémiotique orale de l'activité langagière en classe de CP, détaillés dans le *Chapitre 4*.

³² Voir par exemple à ce sujet l'article de Blanchet, P. (2021), « Glottophobie », in *Langage et société, HSI*, pp. 155-159. DOI 10.3917/lhs.01.0156

³³ Annexe n°24 : transcription de la séance COREVEDIS « robots 1 »

³⁴ Vaissière, J. (2020) *La phonétique*. Presses Universitaires de France.

3-2 Les savoirs graphiques

Selon Chervel (1977), le code phonographique inclut également le tracé des lettres, et l'écrit se norme également à partir de la ponctuation, de la segmentation, des marques de dialogues... qui sont autant d'indicateurs typographiques.

Ces éléments, relevant de la sémiotisation, ont une réalité physique, des conséquences concrètes dans l'activité d'un enfant qui écrit : il faut lever le poignet, éloigner la pointe du stylo vers la droite pour segmenter, il faut anticiper dans le temps le geste à réaliser, « viser » le point de départ de la courbe entamée pour la fermer et tracer une lettre ronde, « viser » l'interligne et anticiper la courbe d'un B tracé en cursive. Le geste d'écriture, en tant que mouvement moteur permettant la réalisation graphique est ainsi un outil de la communication qui est totalement ancré dans l'oralité, dans l'usage du corps, la spatialité et la temporalité. « Comme tout acte physique, **le geste graphique** connaît un déroulement forcément linéaire inscrit dans le temps » (Plane et Alamargot 2019, p. 10-11).

La difficulté pour un enfant qui apprend à écrire est que « si le geste physique lui-même s'inscrit dans une séquentialité ordonnée et irréversible, en revanche la trace matérielle de ce geste peut se donner à lire dans un ordre différent de celui de sa production » (*ibid.*). En d'autres termes, et notre corpus comporte de nombreux exemples de la façon dont temporalité de l'écrit et trace matérielle ne coïncident pas, un élève peut être gêné par l'aspect figé de l'écriture une fois que celle-ci est inscrite sur un support papier : manque de place pour un ajout entre deux mots, absence de papier en bout de ligne, en bas de page, non-connaissance de certains procédés graphiques (ratures, astérisques, ajouts en bas de page...).

Pour l'enseignant, cela implique parfois une prise d'indices dans le contexte de production (observation de l'élève, ou entretien métagraphique pour tenter de reconstituer la temporalité de l'activité). Pour la chercheuse, cela nécessite des choix de transcription qui rendent lisibles et compréhensibles ces écarts et nous nous attachons à décrire nos choix de transcriptions dans le chapitre méthodologique. **Ces éléments relevant de l'oralité, puisés dans le contexte de production, sont indispensables** pour que le lecteur puisse reconstruire la signification d'un énoncé comme le suivant :

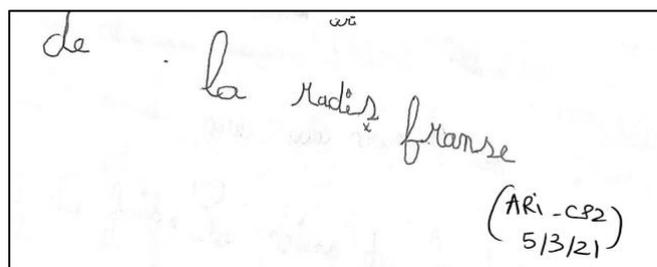


Figure 6 : production de Ari, mars 2021

Dans cet exemple, l'observation de l'élève permet d'accéder à la signification de l'énoncé. Dans un premier temps, l'élève répond à la première question posée par son enseignante « Qu'est-ce qu'une graine ? ». La formulation orale est « c'est un radis » et cela se traduit par l'inscription du mot « radis » au milieu de la feuille. Puis ARI répond à la deuxième question de l'enseignante (« D'où vient la graine »), en formulant et en écrivant l'énoncé suivant « de la France ». Or, elle commence à inscrire cette deuxième proposition en partant de la gauche de sa feuille. Puis, gênée par le mot « radis » inscrit précédemment, elle inscrit le dernier mot à la suite, sur la même ligne à droite.

Ainsi, à la lecture, l'énoncé « de la radis France » ne coïncide pas du tout avec l'activité de l'élève, ni en terme de discours produit, ni en terme de temporalité.

Pour nous, cela signifie également que **l'écriture linéarisée**, si elle semble évidente et fonctionnelle lorsqu'elle est mise en œuvre, est un **signe d'apprentissage**, en soi : elle montre les liens que l'élève fait entre son intention, son discours à inscrire, l'espace dont il dispose. Les signes d'ajouts, les ratures sont également des éléments qui disent que l'activité de l'élève s'est réorientée en prenant en compte l'espace de la feuille et la temporalité de la production (orale / écrite).

Le geste graphomoteur en lui-même, le tracé des lettres en cursive, est un apprentissage qui est lui aussi émaillé de difficultés pour un jeune enfant et dont la relative maîtrise sera considérée comme signe d'appropriation progressive de l'activité langagière.

Une conception traditionnelle de l'apprentissage du geste d'écriture tend à en faire une habileté privilégiant « de façon quasi exclusive les aspects formels de l'écriture » (Zerbato-Poudou 1998, p.114). Dans les classes, « l'accent est mis principalement sur le versant geste habile de l'écriture » (*ibid*, p.115). L'apprentissage du geste se fait par entraînement, exercices répétitifs, et les apprentissages langagiers sont secondaires : d'abord on apprend à « reproduire le modèle », ensuite on se préoccupe du sens.

Or, en s'appuyant sur les travaux de Charlot, Bautier et Rochex (Charlot et al., 1992), Zerbato-Poudou avance que les exercices graphomoteurs, sortis de tout contexte, sont perçus par certains élèves comme « une fin en soi ». La chercheuse montre qu'apprendre le geste en tant qu'action réalisant l'activité langagière nécessite de comprendre le sens de cette activité grâce au contexte. Ces apports sont capitaux, puisqu'ils montrent que l'entraînement graphique de l'écriture est non seulement **non-efficace au regard de la production de discours mais en plus contre-productif**.

En d'autres termes, les représentations que le sujet se fait de l'activité graphique dépendent des buts qu'il attribue à son activité et des attentes qu'il pense être celles de l'enseignant. Les situations d'enseignement du geste graphique doivent donc expliciter l'enjeu sémiotique du geste graphomoteur, si l'on ne veut pas que l'élève réduise le geste d'écriture à une seule habileté motrice, permettant de recopier des modèles.

Or, c'est justement ce que sont enclins à faire les élèves de milieu populaire, face à une tâche d'entraînement au geste graphique mais aussi à n'importe quelles autres tâches scolaires : ils se focalisent sur le « bien écrire » graphiquement, sur la calligraphie. Comme le montrent les travaux de Charlot, Bautier et Rochex (1992), les élèves de milieux populaires ont une interprétation du contexte qui les empêche de construire la signification globale de l'activité. Cette interprétation des élèves est en partie due à l'opacité des contextes d'apprentissage à l'école (Brossard, 2004), **qui nécessitent d'être clarifiés**. L'importance du langage produit par les énoncés écrits par les élèves doit être pointée par l'enseignant, expérimentée par les élèves. Derrière les situations qui permettent aux élèves d'acquérir le geste moteur, c'est bien l'activité langagière qui est en jeu et qui doit être perçue comme telle par les élèves.

Bilan intermédiaire (3)

La complexité du processus de sémiotisation que nous venons de présenter, explique peut-être qu'au CP, l'écriture, la lecture et l'oral sont envisagés en priorité sous l'angle de l'apprentissage des codes sémiotiques, et essentiellement celui du code écrit, en réception et en production. Cette approche techniciste ne peut être envisagée comme solution pour enseigner l'activité de production de langage telle que nous la concevons, car les travaux en anthropologie montrent que les sociétés orales élaborent elles aussi des savoirs et des discours, ces dimensions de l'activité langagière ne nécessitent pas que le sujet soit nécessairement scripteur ou décodeur, comme on le voit à l'école dans les situations de production écrite en dictée à l'adulte.

La question qui se pose est celle de l'appropriation progressive du code sémiotique scriptural, en contexte, c'est-à-dire au sein de situations dont l'enjeu n'est pas l'appropriation de l'outil, mais l'élaboration de savoirs et de discours sur ces savoirs. Privée de ses enjeux pragmatiques ou culturels, l'activité scripturale se réduirait en effet à sa dimension graphique (incluant l'orthographe et le geste graphomoteur, lorsque ce dernier est en effet enseigné) et perdrait ses enjeux sociaux, culturels et euristiques. On peut se demander alors ce que cela aurait comme effet sur les représentations de l'élève et sur son rapport à l'écriture en construction.

Formulation de questions (3)

La question à poser dès lors qu'on envisage d'enseigner l'écriture dans sa multidimensionnalité est celle de la priorisation : étant donné l'enjeu fondamental d'élaboration d'objets de savoirs et des discours sur les objets, la somme considérable des savoirs sémiotiques à enseigner s'ajoute à ceux discursifs et disciplinaires. Si cette priorisation ne s'effectue pas par une partition « apprentissages technicistes d'abord, discursifs plus tard », sur quelles bases peut-elle s'opérer ? Quelles situations d'enseignement permettraient à l'élève de s'emparer du code sémiotique en mettant cet outil au service de la production de discours ?

Formulation d'hypothèses (3)

Hypothèse 3 : L'appropriation du code sémiotique écrit pourrait se faire progressivement lors de la production de textes en toutes disciplines, sous certaines conditions.

Hypothèse 3A : Une des conditions serait de mettre en œuvre des séances de révision des textes au cours desquelles les interventions de l'enseignant viseraient précisément l'enseignement d'un objet de savoir orthographique.

Hypothèse 3B : Une deuxième condition serait ainsi de s'appuyer sur une programmation objectivant les apprentissages sémiotiques à réaliser par les élèves au cours de l'année de CP.

4 – Une activité psycho-affective

Nous venons de voir que la représentation que certains élèves élaborent des aspects gestuels ou orthographiques de l'écriture peut-être totalement déconnectée des enjeux discursifs et culturels, créant ainsi un objet « écriture » très éloigné de celui que les enseignants tentent d'enseigner.

Les travaux de Bronckart et Grize nous ont permis de définir que tout sujet a des représentations sur son destinataire, sur lui-même, sur les buts de l'activité et sur les contenus-mêmes visés par son activité, savoirs aussi bien notionnels que langagiers. Les travaux de Brossard en psychologie nous ont permis, quant à eux, de montrer l'importance primordiale des contextes dans lesquels s'ancrent les activités, et la nécessité de faire se rapprocher les différents contextes en élaborant un contexte de pertinence. Comme le formule Bernié, « la propriété essentielle de toute production langagière est qu'elle est une **réfraction du contexte**. La question, à partir de là, est de pouvoir identifier l'aspect du contexte qu'à travers ses productions langagières le sujet parlant-écrivain a considéré comme focal ou saillant » (2001, p.148). Enseigner l'activité langagière suppose d'identifier cet aspect du contexte priorisé par les sujets, de clarifier les aspects du contexte qui sont prioritaires pour les enseignants et cela rejoint la notion de représentations.

La question des représentations des élèves mais aussi celle des enseignants est donc incontournable et leur élaboration, leur évolution est l'un des enjeux de l'activité langagière à l'école. De plus, nous l'avons évoqué dans les deux premières parties de ce chapitre, l'élaboration des discours et l'élaboration des savoirs culturels sont des activités permettant le développement cognitif des sujets, par exemple par le développement d'un langage et d'une posture « méta » sur les objets du monde, qui s'accompagne de changements de représentations.

Dans un premier temps de cette partie, nous retraçons rapidement l'émergence de la notion de « représentations » en didactique, avant de montrer comment les représentations donnent naissance à des conceptions, et à des « rapport à » : rapport au savoir, rapport à l'écriture.

Puis dans un deuxième temps, nous développons le lien entre représentations et expériences vécues et montrons comment ce lien est capital pour nos travaux en didactique.

4-1 Les représentations du sujet et le rapport à

Venue des travaux en psychologie, la notion de représentations, fondamentale dans la théorie de l'activité de Léontiev, émerge en didactique du français au début des années 1990, après l'arrivée d'élèves de milieux sociaux très hétérogènes dans les collèges. Ce nouveau public remet en cause le modèle transmissif de l'enseignement, jugé trop simple (Halté, 1992) : il ne suffit pas que l'enseignant transmette pour que l'élève apprenne. Dès lors, les didacticiens interrogent les représentations de l'élève, et le triangle didactique se complexifie : Halté propose un modèle « implicationniste » où « enseigner [...] revient à faire évoluer les conceptions avec les pratiques qu'elles dirigent dans le sens d'un dépassement positif » (1992, p.100).

Pour Halté, les « conceptions sont plus que de simples représentations, terme qui suggère une certaine passivité » (1992, p.99), il cite Giordan et de Vecchi et définit les **conceptions** comme de « véritables stratégies cognitives que met en place l'apprenant pour sélectionner les informations pertinentes, pour structurer et organiser le réel » (*ibid*). Les **conceptions ont donc un caractère conscientisé**, tandis que les **représentations rejoignent le sens donné dans la théorie léontievienne, en tant que connaissances forgées par le sujet** (sur le destinataire, sur l'objet des discours...) mais non conscientisées.

Dabène établit ensuite une « constellation didactique » où les représentations de l'élève mais aussi celles de l'enseignant sont prises en compte, ainsi que les disciplines et les contextes sociaux (Dabène 1991, 1993, 2008).

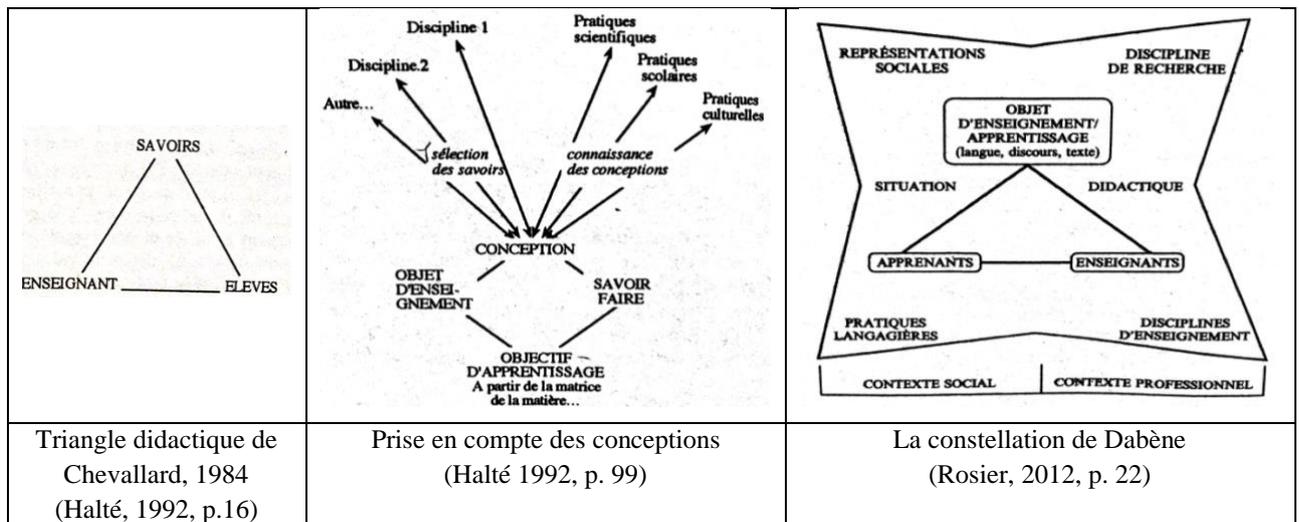


Figure 7: la place des représentations dans trois modèles didactiques

On voit ainsi, entre chacun de ces modèles, émerger d'abord les conceptions des sujets, puis leurs représentations sociales (qui regroupent les représentations des destinataires, des buts de l'activité), en lien avec les disciplines de recherche.

Les représentations sont alors au cœur des travaux sur la compétence scripturale³⁵ (1991) et donnent par la suite naissance à la notion de « rapport à l'écriture », mais aussi à la notion de rapport au savoir (Charlot, 1997, 1999).

La notion de **rapport à l'écriture** (Barré-De Miniac, 2006; Barré-de Miniac, 2015; Guernier & Barré-De Miniac, 2009) recouvre selon Guernier et Barré-de Miniac « l'ensemble des

³⁵ Travaux que nous développons dans le *Chapitre 3*.

significations construites par le scripteur à propos de l'écriture, de son apprentissage et de ses usages. Significations singulières pour les uns, partagées par le groupe social pour d'autres, le groupe culturel pour d'autres encore. L'ensemble étant de toutes manières retravaillé, réorganisé par un sujet unique, ce que désigne le singulier de l'expression *rapport à* » (2009, p.204-205). Les significations varient selon les caractéristiques psycho-cognitives, psycho-affectives, psycho-sociales et culturelles du sujet. Selon Barré-de Miniac, la notion de « rapport à » est une notion au singulier, qui regroupe les représentations qui, elles, sont plurielles (Barré-De Miniac, 2006).

Notons que Barré-De Miniac étudie spécifiquement le rapport à l'écriture : or si l'on considère que l'apprentissage de l'écriture ne peut se faire sans considérer l'apprentissage de la lecture et celui de l'oral, cela suppose d'interroger également le rapport à la lecture et le rapport à l'oral. Le rapport à l'oral commence à être investigué (Colognesi et al., 2022, 2023), et accorde une place prépondérante aux éléments paraverbaux de l'oral, ouvrant un espace de réflexion autour des représentations de son corps, de sa voix. Selon nous ce rapport au corps ne peut pas être ignoré, particulièrement avec des élèves très jeunes qui apprivoisent encore leur activité physique en même temps que langagière, et qui vont apprendre à maîtriser une activité motrice fine, que ce soit graphomotrice ou articulatoire, à se représenter leur corps dans l'espace (latéralisation), le mouvement de leur main sur la feuille...

De plus, si l'on considère que les discours s'insèrent dans des sphères d'activités scolaires, qui pour la plupart ou en tout cas pour ce qui intéresse les didactiques sont disciplinaires, la question du rapport à la discipline se pose également.

Qu'il s'agisse du rapport aux savoirs, du rapport à l'école ou du rapport au langage ou à l'écriture, les constats sont plus ou moins similaires : certains élèves, en fonction de leur milieu socio-culturel familial, ont des représentations plus pertinentes au regard de ce qui est attendu d'eux à l'école.

4-2 Expériences et représentations

Les élèves de notre étude ont entre cinq et sept ans, ils ont des représentations qu'il s'agit de faire évoluer, un rapport à l'écrit, aux savoirs encore en construction qui sans doute ne seront pas les mêmes lorsqu'ils seront plus âgés (comme le sont ceux de l'étude sur le « rapport à »).

4-2-1 Élaboration des représentations

Le terme de représentations suggère selon Halté (1992) une certaine « passivité statique » du sujet (p.99) : **elles se créent en même temps que le sujet expérimente le monde**. Selon Barré-De Miniac, le terme de représentations est « vulgarisé, souvent utilisé de manière négative voire péjorative » (2006, p.209). Il n'en est rien dans nos travaux puisque, loin d'être négatives ou péjoratives, les représentations des élèves constituent le terreau dans lequel les conceptions plus scientifiques vont pouvoir s'enraciner. Elles constituent les éléments sans lesquels l'enseignant enseigne « à vide », hors sol, sans lesquels il doit alors se baser sur une représentation générale de ce que peut être, de ce que peut savoir un enfant de six ans. L'hétérogénéité des représentations initiales d'enfants de six ans entrant dans les apprentissages disciplinaires peut susciter un débat entre eux, un questionnement au plus proche des élèves, **à condition** que ces représentations initiales puissent être verbalisées et prises en compte.

Selon nous, le lien entre élaboration des représentations et expériences vécues leur donne, du point de vue de l'enseignant, une certaine dynamisme, une certaine malléabilité puisque l'enseignant peut agir sur les situations qu'expérimente l'élève à l'école. Cette approche s'insère dans l'approche psychologique vygotskienne, puisque selon le psychologue russe, « il faut comprendre l'expérience vécue comme le rapport intérieur de l'enfant ou de la personne avec tel ou tel facteur de la réalité » (Vygotski, 2018, p.252). L'expérience n'est pas vécue de la même façon par les sujets en fonction de leur âge, de leur personnalité, des conséquences que l'expérience a sur eux. Vygotski donne l'exemple d'une fratrie devant affronter le décès d'un parent : l'expérience sera vécue différemment selon l'âge et la place dans la fratrie de chaque enfant.

Un des enjeux de l'école élémentaire consiste donc à susciter des expériences positives de l'écrit et de l'oral scolaires, qui permettent à tous les enfants de construire petit à petit un rapport à l'école, aux savoirs qui soit le plus serein possible. Il s'agit d'essayer d'éviter des expériences négatives pour le sujet, qui lui feraient construire un rapport conflictuel avec l'apprentissage et les savoirs scolaires (scripturaux et oraux y compris) et génèreraient l'élaboration de représentations négatives de la production du langage scolaire, voire l'émergence d'une conception négative qui entraverait sa scolarité future. Nous cherchons ainsi à générer des situations où les dysfonctionnements inévitables des premières productions de discours ne seraient pas vécus de façon négative, où les tâtonnements des élèves avec le code sémiotique, avec la langue, avec les genres de discours seraient perçus par les interlocuteurs des situations comme des indices de développement et non comme des preuves d'ignorance, de manques ou de lacunes.

Les rapports aux savoirs et à l'écrit ne peuvent cependant se suffire d'un caractère serein ou positif : les travaux sur les questions montrent que les élèves qui réussissent scolairement développent un rapport « second » aux savoirs, qui peut être mis en lien avec le caractère second des genres de discours et des activités qui permettent de développer les concepts scientifiques.

Les chercheurs en socio-didactique (entre autres Bautier et Goigoux 2004; Bautier et Rayou 2013) investiguent l'adoption d'une **posture seconde**³⁶, qui peut, selon nous, être mise en lien avec un « rapport à » non seulement positif, mais aussi scientifique et scolaire, c'est-à-dire propice à l'élaboration des savoirs disciplinaires et à la réussite scolaire.

Il semble donc primordial d'enseigner l'activité langagière en mettant en œuvre des situations permettant des expériences positives et engageantes au sein d'une communauté, mais favorisant également chez tous les élèves l'émergence d'un **rapport second** aux savoirs disciplinaires enseignés.

4-2-2 Représentations sur les situations scolaires

À l'entrée à l'école maternelle, les élèves développent des représentations des situations scolaires dans lesquelles ils évoluent et qui sont nouvelles pour eux. Les travaux de Fialip-Baratte (2004) montrent que dès la fin de la maternelle, les représentations des élèves sur les situations scolaires sont déjà différenciées. Certains enfants verbalisent le but des activités en s'arrêtant aux réalisations matérielles auxquelles mènent les tâches (but = coller des étiquettes) tandis que d'autres se concentrent sur une consigne proche de l'apprentissage cognitif visé (but = coller des étiquettes en les ordonnant selon leur grandeur). De plus, le rapport à l'écriture des élèves de milieux favorisés est « léger, libéré de toutes les tensions liées à un apprentissage englobant surtout des jeux de fonctionnement et trop lourd de difficultés encore mal cernées » (*ibid.*, p.299). Tandis que les élèves de milieux populaires et/ou issus de l'immigration « tentent de s'adapter, année après année, à une culture scolaire dominée par l'écrit et totalement coupée des écrits qui leur sont les plus familiers [...] ils se construisent pour eux-mêmes une représentation de l'écriture scolaire de laquelle sont évacuées les finalités et l'utilité sociale » (*ibid.*, p.303). Les enjeux pour eux sont « ne plus redoubler », « aller au C.P. ou à la grande école ».

Que se passe-t-il alors lorsque les élèves arrivent en effet au CP ? Les travaux de Bernardin en sciences de l'éducation mettent en avant une tendance forte : les élèves de milieux prioritaires portent « une attention quasi-exclusive au code graphophonologique lors de la lecture, au code orthographique lors de la production écrite » (Bernardin, 2013/2014, p.80), au détriment de la prise en compte de la situation langagière, de l'adéquation de l'énoncé à la situation.

Les situations d'écriture supposent une activité multidimensionnelle, au cours de laquelle plusieurs motifs co-existent. Comme le montrent les travaux de Léontiev, lorsque l'élève est dans « une situation plurimotivationnelle, **l'action obéit d'abord à l'exigence de l'adulte** pour se subordonner ensuite aux liaisons objectives entre les objets » (Léontiev, 1984/2021, p.195) (nous soulignons). Si l'enseignant fait produire et reçoit les écrits des élèves en se focalisant sur le soin apporté au découpage-collage d'étiquettes (par exemple dans le cas de situations d'écriture par assemblage d'étiquettes-mots), ou sur la façon dont les lettres sont tracées, ou encore sur l'orthographe (ce qui est le cas dans la majorité des classes, comme le constate le rapport de l'Inspection Générale de l'Éducation, du Sport et de la Recherche sur l'enseignement de la production écrite (2023)), **l'élève orientera alors son activité en considérant en priorité**

³⁶ Notion que nous développons dans le *Chapitre 2*.

la façon dont sont collées les étiquettes, dont sont tracées les lettres, ou dont les mots sont orthographiés.

En CP, pourtant, l'orthographe n'est que le résultat visible d'une activité cognitive intense, de référence aux outils (affiches stabilisant des savoirs, des procédures...), de questionnement, de repérage dans l'espace également. Selon nous, les situations permettant de poser l'orthographe comme un problème doivent donc être mises en place de manière très sensible. La centration sur le code et particulièrement sur le code orthographique perdrait à être effectuée de façon hors-sol, **abstraite d'un contexte dont les buts sont pragmatique et culturel** : pour qui écrit-on ? Quel est notre but ? Cherche-t-on à narrer, à expliquer, à argumenter, à faire faire ? de quel objet parle-t-on et en adoptant quel point de vue ? Que sait déjà le destinataire, que lui manque-t-il ? Que faut-il parvenir à lui dire/écrire ? Autant d'éléments qui se travaillent à l'oral, dans une co-activité langagière, avant que l'élève ne se lance dans l'écriture, qui sera peut-être réorientée en cours de route, mais qui aura pour point de départ une **situation dont les paramètres socio-subjectifs ont été clarifiés, explicités, de façon à élaborer une représentation contextualisée de la tâche.**

Bernardin (2014), en s'appuyant sur les travaux de Dabène et en citant Lahire, donne des arguments ayant une épaisseur sociologique en faveur de l'hypothèse contextualiste de Bernié : « les élèves [de milieu populaire échouent] parce qu'ils ne parviennent pas à adopter la bonne orientation vis-à-vis du langage et [...] à repérer les "bons" contextes (i.e. scolairement adéquats) d'usage du langage » (2014, p.81). L'idée de « bon contexte scolairement adéquat » rejoint celle du contexte de pertinence développée par Brossard, et passe par l'élaboration de représentations **sur le destinataire des écrits en tant que sujet social, de ses motifs et de ses buts. L'élaboration de ces représentations se fait de manière située,** en fonction de la situation et de la discipline dans laquelle l'élève est amené à produire des textes. Les représentations construites le sont alors pour une situation particulière, et ne se transfèrent peut-être pas à toutes les autres situations scolaires...

Dès lors, on perçoit l'importance de la construction de contexte de pertinence afin d'éviter la situation contrastée et inéquitable décrite par Fialip-Baratte (2004) qui se réfère elle aussi à Brossard : « Seuls quelques élèves parvenaient à formuler l'objectif didactique poursuivi par le maître... La majorité des élèves réalisaient l'exercice en s'adaptant à la structure **de surface** de l'exercice. Plusieurs élèves se trouvaient dans un univers chaotique dont ils ne percevaient ni les tenants ni les aboutissants » (p. 46).

De notre point de vue ancré dans la théorie de l'activité et de l'interactionnisme discursif, nous retenons que **certaines élèves s'adaptent à la « structure de surface », c'est-à-dire aux paramètres du contexte physique, pendant que d'autres s'adaptent à la structure définie par les objectifs didactiques, autrement dit aux paramètres du contexte socio-subjectif.**

4-2-3 Représentations sur soi-même

On comprend aisément que les choix qui président à l'activité langagière d'élèves de cinq ans soient essentiellement orientés par la représentation qu'ils se font des attentes de l'adulte.

Cela oblige l'adulte, selon nous, à avoir d'une part conscience du contexte socio-subjectif qui pilote ses actions et d'autre part d'avoir une connaissance du contexte intrasubjectif dans lequel se situe l'enfant, d'y être attentif particulièrement face à des enfants dont la personnalité est encore en formation. Comme l'écrit Léontiev, « on ne naît pas une personnalité, on le devient » (p.166), et **la personnalité est « le résultat du processus de maturation des traits génotypiques sous l'influence du milieu social [...] elle est aussi produite, elle est créée par les rapports sociaux dans lesquels l'individu est impliqué au cours de son activité »** (p.167) (nous soulignons).

D'autre part, notre terrain d'étude est très hétérogène, comme le sont la plupart des milieux scolaires : certains élèves, dans les écoles où nous avons construit nos données, ont des logements temporaires ou vivent nombreux dans des logements exigus, dans des cités où les offres culturelles sont réduites. Certains ont traversé plusieurs pays d'Europe et ont dû apprendre une autre langue étrangère avant de devoir apprendre le français. Une majorité d'entre eux vient de famille aux traditions culturelles orales (familles de Gitans sédentarisés, Turcs, Bulgares, Pakistanais, dont beaucoup de parents et une majorité de mères n'ont pas été scolarisés et ne savent pas écrire). Certains aussi sont francophones, leurs parents ont des cursus universitaires et des pratiques langagières familiales proches de celles de l'École et de celles des enseignants en particulier. Enseigner à un public aussi cosmopolite, en essayant de comprendre quelles sont les représentations et connaissances déjà-là des élèves, pour mieux les transformer, nécessite de la part des enseignants une connaissance et une certaine prise en compte de l'hétérogénéité.

Ce point est très important pour nous car, nous le verrons dans le prochain chapitre, dans la théorie vygotkienne, l'apprentissage n'est pas un processus où les représentations initiales, les savoirs quotidiens sont « **remplacés** » **par des représentations et connaissances plus élaborées**. L'apprentissage consiste à **s'appuyer sur les représentations et connaissances déjà construites et à les transformer, à les scientifier** pour reprendre la distinction vygotkienne entre concepts quotidiens et scientifiques. Plus le contexte initial est éloigné des contextes scolaires, plus le travail à fournir par l'enseignant pour faire se rapprocher les contextes nécessite de l'expertise.

On peut ainsi considérer que **les élèves qui parviennent à se rapprocher des contextes scolaires alors qu'ils en étaient initialement davantage éloignés peuvent être désignés comme en réussite** et non en difficulté, même si les textes produits restent éloignés des formes canoniques du genre. Nous adhérons ainsi au point de vue de Laparra et Margolinas, qui considèrent que le bon élève n'est pas « celui qui réussit le mieux et le plus rapidement », mais bien « celui qui réussit grâce aux connaissances dont l'école l'a doté » (2016, p.154).

Certains chercheurs, explorant la notion de littératie, se focalisent sur le lien entre pratiques scolaires et extra-scolaires. Ainsi, Lafontaine et al. (2016) ou Dupont (2021), ouvrent notamment la voie vers des pratiques en lien avec des partenaires sociaux de l'école comme les « mouvements d'éducation populaire, ou [...] services d'accueil (secteur médico-social ou lieux de mixité sociale comme les Maison des jeunes et de la culture) » (Dupont, 2021, p.14).

Il s'agit de donner ou redonner aux activités scolaires leurs enjeux : l'activité langagière à l'école ne sert pas uniquement à bien travailler, à passer dans la classe des grands, à faire ce que la maîtresse attend. Les activités phonologiques ne servent pas à « bien parler », les parents à l'accent étranger ne parlent pas « en prononçant mal », l'accent n'est pas un trouble à faire corriger par l'orthophoniste. L'activité et les formes sociales scripturales ne sont pas plus importantes ni n'ont plus de valeur que l'activité et les formes sociales orales. L'activité langagière ne se réduit pas à l'orthographe à l'écrit, ne se réduit pas à la prononciation à l'oral. Orthographe et prononciation ne disent pas la valeur d'un texte, qui ne peut être évaluée sans prendre en compte le discours et l'objet du discours. Avoir un accent, selon nous, n'est pas un obstacle pour apprendre à écrire ni un dysfonctionnement à rectifier.

Au contraire, devant la réalité des accents pluriels, souvenirs du pays ou de la région maternels, devant la richesse culturelle qu'ils représentent et qu'on peut au contraire cultiver, la mémorisation de l'orthographe de mots écrits peut rendre l'élève capable d'écrire ces mots sans avoir à les « faire chanter » et peut donc être **un outil dont l'usage serait motivé par les besoins rencontrés dans des situations de production d'écrit**. Apprendre des listes de mots peut ainsi devenir **une solution pour devenir plus rapide, plus efficace à l'écrit**, tout en gardant son identité culturelle.

À la lueur de ces éléments, **la nature précise des verbalisations de l'enseignant lors des situations d'enseignement** apparaît comme un élément fondamental pour mettre au travail les représentations des élèves sur eux-mêmes et lutter contre des phénomènes tels que la glottophobie, que nous évoquions précédemment.

4-2-4 Représentations sur l'erreur

Il nous semble important, outre le rapport à l'écrit, que nous développons dans le point suivant, de considérer l'élaboration du **rapport à l'erreur** car cette dernière est inévitable face à l'apprentissage d'un objet comme l'écriture. Pour Reuter (2013), « dans l'espace des enseignements et des apprentissages disciplinaires [...] à vrai dire, ce serait sans doute l'absence d'erreurs qui apparaîtrait comme anormale » (p.38). Le caractère inévitable des erreurs produites lors du processus d'apprentissage mène l'auteur (et nous à sa suite) à utiliser le terme de **dysfonctionnements** plutôt que celui d'erreurs.

En plus d'être inévitables, à moins de procéder par petites marches dans une approche skinnerienne, les dysfonctionnements sont souvent traces d'apprentissages en cours, ce qui fait d'eux, d'un point de vue didactique, des éléments précieux pour suivre la secondarisation des discours. Par exemple, pour Reuter, un élève qui écrit « des chous » « manifeste l'intégration de la règle dominante du "s" au pluriel, ou celui qui écrit "il prena" manifeste, de son côté, l'intégration de formes "régulières" du passé simple » (*ibid.* p.40).

De plus, comme le formule Bakhtine : « le seul principe d'individualisation de la connaissance que connaisse l'idéalisme, - c'est L'ERREUR. Un jugement vrai n'appartient pas à l'individu, il se réfère à un contexte unique qui est système et monologue. Seule l'erreur individualise » (1970, p. 95). En d'autres termes, l'erreur marque la façon dont chaque sujet s'approprie les objets du monde et elle indique, avant tout, que le sujet tente en effet de s'approprier le monde. De ce fait, si aucune erreur n'est perceptible, cela peut signifier que les savoirs sont déjà acquis. Pourtant, en classe, les dysfonctionnements sont souvent pointés mais non explicités, parfois dans le but de ne pas décourager les élèves (François et *ali.* 1990). Cette absence d'explicitation mène alors à des malentendus, c'est-à-dire non pas une incompréhension, « mais [l']illusion de

compréhension de la part des deux interlocuteurs qui croient se comprendre. Il n'y a alors pas de rupture [...] le dialogue se poursuit normalement, les réponses semblent adéquates » (*ibid.* p.19).

Selon nous, la classe de CP est un des lieux sociaux idéaux pour ne pas éluder les dysfonctionnements, pour au **contraire pointer et clarifier les malentendus**, afin de créer un cadre le plus partagé possible entre tous les élèves et enseignant. Les élèves de CP arrivent à l'école élémentaire : tout est à construire, même si certains élèves ont déjà commencé à acquérir des savoirs culturels scripturaux dans leur sphère familiale ou à la maternelle.

Au-delà de l'identification des dysfonctionnements, qui pourtant nous semble une étape essentielle, l'élève a besoin pour réorienter son activité **d'identifier des solutions**, des procédures ou connaissances nouvelles qui lui permettront de régler le dysfonctionnement, de dépasser l'obstacle.

Éthiquement parlant, selon nous, avoir peur de l'erreur, avoir peur de se tromper peut mener à ne plus oser parler, ne plus oser écrire. Le rapport des élèves aux erreurs (d'orthographe, d'interprétation, procédurales...) doit, tout comme le rapport à l'écrit, être positif, nous dirions « confiant ». Pour Bruner (1983), la confiance en soi est un savoir-faire affectif qui est souvent considéré comme une qualité ou une attitude, mais le psychologue américain précise : « il s'agit pourtant aussi de savoir-faire dans la mesure où elle suppose que l'on ait appris que l'on peut faire telle chose avec une certaine chance de succès et, aussi, que l'on est capable de reprendre la démarche en cas d'échec » (p.258).

Rappelons la citation de Léontiev (1984/2021) : « la personnalité est [...] produite, elle est créée par les rapports sociaux dans lesquels l'individu est impliqué au cours de son activité » (p.167). Selon nous, la bienveillance face aux erreurs des autres passe par l'apprentissage de la bienveillance face à ses propres erreurs. Nous pensons que celle-ci peut s'élaborer, se travailler en classe grâce à la certitude, acquise par l'expérience personnelle, que d'une part **la prise de risques sera reconnue**, qu'elle ne mènera pas à des jugements de valeur sur le sujet lui-même, et d'autre part que **des solutions aux dysfonctionnements seront apportées**, notamment, dans l'apprentissage du langage à l'école, par la médiation de l'enseignant.

Nous rapprochons l'idée de rapport à l'erreur positif et confiant des travaux en philosophie de l'éthique de Nussbaum (2010) : selon nous, le fait de lire, de parler, d'échanger, de mettre au travail les écrits et les dysfonctionnements des élèves, dans différentes disciplines, constitue une piste concrète à travailler, pour que l'école puisse enseigner « la capacité des élèves à voir le monde du point de vue des autres [...] enseigner aux enfants à ne pas avoir honte du besoin et de l'incomplétude, mais à y voir des occasions de coopération et de réciprocité » (p.61). Ces compétences, selon la philosophe américaine, participent à la construction de « citoyens dans et pour une démocratie saine » (*ibid.*).

Nous pouvons conclure que les représentations du sujet, particulièrement celles qui sont sources de dysfonctionnements, constituent des points d'achoppement, des points de départ pour l'enseignement à l'école³⁷.

³⁷ Ce que les didacticiens des SVT désignent comme des « obstacles », voir par exemple Fabre, M. et Orange, C. « Construction des problèmes et franchissements d'obstacles ». In: *Aster, recherches en didactique des sciences expérimentales*, n°24, 1997. Obstacles : travail didactique. pp. 37-57.

4-2-5 Représentations sur les savoirs relatifs à l'écrit

Les travaux de Chauveau, Rémond et Rogovas-Chauveau (1993) apportent des éléments précis quant aux connaissances déjà-là et représentations sur l'écrit d'élèves arrivant au CP : dès les premiers mois de l'école élémentaire, des enfants du même âge (à quelques mois près) peuvent avoir des niveaux de conceptualisation de l'activité de lecture très différents. Ainsi, il est possible qu'en entrant au CP, « l'enfant se centre sur l'image et ne [tienne] pas compte des propriétés du texte écrit » (p.25). Dès lors qu'un texte est accompagné d'une illustration, même s'il identifie les graphèmes du mot associé (comme nous verrons certains élèves le faire dans l'analyse de notre corpus), l'élève peut projeter une signification sans tenir compte de l'écrit. Il peut également commencer à « prendre conscience des caractéristiques “quantitatives” de l'écrit » (p.27), mais en tient compte approximativement, en se basant sur la longueur de l'énoncé ou les blancs graphiques. Il peut identifier des lettres, déchiffrer et identifier des mots isolés en alternant déchiffrement et « devinement » (p.31). Certains élèves enfin sont déjà capables de lire, rapidement et sans erreur : comme le constatent les auteurs, les acquis des élèves de CP « et leur compétence à interpréter un court récit accompagné d'une illustration varient considérablement d'un enfant à l'autre. Quelques uns viennent au CP pour “terminer” leur apprentissage de la lecture tandis que d'autres ont “presque tout à apprendre” » (p.40).

Certaines représentations ne sont pas nécessairement erronées ou à transformer, mais elles peuvent représenter des obstacles durables à certains apprentissages du lire-écrire : par exemple, regarder les illustrations pour inférer la signification est une procédure pertinente lorsqu'image et texte entretiennent un rapport complémentaire, mais peut empêcher l'émergence d'autres procédures de lecteur, comme celles décrites par Chauveau, Rémond et Rogovas-Chauveau. Si les textes lus en classe comportent en effet des illustrations permettant de reconstruire toute la signification portée par le texte, la lecture de l'écrit, si coûteuse pour un jeune enfant, devient inutile.

D'un point de vue didactique, l'hétérogénéité des savoirs déjà-là des élèves questionne : comment un enseignant de CP met-il concrètement en œuvre des séances qui visent l'enseignement d'un objet dont les élèves ont des représentations initiales aussi variées ? Comment garde-t-il l'intérêt et l'attention de ceux qui viennent « terminer » leur apprentissage de la lecture, tout en enseignant à ceux qui ont « presque tout à apprendre » ? On peut comprendre, dès lors, l'intérêt de modalités de travail duelles ou par petits groupes, mais au contraire nous tâcherons dans nos résultats de mettre en avant la façon dont des enseignantes de l'étude mettent au travail ces représentations au sein de séances **collectives**.

Étayer le développement d'un rapport à l'écriture non seulement positif mais aussi second suppose de faire se développer des représentations pertinentes des enjeux de chacune des activités constitutives : quel sont les buts de l'activité graphomotrice, de l'activité orthographique ? Quelle différence avec l'activité discursive et l'activité d'élaboration de connaissances scientifiques ? Il s'agit donc aussi pour l'élève de **construire une représentation du produit de ces activités (les compétences et connaissances construites) en tant qu'outils à mettre au service de l'élaboration de ses discours**.

Prenons un exemple dans notre corpus d'analyse.

(FAR-CP2)
7/5/21
un robo ci répare la fusée
parce il vadestruiré toil

Figure 8 – production de FAR, mai 2021

L'élève écrit « un robo ci répare la fusée parce il vadestruiré toil ». Si l'on considère les outils en usage dans la classe, l'écrit, au niveau de la réalisation phonographique, est une réussite. En effet, dans cette classe, la graphie instituée comme étant la plus courante pour transcrire le phonème [k] est la lettre /C/ (comme dans « carotte » ou CAR, qui est une élève de la classe). Le déterminant « des » a été rencontré, lu, écrit plusieurs fois. Ainsi, l'oralisation de l'énoncé de FAR suivant certaines des règles de la classe permet d'accéder à sa signification : « un robot qui répare la fusée parce que il va détruire l'étoile ».

Selon nous, un des premiers savoirs à construire face à cet énoncé relève du genre de discours : FAR élabore-t-il un énoncé narratif, qui cherche à produire un effet sur son lecteur ? En l'occurrence, lors de la révision, les élèves de la classe accèdent non seulement en partie à la signification intentée par FAR, mais ils sont catastrophés par le sort que FAR réserve aux habitants de la planète, le texte atteint donc son but : même s'il n'adopte pas encore les éléments canoniques du genre, l'énoncé de FAR évoque une destruction, l'aide d'un héros (le robot) qui cherche une solution (la fusée) pour contrer le terrible événement perturbateur survenu (l'étoile filante qui va sans doute faire exploser la planète où vivent narrateur et personnages).

Lorsqu'ils arrivent de Grande Section et qu'ils ont commencé à s'approprier l'encodage grâce à des ateliers d'écriture tâtonnée (ou plus tard pendant l'année de CP pour ceux qui n'ont pas encore bénéficié de ce type d'activité), les élèves ont accompli un apprentissage fondamental : ils ont « percé le mur du son » (Fijalkow, 1993). Autrement dit, ils ont compris le principe alphabétique de l'écriture. Les écrits sont alors des signes graphiques qui peuvent s'oraliser de façon sonore, se « chanter », se bruite³⁸... Cette **représentation devient un vrai obstacle** à surmonter, car l'élève doit ensuite comprendre que la complexité de la langue française réside dans le fait que justement, tout ne se « chante pas ». Autrement dit certaines graphies n'ont pas une valeur phonique mais sémantique et d'autres une valeur morfo-syntaxique comme nous le verrons dans la partie suivante. **La représentation de l'écriture comme une activité d'encodage phonographique peut être un obstacle à l'apprentissage de l'orthographe lexicale ou morphogrammatische.**

³⁸ Les terminologies d'usage dans les écoles sont variées : dans les écoles de Gironde, dans le sud de la France le processus de décodage grapho-phonétique est souvent désigné par l'expression « faire chanter les lettres ». L'expression vient de la méthode *Le sablier*, méthode innovante lors de sa sortie, la première à partir de l'oral (j'entends et je vois ; je vois et je fais « chanter » OU ça peut « chanter »). Pour chaque phonème, une comptine « sert de point de départ au travail hebdomadaire : langage, mime rythme et chant, épellation phonétique [...] certaines lettres en couleur indiquent les “costumes” du son vedette » (p.3) Préfontaine, G., Préfontaine, R. (1972) *Le sablier 1, initiation à la langue écrite*. Hatier éditions, Paris. <https://archive.org/details/le-sablier-1-initiation-a-la-langue-ecrite/page/n1/mode/2up?view=theater&q=chante>

Toute la difficulté pour mettre en œuvre des situations qui permettent à FAR d'accepter la langue comme un outil à s'approprier est la suivante : il s'agit de susciter l'activité linguistique et orthographique, constitutive de l'activité langagière scripturale, sans laisser penser à l'élève que cette activité linguistique-orthographique est la seule qui soit importante.

D'autant que dans la conception historico-culturelle de l'apprentissage, l'enfant s'empare d'un outil pour résoudre un problème si l'outil est jugé pertinent pour atteindre ses buts. Comme le formule Halté, « un problème n'est pas identiquement le même problème pour tous : il peut même n'en être pas un du tout pour certains » (Halté, 1992, p.97).

En classe de CP, par exemple, la dimension orthographique de l'écriture ne pose pas de problème dès lors que les phonèmes sont transcrits par des graphies (plus ou moins) correspondantes et que la réalisation sonore leur permet d'accéder à la signification.

Pour FAR, pour certains autres élèves de la classe qui parviennent à déchiffrer en donnant aux graphèmes leur valeur de base, **il n'y a, face à cet écrit, pas de problème qui se pose**. Pour agir sur les représentations de l'écriture ici à l'œuvre, il ne peut suffire, selon nous, que l'enseignant dise « mais là, le problème c'est que ce n'est pas écrit comme ça devrait ». Cet énoncé serait en opposition avec l'expérience de certains élèves, il prendrait alors un statut d'argument d'autorité et pourrait devenir un motif-stimuli : l'élève pourrait alors mémoriser l'écriture des mots parce que « la maitresse l'a dit », ou parce que cela permet de passer dans la classe supérieure...

Pour répondre à cette problématique, les potentialités offertes par le **travail en collectif et la confrontation des représentations hétérogènes des élèves de CP** constituent, selon nous, une piste à explorer, parmi les pistes déjà explorées dans certaines disciplines et dans des classes d'élèves scripteurs, par les travaux sur les écrits et les oraux réflexifs (entre autres Bucheton et Chabanne, 2002, que nous avons déjà cités).

Bilan intermédiaire (4)

Ce que nous mettons derrière les enjeux psycho-affectifs de l'enseignement de l'activité langagière ne concerne pas uniquement la façon dont l'enseignant cherche à préserver la face de chacun de ses élèves : parce que la classe est un lieu social qui réunit des sujets, la dimension affective, selon nous, recouvre le fait de créer une dynamique de groupe. Susciter cette dynamique de groupe suppose donc des situations **collectives** et des interventions de l'enseignant suscitant en effet partage et entraide.

Dans la théorie léontievienne de l'activité, les représentations sur les objets du monde s'élaborent **dans l'expérience** que le sujet vit, dans l'activité-même qu'il développe. À l'école, les objets auxquels on confronte l'élève **ne sont pas issus de son univers quotidien** (à moins que cet univers quotidien ne soit déjà proche de l'univers scolaire) : les objets à propos desquels on lui demande de se positionner sont des objets scientifiques transposés, « des pensées sur la pensée », ce qui nécessite de transformer les représentations mais aussi, de les construire.

De plus, nous avons vu que la réussite scolaire est corroborée à la construction chez les élèves d'un « **rapport à** » **positif, confiant mais aussi second**. Or un argument d'autorité ne suffit pas à transformer les représentations : c'est dans l'activité qu'elles peuvent bouger.

Etant donné que les objets auxquels l'école confronte les élèves leur sont étrangers pour la plupart, l'activité langagière à leur propos sera émaillée de dysfonctionnements, dûs à des contextes intrasubjectifs ne permettant pas une interprétation pertinente des situations.

Formulation de questions (4)

Dès lors, comment faire se transformer les représentations des élèves dans l'activité, tout en favorisant l'instauration d'un rapport à positif et second chez tous les élèves, si cette activité est nécessairement porteuse de dysfonctionnements ? Comment rendre les situations problématiques sans les rendre décourageantes ?

Hypothèse 4 – en lien avec l'hypothèse 1 – Faire produire des textes écrits en début de séquences d'enseignement pourrait favoriser une prise de conscience du sujet de ses représentations et connaissances déjà-là, et une activité qui permettrait de les transformer.

Hypothèse 4A- en lien avec H1A – Les interventions de l'enseignant permettraient de clarifier les représentations du sujet et de les réorienter.

Hypothèse 4B -Les dysfonctionnements relatifs aux différentes dimensions de l'activité scripturale pourraient être mis service de l'apprentissage en étant rendus **publics dans des séances menées en collectif**, de façon à mettre en valeur leur caractère **partagé** ainsi que les **solutions** à apporter.

5- Une activité médiatisante et médiatisée par les outils du monde

Avant de clôturer ce chapitre sur les enjeux de l'activité langagière et puisque nous venons d'évoquer des objets scolaires fréquemment désignés comme les « mots outils », insistons sur le rôle que les outils jouent dans l'appropriation par l'élève des savoirs langagiers. Nous avons évoqué depuis le début de cet écrit combien l'activité est marquée par les outils et les supports que l'Humain invente et mobilise, mais nous avons également évoqué des dérives possibles dans l'usage de certains d'entre eux : les grilles de critères de relecture, par exemple, constituent des outils précieux pour orienter l'activité de l'élève, mais deviennent un obstacle pour lui lorsque le lien entre les critères et la spécificité de l'activité n'est pas objectivé. Si elles deviennent des « règles » à apprendre pour elles-mêmes, des catégories à mémoriser, les grilles peuvent rester des outils que l'élève utilise sans les mettre au service de son activité cognitive de production ou de révision des textes. Dans cette dernière partie, nous nous attardons sur la différence entre les outils psychologiques et les instruments psychologiques. Les quatre enjeux attribués à l'activité langagière (enjeux de production et de réception de discours, culturel, sémiotique et psycho-affectif) se réalisent par **l'appropriation d'outils** mis à disposition et rendus nécessaires par les besoins de l'activité, mais que l'utilisation des outils, en soi, ne garantit pas.

5-1 Des outils scolaires aux instruments psychologiques

Selon Rabardel, la signification souvent attribuée au mot « **outil** » est celle du sens commun : « objet matériel [...] pensé en tant qu'objet technique » (1999, p.5). Dans la théorie historico-culturelle néanmoins, le terme « outil » prend une signification particulière et c'est pourquoi Rabardel (1999, 2005) utilise le terme générique et neutre d'**artefact**. « Le langage courant contient une très grande variété de termes pour qualifier les objets et systèmes techniques, les outils mais aussi les méthodes, les règles etc. [...] nous utiliserons le concept **d'artefact** comme catégorie générale neutre correspondant à toute **chose produite ou transformée par l'homme dans une visée finalisée** » (2005, p.257). Selon cette définition, ce que nous désignons jusqu'ici comme des outils scolaires, mis à disposition des élèves notamment pour médiatiser l'activité langagière scripturale, sont des artefacts produits par l'enseignant et/ou par l'institution dans une visée d'enseignement.

Cette distinction nous pose difficulté pour définir les termes que nous utilisons étant donné qu'en classe, un même objet matériel peut être considéré du point de vue de l'enseignant ou du point de vue de l'élève. Un imagier des contes peut ainsi être considéré comme un artefact, élaboré par l'enseignant pour enseigner la production de récits et visant des apprentissages. Mais il peut également être considéré du point de vue de l'élève, en tant qu'objet matériel, présent dans son environnement et mis à sa disposition (un ensemble de feuilles avec des illustrations de personnages et leur désignation scripturale), dont le symbolisme peut lui échapper (le fait qu'il s'agit d'actants à mettre en réseau dans un récit), ne lui permettant ainsi pas nécessairement de réaliser les apprentissages visés. Nous utilisons le terme « outil », en lui conférant la caractéristique générale que Rabardel attribue à l'artefact, qui peut être matériel ou symbolique. La distinction qui nous intéresse particulièrement est celle faite entre les outils (ou artefacts du point de vue de l'enseignant) et les instruments, car les outils peuvent « avoir différents statuts **pour le sujet** et notamment, [...] le statut **d'instrument lorsqu'il est moyen de l'action pour le sujet** » (Rabardel, 1999, p.4).

Dans les travaux de Vygotski, l'outil peut-être **médiatisant** (Friedrich, 2012b), il permet alors à l'activité du sujet d'atteindre un but précis. Friedrich donne l'exemple d'un mouchoir, que le sujet noue pour se rappeler d'une chose à faire. Le mouchoir en soi est un outil matériel, qui sert à se moucher, à essuyer des larmes, mais lorsqu'il est noué volontairement, il devient un outil symbolique car le sujet le fait agir sur sa propre fonction mémoire, lui « fait » se rappeler. Lorsque l'outil symbolique atteint son but et que le sujet en effet se rappelle, l'outil devient alors un **instrument psychologique**.

« En utilisant un instrument psychologique, en l'intercalant entre soi-même et les processus psychiques, l'individu fait en sorte que ses processus psychiques se déroulent mieux, comme c'est le cas pour le mouchoir qui est utilisé pour se faire rappeler [...] De ce fait, selon Vygotski, n'importe quel objet du monde peut devenir un instrument psychologique [...] même s'il ne fonctionne comme tel que pour une seule personne » (*ibid.* p.259).

Pour reprendre l'exemple du mouchoir, une enseignante pourrait nouer un mouchoir et le donner à un élève pour que celui-ci pense à ramener un livre oublié à la maison. Si l'élève oublie à quoi correspond ce mouchoir noué trouvé au fond de son sac, l'outil perd sa fonction mémoire. Si l'élève, en voyant le mouchoir, se rappelle de sa fonction et glisse le livre dans son cartable, alors l'outil est approprié et devient un instrument psychologique, qui a permis au sujet d'orienter son activité cognitive (= se rappeler de ramener le livre).

En s'inscrivant dans la théorie léontievienne de l'activité, Rabardel ajoute : « cependant l'outil n'engendre pas l'action mais la médiatise, et ce qui distingue une activité d'une autre c'est la différence de leurs objets, car **c'est l'objet de l'activité qui lui confère son orientation.** » (Rabardel 2005, p.252) (nous soulignons).

Nous retenons que selon le sujet, l'usage des outils scripturaux n'aboutira pas aux mêmes actions ou ne générera pas nécessairement la même activité puisque l'activité scripturale est multidimensionnelle et prend tour à tour une orientation graphomotrice, linguistique, discursive...

Le but de l'enseignement de l'activité langagière est que l'élève s'empare de l'ensemble des dimensions de l'outil langage pour élaborer différents points de vue, qu'il ne reste pas locuteur répétant des phrases ou scripteur recopiant des textes lus ou entendus, mais qu'il devienne énonciateur. À cette fin, **le langage oral ou écrit produit dans la classe est un outil symbolique** mis à disposition des élèves : tout l'enjeu de l'enseignement de la production de langage oral en classe consiste à ce que l'élève s'empare de l'outil, qu'il se « rejoue » les dialogues, qu'il mobilise les outils physiques **et qu'il mette l'ensemble au service de l'élaboration d'un point de vue dans diverses disciplines, transformant ainsi l'outil symbolique en instrument psychologique**. Les affiches comme celle des onomatopées présentée précédemment, ont pour visée de « faire se rappeler » à l'élève non pas qu'il faut utiliser des onomatopées, mais que ces dernières rendent un récit narratif vivant et imagé.

5-2 Une appropriation différenciée des outils scolaires

Vue sous l'angle de la didactique de l'activité langagière, l'école est un lieu social qui regorge d'outils matériels et symboliques qu'elle a elle-même générés, supposés pouvoir être appropriés par les élèves notamment pour étayer leur apprentissage du langage écrit.

Cette appropriation est primordiale puisque la spécificité de l'outil utilisé, en fonction des besoins précis au sein de l'activité, a une incidence sur les usages et sur l'activité cognitive des individus qui écrivent, et cela depuis l'invention de l'écriture. Dans les premières écritures cunéiformes sumériennes, par exemple, on écrit sur des tablettes en argile à l'aide d'un calame de roseau, un bâtonnet pointu et biseauté qui permet l'inscription de signes anguleux et rend difficile l'inscription de lignes courbes. De ce fait, les usages concernent alors principalement le commerce et les outils permettent d'inscrire des quantités, de compter des marchandises.

De plus l'introduction de nouveaux supports et outils n'est pas seulement facilitatrice de l'activité, elle a une influence sur l'activité langagière même : dans une approche historique, Chartier (2022) retrace la genèse des outils scolaires usuels en montrant comment la plume puis le stylo permettent de déployer l'apprentissage de l'écriture manuscrite à un plus grand nombre d'apprenants. Le stylo bille démocratise encore l'activité d'écriture, il rend l'inscription plus facile car la bille glisse sur le papier (contrairement à la plume qui accroche le papier), il ne se casse pas (contrairement à la pointe de la plume, surtout lorsque celle-ci est utilisée par un apprenti scribe qui n'en maîtrise pas l'usage), il utilise la juste quantité d'encre (ce qui permet de l'économiser). Son invention et son introduction à l'école permettent un usage plus aisé, moins couteux et de ce fait **l'erreur, les brouillons, les essais peuvent se déployer** alors qu'on réservait l'écriture à la plume à des élèves suffisamment habiles pour ne pas casser ni gaspiller les pointes et l'encre. L'adoption des cahiers du jour avec lignage Seyès quant à elle, favorise l'enseignement systématique en France d'une écriture cursive, faite de jambage et de ligatures. Au-delà de la prise en main motrice de ces outils matériels, leur usage par les élèves ne peut s'envisager sans un **enseignement à l'oral** : l'élève de CP apprend qu'on n'écrit pas dans la marge, qu'on écrit plutôt avec un stylo bleu et rarement rouge, comment utiliser la gomme, à quelle hauteur tracer chaque lettre en cursive etc.

L'appropriation des outils scolaires, qu'ils soient matériels ou symboliques, nécessite un temps d'enseignement long et l'appropriation est couteuse voire laborieuse pour certains élèves.

Or des travaux en sociologie font le constat que l'appropriation des outils est différenciée selon le milieu socio-culturel d'origine des élèves et notamment selon leur plus ou moins grande familiarité avec les pratiques et usages du langage scolaire. Bautier et Rochex (2004) établissent le constat suivant :

« Ces **potentialités différentes des outils sémiotiques, du langage et de ses usages en particulier**, rendent possibles des **fonctionnements, collectifs ou individuels, langagiers et cognitifs, fort différents**, qui peuvent être lieu de **différenciation socio-scolaire**, si les pratiques enseignantes et institutionnelles ne sont pas suffisamment attentives à ces différences, aux **écarts entre le travail attendu** ou présupposé des élèves dans telle ou telle situation, à propos de telle ou telle tâche, et **celui que les différents élèves et types d'élèves mettent effectivement en œuvre**, et à la nécessité de travailler à **les réduire** » (Bautier et Rochex, 2004, p.201-202, nous soulignons).

À partir des mêmes outils, les élèves peuvent donc se livrer à des activités de nature diverses : certains se positionnent dans une sphère graphomotrice quand d'autres le font dans une sphère littéraire, développant une activité scolaire éloignée des attentes dans le premier cas et plus conforme aux attendus dans le second cas.

Bautier précise que cette différence s'opère sur des critères socio-culturels : « Depuis des décennies, on constate pourtant que tous les élèves ne profitent pas également des apprentissages proposés, qu'ils en profitent d'autant moins qu'ils relèvent de catégories sociales populaires, ou, plus précisément, qu'ils sont élèves d'établissements fréquentés par une population à majorité populaire » (2006, p. 107). La réorientation des représentations sur les situations scolaires et la réduction des différences dans la réalisation des tâches, notamment par l'enseignement de l'usage des outils scolaires, a donc une visée démocratique.

Les séquences de classe que nous analysons incluent l'usage de nombreux outils ou instruments psychologiques, comme nous l'avons vu avec l'affiche des onomatopées : dans les séances sur le récit narratif, l'enseignante oriente l'activité des élèves en leur proposant d'utiliser un imagier, qui appartient à une catégorie d'outils que Bautier, Crinon et al. désignent comme des « textes composites » (Bautier et al., 2012). C'est un outil matériel multimodal, qui associe les images d'objets du monde (dessin ou photos) aux mots qui les désignent : un imagier peut être sonore dès lors qu'il est créé sur un support numérique, le mot peut alors être sonore et/ou écrit, (dans notre corpus, l'imagier est écrit). Cet outil apporte des connaissances lexicales et sémiotiques : il permet de connaître le nom des objets (grâce à la lecture d'un adulte si l'enfant n'est pas encore lecteur) et de voir comment ces noms se réalisent sous leur forme écrite (ou sonore).



Figure 9 : extrait de l'imagier de classe « J'écris un récit merveilleux », classe de CP2

Les élèves peuvent ainsi se servir d'un imagier pour ce qu'il est : connaître de nouveaux mots, avoir une représentation imagée (qui est stéréotypée et limitée par la représentation par l'image).

Dans la situation précise dans laquelle cet imagier est mis à disposition des élèves, l'intentionnalité de l'enseignante PE2 englobe plusieurs buts, ses objectifs correspondent à différents processus cognitifs :

- elle écrit les groupes nominaux sous chaque image en mobilisant une première fois une police d'écriture scripte : pour que les élèves lisent le mot et accèdent à la désignation des personnages ou lieux. Son but vise alors le renforcement de la compétence de lecture-décodage et l'acquisition d'un lexique spécifique des récits merveilleux ;

- les groupes nominaux sont proposés une deuxième fois avec cette fois une police cursive : les élèves peuvent graphier, orthographier et segmenter ces groupes nominaux dans leurs textes. Son but est alors de renforcer la compétence d'encodage en suscitant chez les élèves une activité de copie et de mémorisation orthographique ;
- l'ensemble vise à alléger la surcharge cognitive : les élèves peuvent puiser des idées qui nourriront leur texte, et la tâche d'encodage est supposée moins laborieuse grâce au processus de copie ;
- le but principal néanmoins, l'activité langagière qui englobe les autres et qu'elle explicite lors des séances que nous analysons, est que les élèves s'approprient cet outil et le mettent au service de la production de premiers récits écrits autonomes.

Or, l'outil ne devient pas instrument psychologique dès lors qu'il est fourni à l'élève, son introduction et son utilisation nécessitent des **négociations, des interactions qui se font à l'oral**. Ainsi, dans le cas de LUN par exemple, on constate dans les écrits initiaux un usage de l'imagier qui interroge la mise au service de l'outil dans l'élaboration d'un récit.



Figure 10 : productions VI « J'écris un récit merveilleux » de LUN

Que ce soit pour clarifier l'activité de LUN ou pour clarifier les attendus de l'enseignante, nous voyons que des négociations orales sont nécessaires à l'appropriation de cet outil matériel, afin qu'il devienne un instrument médiatisant l'activité. Notre étude se porte ainsi en partie sur l'analyse d'interactions orales qui permettraient de clarifier à la fois l'orientation de l'activité réalisée, celle de l'activité attendue et l'écart entre les deux.

Comme le résume Schneuwly lors du colloque Théodile-Crel intitulé *Les interactions lecture-écriture* (1993) : « l'outil, pour devenir médiateur, pour devenir transformateur de l'activité, a besoin d'être **approprié** ; il n'est efficace que dans la mesure où se construisent du côté du sujet les schèmes de son utilisation. [...] L'appropriation de l'outil par l'enfant (la genèse instrumentale, dit Rabardel³⁹) peut être vue comme un processus **d'instrumentation**⁴⁰ qui

³⁹ Rabardel, P. (1995). *Les hommes et les technologies, une approche cognitive des instruments contemporains*. Armand Colin, Paris.

⁴⁰ Rabardel (2005) distingue « instrumentation » et « instrumentalisation » : ce qui nous intéresse est l'appropriation par l'élève des schèmes d'utilisation des outils / artefacts, aussi nous gardons le terme « instrumentation » qui correspond au mouvement d'enrichissement et à de diversification de ces schèmes.

donne à connaître de nouvelles connaissances et savoirs, qui ouvre de nouveaux possibles d'actions, qui soutient et oriente ces actions" (Schneuwly, 1994, p.158) (nous soulignons).

À l'école, au CP particulièrement, l'**instrumentation** ou transformation des outils en instruments psychologiques nécessite un apprentissage et donc un enseignement, d'autant que les usages de ces outils sont des constructions parfois spécifiques de la classe où les outils sont utilisés et qu'ils peuvent être différents d'une classe à l'autre ou d'une sphère à une autre.

5-3 S'approprier des outils scripturaux quand on ne sait pas encore lire ni écrire

En plus de ne pouvoir être appropriés que par des usages spécifiques, les outils de l'école sont éminemment littératiés, ils sont organisés dans une logique répondant à la raison graphique (Goody, 1979).

Les travaux en didactique des mathématiques et du français de Margolinas et Laparra (2017) ont mis en exergue que les outils scolaires fournis aux élèves dès la maternelle obéissent à une organisation des objets du monde répondant aux règles de l'écrit et que leur appropriation passe par la construction de savoirs chronotopiques, c'est-à-dire des savoirs qui supposent de maîtriser le lien entre espace et temps, que ce soit dans le monde de l'oralité ou celui de la feuille de papier⁴¹.

Ainsi, se servir d'affiches de classe répertoriant les principales graphies associées à chaque phonème et s'en servir pour mobiliser une procédure phonographique suppose plusieurs savoirs qui ne sont pas toujours perçus par les enseignants.

Pour exemple, dans la classe des CP2 où ont été construites certaines de nos données, l'usage en cours dans la classe suppose qu'un élève :

- sache identifier les différents phonèmes du mot à écrire, et prenne conscience du phonème qu'il ne sait pas graphier,
- sache quelle est l'affiche référente correspondant au phonème qu'il ne sait pas graphier ;
- sache que les affiches sont organisées linéairement de gauche à droite, dans un ordre correspondant à l'ordre temporel de l'étude de chacun des sons. Les sons étudiés le plus récemment dans la classe se situent en bout de ligne, à la droite des sons précédents ;
- sache copier la graphie alors repérée en l'intégrant au mot à écrire, ce qui nécessite de se repérer cette fois dans l'écriture du mot, de gauche à droite, en prenant des indices à l'oral (en premier tel phonème, puis tel autre).

Les outils scolaires sont donc loin de porter en eux une signification et un usage spécifique. Pour certains élèves, la mémorisation « par cœur » des éléments constitutifs de l'outil peut être une représentation erronée des motifs et buts qui ont présidé à leur élaboration. Ces représentations erronées des outils, nous l'avons vu, constituent une limite à l'utilisation des grilles de critères qui ont été largement investies par les enseignants suite aux travaux des groupes EVA et REV (1991, 1996) et dont l'efficacité dépendrait à minima du fait que les élèves aient participé à leur élaboration.

⁴¹ Pour Laparra et Margolinas, notons qu'il y a littératie lorsqu'un « groupe humain utilise les ressources de l'écrit non seulement pour noter la langue mais aussi pour organiser les corps et les objets du monde et qu'il en a un usage raisonné » (2016, p.168). Cette définition diffère de celles sur lesquelles nous nous appuyons dans le *Chapitre 3* pour définir les notions de « littératie » et « littératie scolaire ». Aussi, nous utilisons plutôt les termes « scripturalité » et « oralité » (plutôt que littératie qui pour nous englobe des éléments oraux et scripturaux).

La mobilisation des outils, même lorsque l'élève tente de s'en emparer au service de production d'un texte, est l'occasion de dysfonctionnements qui ne sont pas perceptibles à la seule lecture de texte écrit produit.

Dans le cas de l'imagier qui est un support multimodal, l'élève est ainsi supposé :

- choisir un personnage en s'aidant de l'illustration,
- décoder le mot pour vérifier que la signification qu'il élabore en regardant l'illustration est la bonne,
- mobiliser les substantifs ou groupes nominaux choisis de façon pertinente dans son énoncé,
- graphier et orthographier correctement les mots répertoires.

Dans notre corpus par exemple, DAN lors de son écrit V2 souhaite que son personnage principal se perde dans « une grotte », mais elle recopie le mot « cailloux » sans le lire, en se fiant à l'illustration qu'elle prend pour le dessin d'une « grotte ».

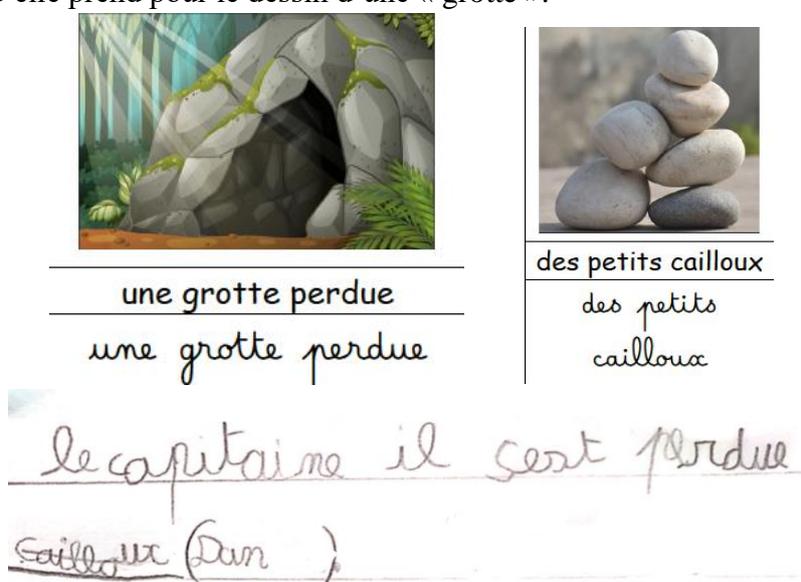


Figure 11 – texte V2 de Dan : « le capitaine il s'est perdu cailloux »

Comme le montre l'exemple de DAN, **le fait que l'usage de l'imagier nécessite la lecture-décodage des mots n'est pas une évidence**, il s'agit d'un savoir transparent que tous les élèves n'ont pas nécessairement construit. Les outils les plus répandus, les plus communs pour un adulte expert sont des supports inconnus pour des enfants de cinq à six ans, particulièrement ceux venant de familles éloignées de l'école, d'autant que l'école démultiplie les supports qui sont spécifiques des situations de classe : quelle différence entre un cahier, un carnet, un répertoire, un livre ? Comment distinguer le cahier de lecture, le cahier du jour, le cahier de poésie ? Comment se repérer sur les lignages : carreaux, interlignes, seyes, marges en haut et en bas, marge rouge sur le côté gauche de chaque feuille ?

Le rôle et la place des outils **constitue un objet de savoir qui se construit à l'oral** : un usage efficace des outils passe par la construction de signification qui se fait **dans le dialogue, dans l'oral qui accompagne** l'écriture / la mise en place de l'outil. En tant que lecteurs, les élèves de CP relèvent des indices sémiotiques, linguistiques dans les écrits, ils les trient et les catégorisent : ils élaborent des outils et cette élaboration leur permet de s'emparer de l'outil

créé en tant qu'instrument. En tant que producteurs, les élèves utilisent les outils créés, qui instrumentent ainsi leur activité.

Goody formule un des problèmes qui peut se poser de la manière suivante : les outils « [simplifient] la réalité du discours oral, au point de la rendre quasiment méconnaissable, et que donc il en **réduise notre compréhension au lieu de l'augmenter** » (Goody, 1979, p. 111) (nous soulignons). Cette citation de l'anthropologue est reprise par les didacticiennes des mathématiques et du français Margolinas et Laparra (2019), pour ses implications en didactique. Si la lecture de tableaux peut réduire plutôt que soutenir la compréhension du monde pour des individus non lecteurs, non acculturés à la *raison graphique*, qu'en est-il d'élèves de maternelle ou de début de CP, à qui l'on fournit des outils, affichages référents, listes de mots, organisés parfois de façon linéaire de gauche à droite, parfois en colonnes de haut en bas ? En quoi ces outils les aident-ils à entrer plus facilement dans l'écriture, ou représentent-ils au contraire, sinon des obstacles à la compréhension, du moins des objets de savoirs jusque-là peu considérés en didactique et pourtant essentiels à la réussite scolaire ? En d'autres termes, les outils pensés à l'école pour étayer les premières acquisitions scripturales des élèves (comme les listes de mots référents), obéissent eux-mêmes à des règles scripturales d'organisation de l'espace. Ils doivent ainsi être enseignés à tous et relèvent du champ de la didactique.

S'il ne faut pas réduire l'activité langagière à l'appropriation des outils de l'activité, cette dimension « outillée » devient presque un enjeu dans notre société moderne : les nouveaux médias de communication permettent l'émergence de nouvelles façons d'élaborer et de partager les savoirs. Pour le sujet, les outils même les plus sophistiqués ne peuvent être des instruments psychologiques que si leur usage est maîtrisé, organisé en fonction des motifs et des buts. Il en est de même pour un élève de CP, face à des outils qui semblent moins sophistiqués mais qui n'en sont pas moins nouveaux pour lui : savoir où trouver le mot « quand » pour le recopier à bon escient dans un texte suppose de s'appropriier un grand nombre de supports, de se repérer dans la jungle de papier que sont les cahiers, classeurs, affiches, étiquettes qui peuplent la vie de la classe. Parfois, certains élèves font preuve d'ingéniosité et aussi éloigné que soit le résultat par rapport à la norme orthographique, l'écrit produit n'en reste pas moins porteur de nombreux déplacements, **indices d'une activité langagière répondant exactement aux attentes en termes de processus psychiques**.

Dans l'exemple ci-dessous, DOZ a recours à **plusieurs procédures d'encodage** et se réfère à plusieurs outils mis à disposition dans la classe :



Figure 12 : production de DOZ, janvier. « Arrêter de faire des bêtises »

DOZ commence par encoder le mot « arrêter » phonographiquement / A R T/, puis il mobilise des procédures de copie pour écrire les mots « de », « faire » et « des », il parvient, en s'aidant

des outils de la classe, à segmenter ces mots. Puis, pour écrire le mot « bêtises » il commence par la procédure phonographique (/B / pour écrire [be]), puis identifie la syllabe [tiz], qu'il modifie sans le conscientiser en [diz] et recopie sur les affichages de mathématiques le mot « dix ».

Pour autant, ce recours réussi aux outils, ces processus psychiques qui doivent être pointés explicitement comme des réussites, ne doivent pas faire perdre de vue l'enjeu de l'activité.

Comme l'écrit Bruner, « les formes correctes du langage ne rendent pas les paroles plus efficaces, appropriées ou heureuses » (1983, p.110). L'énoncé produit au prix d'une activité complexe et laborieuse qui montre l'investissement du sujet s'inscrit-il dans le contexte ? Répond-il aux attentes, identifiables au regard de la sphère d'activité dans laquelle s'inscrit l'élève ? Pour DOZ, qui doit écrire sa bonne résolution pour l'année nouvelle, le but de l'activité est atteint : la production, encore éloignée des normes linguistiques, est selon nous une grande réussite, parce qu'elle est créatrice d'un discours, d'un point de vue sur le monde qui est pertinent au regard de la situation. Elle est porteuse de nombreux signes d'une activité à la fois graphique, orthographique, et elle montre une appropriation en cours de manières d'agir, penser et parler spécifiques d'une communauté discursive scolaire.

Bilan intermédiaire (5)

Goody écrit que grâce à l'écrit, « **ce qui est dit et pensé** peut désormais être mis à l'abri du caractère évanescent de la communication orale» (Goody, 2006, p.8). Olson précise que « l'écrit dépend fondamentalement de la parole [...] l'écrit, quelle que soit son importance, est **toujours secondaire** » (1998, p.23). Les travaux sur l'écriture que nous avons sollicités jusque-là et l'observation d'élèves de CP en cours d'écriture permettent d'ajouter : l'écriture de ce qui est dit et pensé se fait par le biais de **processus** cognitifs complexes, par le recours à de nombreux outils matériels ou symboliques. Ces processus et ces recours aux outils, même s'ils ne laissent pas de traces car inscrits dans l'oralité (à moins d'avoir été observés par un adulte), sont des apprentissages fondamentaux à réaliser pour réussir son entrée dans la culture de l'écrit.

Formulation de questions (5)

En classe, quelles interventions de l'enseignant permettraient de donner du sens aux outils scolaires et d'enseigner leur(s) usage(s) ? Quelles situations inciteraient l'élève à utiliser certaines des caractéristiques de l'outil pour le mettre au service de ses processus psychiques et notamment au service de la production de discours sur les objets du monde et sur l'élaboration de ces objets ?

Hypothèse 5 - L'usage des outils scripturaux en tant qu'instrument au service des discours ou de l'élaboration de l'objet pourrait être approprié au cours de l'activité de production de textes autonomes produits dans des contextes disciplinaires variés.

Hypothèse 5A – Cet usage pourrait être enseigné par des démonstrations de l'enseignant réalisées au cours des séances de révision des textes, au service de la révision des écrits initiaux, en lien avec le discours ou l'objet.

Hypothèse 5B – Ces démonstrations situées permettraient aux élèves d'instrumenter leur activité de production de discours sur les objets culturels.

Hypothèse 5C – Cette instrumentation serait inférable par des réussites orthographiques plus grandes dans les réécritures.

Les cinq premières parties de ce chapitre ont permis de définir précisément ce que nous entendons par les termes « activité » et « activité langagière ». Ces précisions sont primordiales, puisque la centration sur l'activité langagière de l'élève constitue en soi un changement de point de vue important en didactique. Alors que dans les modèles traditionnels de l'enseignement de l'écriture, la centration s'effectuait sur le texte en tant que résultat de l'activité, les recherches en didactique et dans différentes disciplines contributives ont permis une focalisation sur l'aspect processuel de l'activité, puis sur l'activité et enfin sur le sujet de l'activité lui-même. Dans la sixième et dernière partie de ce chapitre, nous nous focalisons à notre tour sur le sujet de l'activité pour préciser la manière dont nous le considérons.

6- L'élève comme sujet d'une activité langagière

Pour nous, l'activité de l'élève est toujours motivée par le « contexte » de la situation : elle est donc, en classe, plurielle, motivée par des situations disciplinaires, par des représentations des destinataires ou des savoirs à élaborer qui varient en fonction des disciplines.

Cette perception contextualisée de l'activité langagière induit que pour nous, le sujet de l'activité à l'école est « pluriel », pour reprendre l'expression de Lahire (2001), car il s'inscrit dans une pluralité de mondes.

Nous précisons dans cette dernière partie notre conception du sujet élève, après avoir brièvement présenté l'évolution diachronique de cette notion en didactique.

6-1 Un sujet scolaire

Depuis les débuts de la didactique du français, plusieurs termes concernant l'élève sont proposés dans les écrits théoriques : élève, apprenant, sujet, sujet apprenant, sujet pédagogique ou sujet didactique, et en ce qui concerne plus spécifiquement la didactique de l'écriture, sujet créateur, sujet scripteur, sujet écrivain, apprenti scripteur ou scripteur novice.

Dans le dictionnaire historique de la langue française, le mot « élève » désigne une personne suivant l'enseignement d'un maître, ou bien fréquentant un établissement (Rey 1998). Dans le triangle didactique proposé par Chevallard (1985), repris par Halté (1992) pour la didactique du français, les acteurs de la relation didactique situés du côté des apprentissages sont ainsi nommés les « élèves ». Mais ce triangle ne prend pas en compte le contexte social dans lequel évolue l'élève, aussi la constellation didactique conçue par Dabène propose une prise en compte des savoirs propres à chaque discipline mais également celle des « répertoires verbaux des apprenants [et de leurs] représentations et pratiques sociales de la langue » (Dabène 2008/2015, p.24). Le terme « apprenant » focalise ainsi sur l'activité d'apprentissage qui caractérise l'élève, il réfère au sujet en tant qu'acteur de cette activité, sans déconnecter ce sujet de ses connaissances, représentations, répertoires déjà-là. Le terme ajoute ainsi une dimension sociale au concept « d'élève » évoluant à l'école.

Le terme « sujet » apparaît, d'un point de vue historique, dans les Instructions Officielles dès 1972 (Bishop 2007, p.1) : l'élève y est considéré en tant qu'individu, comme « sujet de ses apprentissages ». Ce terme désigne « l'être pensant », reconnaît une place « au "soi" de l'élève ».

Pour Charlot (1997) l'élève est aussi « et d'abord, un enfant » (p.35), c'est-à-dire un sujet. Pour le chercheur en sciences de l'éducation, un sujet est un être social « qui grandit dans une famille [...], qui occupe une position dans un espace social, qui est inscrit dans des rapports sociaux » (*ibid.*), et un être singulier « exemplaire unique de l'espèce humaine, qui a une histoire, interprète le monde, fait sens de ce monde, de la position qu'il y occupe, de ses relations aux autres, de sa propre histoire, de sa singularité » (*ibid.*). S'intéresser au sujet en tant qu'élève n'empêche ainsi pas de tenir compte du sujet dans sa sphère familiale et l'analyse de nos données montrera qu'au contraire, une certaine connaissance du sujet « enfant », dans sa sphère privée, éclaire parfois la signification des textes qu'il produit et permet de mieux réorienter son activité.

Les sujets qui nous intéressent, tout en ayant leur singularité et leur identité, sont des sujets didactiques (Reuter, 2008/2013), c'est-à-dire des «sujets auxquels s'intéressent les didactiques comme les acteurs constitués par des relations d'enseignement ou d'apprentissages

institutionnalisées à des contenus, référés à des disciplines » (*ibid.*). Le terme « sujet », selon les auteurs, présente l'élève comme un acteur « agissant » mais ajoute également l'idée d'un élève acteur « assujetti », dépendant du système, de l'institution où il est inscrit. Les sujets en effet sont triplement situés dans la relation didactique : ils sont situés institutionnellement, pédagogiquement et disciplinairement « par des manières de penser, dire, agir spécifiques aux disciplines, à leurs savoirs, leurs savoir-faire, leurs pratiques » (*ibid.*, p.88). Dans cette approche, le sujet didactique se transforme, évolue, en fonction des objets de savoirs enseignés et appris, dans une temporalité qui lui est propre, mais il est surtout à construire : « le sujet didactique [...] n'a rien de naturel. Il est **à construire** dans une discipline donnée et notamment à **reconstruire, à modifier**, dans la mesure où, au sein même d'une matière, tout au long du cursus, ou selon les sous-domaines, les contenus dont il faut s'emparer et les manières de les faire fonctionner vont changer » (*ibid.*, p. 89).

En didactique de l'écriture, pour Delamotte, Gippet, Jorro et Penloup (2000), le sujet se construit en adoptant une attitude réflexive, le sujet de l'écriture est « celui qui se reconnaît dans sa pensée, qui assume le fait de se questionner » (p.3), et la démarche du didacticien a comme postulat « la nécessité de faire émerger le sujet dans la situation d'apprentissage (un sujet qui construit le sens de / dans l'apprentissage) mais aussi [...] dans l'écriture » (*ibid.*). Pour les auteures, s'intéresser au « sujet écrivant » suppose de ne pas méconnaître « le rôle que joue dans l'apprentissage le rapport qu'entretient l'apprenant avec l'écriture » (*ibid.*, p. 4).

L'année de CP est une étape charnière : les élèves, nous l'avons dit, ont tout à construire, et notamment la signification même des situations dans lesquelles ils évoluent, et ces significations s'élaborent à partir des représentations construites dans leur univers quotidien, familial. Notre postulat est que l'enseignant et le didacticien étudiant l'activité langagière d'élèves de CP ont pour but d'accompagner la transformation de ces représentations et savoirs déjà-là et que pour ce faire, il est essentiel de laisser une place à ces représentations, à ces savoirs qui existent en dehors de la relation didactique, dans un continuum entre vie scolaire et vie familiale.

Nous considérons les enfants qui ont participé à la construction de nos données comme des sujets singuliers, apprenant dans un lieu social (la classe), et dans des sphères d'activités disciplinaires au sein desquelles il construit des représentations et apprend à se positionner, en interaction avec ses pairs, l'enseignant et les savoirs. Le sujet de notre étude est celui qui **se construit pendant l'activité d'apprentissage, par et dans l'activité langagière et cognitive**, et ce au sein de **différentes situations qui sont définies par l'institution scolaire**, par le biais des programmes et des disciplines.

Le sujet de notre étude est un **sujet scolaire**, qui arrive à l'École avec son identité culturelle et familiale et est amené à construire des identités disciplinaires dans le lieu social de la classe. C'est un sujet aux identités sociales plurielles, pourrait-on dire à la suite de Lahire (2001).

6-2 Un sujet langagier

Le sujet nous intéresse particulièrement du point de vue de son activité langagière. Pour décrire les sujets dans leur activité scripturale, jusqu'à présent deux termes ont prédominé : le sujet scripteur et le sujet écrivain.

Les termes « sujet scripteur » émergent à la fin du XX^{ème} siècle (Bishop 2007). Ces termes semblent coordonnés à la prise en compte de trois points cruciaux : le premier est que l'élève reste acteur de ses apprentissages, le second est que l'on se met à considérer le rapport que l'élève entretient avec le savoir et l'objet à connaître, et le troisième que l'élève qui apprend à écrire est un élève qui apprend à contrôler le processus d'écriture, à mettre à distance son écrit, ses actions. « Le sujet scripteur est acteur de l'écriture dont il contrôle le processus. Mais en même temps, il est construit par l'écriture [...] qui favorise la pensée et l'élaboration des savoirs. [...] Grâce à l'acte scriptural, il est capable de mettre à distance ses actions et de les analyser. » (Bishop, 2007, p. 28). Selon la didacticienne du français, le concept de « sujet scripteur » permet de mettre en avant trois des fonctions de l'écriture : les fonctions expressive, cognitive et réflexive.

Dès 1996, les termes « sujet écrivain » se trouvent associés dans les écrits rendant compte des travaux de Bucheton en sciences de l'éducation, sans encore faire l'objet d'une définition. La considération du sujet écrivain est ensuite présentée comme capitale dans le projet de refondation de l'enseignement de l'écriture (Bucheton, 2014). La chercheuse en sciences de l'éducation y présente le sujet écrivain comme une « personne singulière que l'on se doit d'écouter », et pas seulement comme un « "sujet connaissant", soit un élève "épistémique" rencontrant des obstacles purement "cognitifs" et les résolvant à l'aide de dispositifs apportant les bonnes procédures » (ibid, p.175). Le terme « écrivain » apporte également l'idée de développer « le goût d'écrire et l'investissement dans l'écriture des élèves » (Lafont-Terranova 2014, p. 52), c'est-à-dire de développer l'enjeu psycho-affectif.

Comme nous l'avons vu, Delamotte et *alii* (2000) étudient quant à elles le sujet écrivain en s'intéressant au moment précis où il effectue son « passage à l'écriture », le moment où il commence à écrire sur la page blanche, où il est supposé faire des choix d'énonciation. Les chercheuses présentent ainsi le sujet écrivain comme un scripteur qui poursuit « un incessant travail de positionnement énonciatif » (p.134), et qui peut parfois « être masqué par le scripteur, qui [...] restitue un certain discours et tisse plus volontiers un rapport de dépendance que d'appropriation avec l'autorité énonciative de référence. Ainsi, il répond à ce qu'il croit comprendre des attentes de l'institution et délaisse la question posée » (p.117). Le lien entre scripteur et écrivain se noue ainsi autour de l'implication et de l'énonciation dans les textes, en tout cas dans le contexte de formation d'étudiants dans lequel s'ancrent les travaux sur le passage à l'écriture.

Sans minimiser la dimension identitaire de l'enjeu psycho-affectif et l'importance de prendre en compte le sujet « qui a quelque chose à dire », nous nous intéressons également aux façons de **transformer** les représentations du sujet : les enfants de notre étude ont un âge où ils **apprennent à dire** les choses qu'ils ont, **ou qu'ils n'ont pas encore à dire**. Nous verrons lors de l'analyse de notre corpus, par exemple, que KIN, au début de la séquence en sciences, n'a pas spécialement « de choses à dire sur la graine » : « une graine c'est une graine et ça vient de la terre », écrit-il. Tout l'enjeu de l'enseignement en sciences est justement de faire se

questionner l'élève sur ses assertions, et sur des phénomènes qu'il n'a pas questionnés jusque-là.

De plus, au CP, le sujet s'approprie le code sémiotique aussi bien à l'oral qu'à l'écrit : il s'approprie les caractéristiques phonatoires et linguistiques de l'oral scolaire, le plurisystème de l'écrit, les gestes moteurs graphiques et articulatoires.

Si nous empruntons les termes utilisés par Bronckart (1997) dans la théorie de l'interactionnisme socio-discursif, le sujet qui nous intéresse se situe au croisement du contexte physique et du contexte social : il n'est pas uniquement graphieur ou encodeur mais aussi locuteur. Pour répondre aux attentes, réelles ou supposées, de son destinataire, il fait des choix, produit des énoncés : à l'oral comme à l'écrit, il est également **apprenti énonciateur**, apprend à se positionner dans différents CDDS. De la même façon, en tant que récepteur des textes, le sujet est à la fois inscrit dans le contexte physique (il entend, décode les sons, leur attribue une signification) et dans le contexte social, discursif : il est destinataire des textes, mais aussi co-énonciateur car les autres élèves et l'enseignant adaptent leur discours, le modifient en fonction de la manière dont ils reçoivent les textes.

Puisque l'écriture est pour nous une activité langagière et cognitive qui ne peut être envisagée sans l'oral et la réception de l'écrit, le sujet qui nous intéresse est un **sujet langagier** qui **pense, qui parle, qui écoute, qui lit et écrit**.

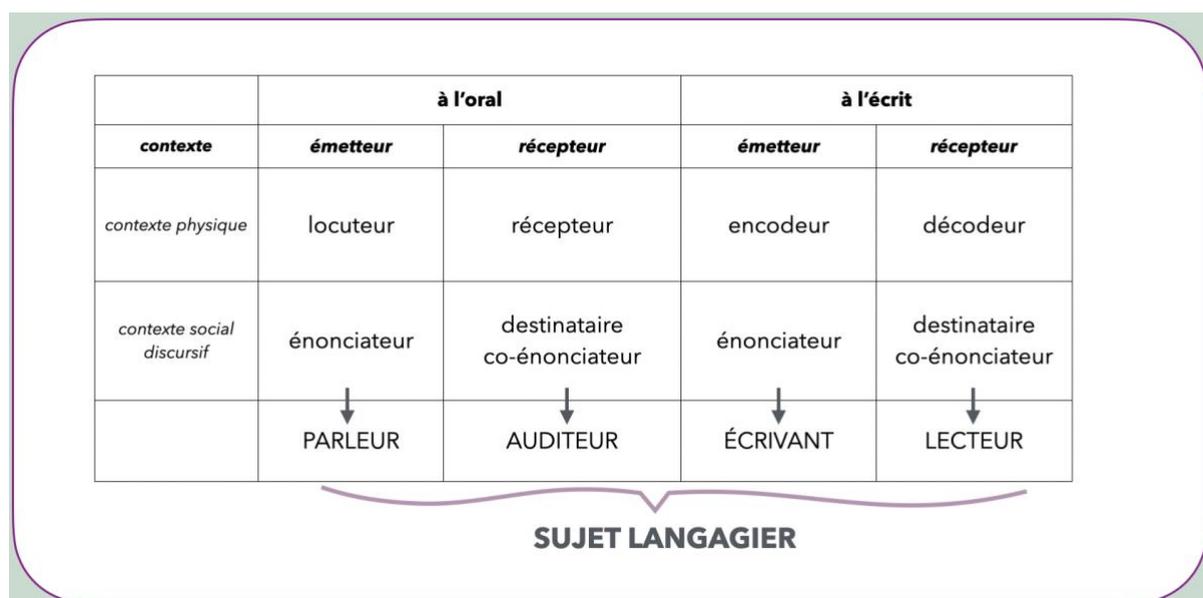


Tableau 2 : synthèse de notre conception du sujet langagier

Le tableau ci-dessus vise à partager avec le lecteur notre conception du sujet, ses catégories peuvent sembler réductrices et il est discutable : par exemple, le sujet décodeur ou récepteur s'inscrit nécessairement dans un contexte social. Tout en étant inscrit dans un contexte social, les sujets sont parfois davantage en prise avec des éléments « concrets » (Bronckart, 1997, p.96), relevant de l'oralité, du contexte physique, tandis que les sujets sociaux sont davantage en prise avec l'enjeu discursif de leurs textes et avec les destinataires et co-énonciateurs. Les différentes facettes du sujet langagier ne sont pas clairement distinctes, l'activité langagière implique tout le sujet, dans les deux types de contextes à la fois.

En dernier point, le sujet langagier, en classe, apprend à mettre les outils physiques, ou symboliques **au service de sa production de discours et en répondant aux attentes du destinataire ou à celles qu'il se représente**.

Au regard du cadre théorique qui fonde nos travaux, nous nous intéressons à **un sujet langagier** : c'est un sujet singulier, aux identités sociales plurielles, ayant un rapport à l'oral et l'écrit unique, apprenant à devenir parleur-auditeur et écrivain-lecteur dans les différentes sphères disciplinaires constituées au sein de la classe.

L'enjeu de l'enseignement de l'activité langagière est, selon nous, de favoriser l'émergence de ce sujet langagier : l'élève est incité à développer son goût et son engagement dans des interactions orales avec ses pairs, dans la l'écriture et la lecture, à investir une position énonciative cohérente en élaborant une signification des situations pertinente, au regard des disciplines, et en élaborant, en même temps que ses discours, des savoirs culturels spécifiques. Notre étude s'intéresse ainsi aux **interventions de l'enseignant susceptibles de favoriser la construction de ce sujet langagier**.

Conclusion du chapitre 1

Dans ce chapitre, nous avons explicité les raisons pour lesquelles, selon nous, l'enseignement de l'activité langagière ne peut s'envisager que par rapport aux enjeux qu'elle vise, sur l'ensemble des dimensions qui la constituent. Ces enjeux sont primordiaux dès la production des premiers textes, c'est-à-dire dès le début du CP. La production de textes écrits, notamment, ne peut être réduite aux dimensions linguistique-orthographique et graphomotrice, d'autant que les pratiques langagières familiales des élèves sont différenciées et permettent aux élèves de milieux plus favorisés de s'approprier l'activité langagière dans toute sa complexité. De plus, les travaux sur l'activité de Léontiev ayant montré que la personnalité des individus est construite par les rapports sociaux dans lesquels ils s'insèrent, nous considérons que l'école a un rôle éthique fondamental à jouer. Apprendre l'activité langagière consiste à comprendre dans quel contexte on se situe, de comprendre les raisons, les motifs d'agir, de penser, de parler et écrire mais aussi de se situer dans l'activité de ceux qui nous précèdent, de construire son propre point de vue en ayant des représentations ajustées des objets de savoir en dépôt dans la culture. L'apprentissage de l'activité langagière et l'élaboration des concepts scientifiques qui permettent de dire les mondes qui nous entourent dès le début de l'école primaire nous apparaît ainsi comme un levier fondamental à actionner, pour que l'école remplisse sa mission émancipatrice de façon la plus équitable possible.

Le chapitre suivant nous permet ainsi de préciser la conception de l'apprentissage dans laquelle nous situons nos travaux. D'une manière qui nous semble en cohérence avec notre conception de l'activité langagière, nous nous inscrivons dans la théorie historico-culturelle vygotskienne, dans laquelle l'apprentissage est un processus d'appropriation du langage oral, écrit ou intérieur et un processus d'appropriation de concepts, que Vygotski désigne comme scientifiques.

CHAPITRE 2 : UNE CONCEPTION HISTORIQUE ET CULTURELLE DE L'APPRENTISSAGE

Nos travaux s'ancrent dans une théorie de l'apprentissage historique et culturelle, interactionniste, élaborée à partir des travaux en psychologie de Vygotski, mais également à partir des travaux de psychologues russes contemporains de Vygotski comme Léontiev, ou du psychologue américain Bruner. Vygotski accorde une grande place aux apprentissages scolaires, car selon lui, « ceux-ci jouent un rôle décisif dans le développement des Fonctions Psychiques Supérieures » (Brossard, 2004, p.207). Comme le précise Brossard, « cela ne veut pas dire qu'il n'y a pas de développement lorsqu'il n'y a pas école [...] Mais sans les apprentissages scolaires le développement serait "autre", les fonctions psychiques auraient un autre destin » (*ibid*). Ainsi, selon les travaux de Scribner et Cole (2010) et les résultats de leur recherche chez les Vaï, la littératie peut s'acquérir en dehors de la scolarisation. Précisons donc, dès ce préambule, que tout en étant focalisée sur les situations d'apprentissage scolaires, formelles (Brossard 2004), nous ne sous-estimons pas l'importance des situations d'apprentissage informelles et/ou extra-scolaires.

Préambule : d'autres conceptions de l'apprentissage

Les fondements de la théorie vygotkienne prennent une valeur d'autant plus forte lorsqu'on les compare aux fondements des principales autres théories existantes. C'est pourquoi nous commençons ce chapitre par un préambule présentant très sommairement (et donc sans doute approximativement) les principales conceptions de l'apprentissage, autres que celle dans laquelle nous situons nos travaux⁴².

Approche transmissive

Dans cette approche, le langage est perçu comme un outil de communication transparent, il permet la transmission de discours qui « sont » la réalité et non une perception d'un sujet. Le langage permet à un sujet enseignant de remplir « la tête vide » de l'élève, qui a une position neutre. Les savoirs ne sont pas transformés par le discours de l'enseignant, puisque ce dernier « dit » les objets tels qu'ils existent. Cette approche se situe très loin donc de notre perception du langage en tant que production de schématisations, élaborées à partir de points de vue dont il s'agit de reconstruire le contexte.

L'élève écoute, écrit, est attentif. L'erreur est à éviter voire évitée, et lorsqu'elle se produit, elle est de la responsabilité soit de l'élève (qui n'a pas écouté) soit de l'enseignant (qui a mal expliqué).

Ce modèle est séduisant lorsqu'il s'agit d'enseigner à un grand nombre d'élèves, ou dans un souci de gain de temps, et lorsqu'on sait que le manque de temps et le nombre d'élèves sont des

⁴² Résumé établi à partir de : Bourgeois, É. (2011). Chapitre 1. Les théories de l'apprentissage : un peu d'histoire.... Dans : Étienne Bourgeois éd., *Apprendre et faire apprendre* (pp. 23-39). Paris cedex 14: Presses Universitaires de France. <https://doi-org.docelec.u-bordeaux.fr/10.3917/puf.brgeo.2011.01.0023>

dilemmes au cœur des préoccupations des enseignants (Perrenoud, 1994), on comprend que le modèle transmissif s'observe souvent dans les classes de l'école élémentaire, dans des modalités frontales où le langage est magistral. Dans les classes équipées de Tableaux Numériques Interactifs (TNI), l'outil numérique a de plus un effet de « renforcement des pédagogies frontales » (Fluckiger, 2020, p.⁴³). L'idée d'enseignement frontal, qui serait potentiellement renforcé par l'usage d'un tableau numérique, rend selon nous le dispositif que nous analysons d'autant plus intéressant à étudier, car les pratiques enseignantes observées accordent au contraire au TNI le rôle d'un outil médiatisant et facilitateur des interactions orales, au service de la co-activité langagière des sujets élèves et enseignants. La question est donc de savoir quelles actions professionnelles permettent de faire du TNI un outil au service de l'activité enseignante, permettant de soutenir la construction de significations partagées et de savoirs culturels.

Dans le modèle transmissif, la centration est opérée sur les savoirs, ce qui questionne la formation initiale d'enseignants de l'école primaire, censés enseigner toutes les disciplines et donc avoir une connaissance fine des savoirs à enseigner sur tous les domaines travaillés à l'école.

La limite principale de ce modèle est bien entendu qu'on ne sait pas ce que font les élèves des savoirs transmis, le discours de l'enseignant n'est pas nécessairement compris, surtout si l'on adhère aux résultats des recherches en sociologie qui montrent que les pratiques langagières scolaires scripturales sont un langage totalement nouveau pour les élèves de milieux les plus populaires (nous y revenons dans la troisième partie de ce chapitre).

Approche béhavioriste

Dans l'approche béhavioriste (de l'anglais américain *behavior*, comportement) l'éducation se fait par l'action (imitation, observation, exercices pratiques) et par la raison : on recherche des causes formelles aux phénomènes observés. Cette théorie est influencée par les travaux de Pavlov (en physiologie animale) et de Skinner (en psychologie expérimentale).

Pour provoquer un apprentissage, il faut susciter ou modifier le comportement grâce à un renforcement de réponses positives ou négatives. Autrement dit, l'individu apprend en répondant à des facteurs extérieurs, soit en cherchant à reproduire le plaisir ou la satisfaction qu'une action a suscités, soit en cherchant à éviter le déplaisir ou la douleur créés.

En pédagogie, cela se traduit par un enseignement par objectifs : l'élève résout les exercices dans un parcours construit par l'enseignant, qui suit une progression, et il reçoit des aides pour résoudre les difficultés.

Cette théorie est principalement remise en cause en raison de l'absence de prise en compte de l'activité d'interprétation du sujet, qui cherche à comprendre comment fonctionne (par exemple) le langage. Ainsi, si les parcours ont une finalité globale pour l'enseignant, les élèves ne la perçoivent pas, les tâches se suivent sans que leur succession n'ait de sens pour eux ou alors, avec une signification éloignée de celle élaborée par l'enseignant, sans que ne soit envisagée la possible réorientation de l'interprétation de l'élève. Si l'on adopte le cadre de pensée de Léontiev, on peut dire que l'élève n'apprend pas à réaliser des activités dans leur

⁴³ Fluckiger, C. (2020). Les usages effectifs du numérique en classe et dans les établissements scolaires. Paris : Cnesco. Rapport sur les usages du numérique à l'école, disponible sur le site du Cnesco : <https://www.cnesco.fr/numerique-et-apprentissages-scolaires/>

globalité (parler, écrire, calculer) mais accomplit des actions qui sont des éléments d'une activité qu'il n'identifie pas toujours.

Cette approche pourrait être intéressante pour explorer les conduites automatiques (entraînement au geste graphomoteur, mémorisation de l'orthographe des mots répertoires) à condition que le but de l'ensemble des actions soit perceptible pour l'élève.

De ce fait, si notre recherche se focalise sur des situations d'enseignement qui visent l'apprentissage de l'activité langagière dans sa globalité, pour autant les enseignantes qui ont participé à notre construction de données mettent aussi en œuvre des situations dont l'enjeu est l'automatisation de certaines procédures (par exemple : rituels d'encodage de mots aux graphies régulières, entraînement à la copie /mémorisation de petits mots fréquents) mais ces activités sont toujours mises en lien avec le but global, qui est de parvenir à écrire des textes de façon autonome, par le biais des gestes de tissage.

Approche cognitiviste et constructiviste de Jean Piaget

Cette approche est en rupture avec les précédentes en ce qu'elle se concentre sur l'activité cognitive du sujet, dans l'interaction entre un sujet et son environnement. Dans la théorie piagétienne, le développement du sujet se fait par la construction de connaissances scientifiques. Le milieu dans lequel l'enfant évolue a une importance prédominante : c'est en s'adaptant à son milieu, en agissant sur lui, que le sujet apprend. L'apprentissage se fait aussi par l'action, dans un milieu qui est aménagé pour le susciter. La notion de « milieu » est par exemple centrale en didactique des mathématiques depuis les travaux de Brousseau autour de la Théorie des Situations Didactiques⁴⁴.

Dans cette théorie, les connaissances s'ajoutent les unes aux autres et viennent remplacer des structures cognitives antérieures : le sujet est « en attente » de connaissances qu'il élabore grâce aux situations qui lui sont proposées. De ce fait, d'un point de vue didactique, les objets complexes de l'environnement sont parfois simplifiés, pour correspondre à des catégories pré-pensées par chaque individu. Le milieu est aménagé de façon à permettre au sujet de développer les structures psychiques visées. Le sujet s'adapte ainsi au milieu, avec des phases de déséquilibre qui désorganisent, puis réorganisent la structure cognitive, qui la mènent d'un ancien équilibre à un nouveau.

Dans cette théorie, l'activité langagière et psychoaffective de l'élève ainsi que celle de l'enseignant sont peu prises en compte. Le sujet est épistémique⁴⁵, c'est-à-dire qu'en fonction de son âge, il est supposé avoir atteint un certain niveau de développement qui est (plus ou moins) similaire d'un élève à l'autre. Le sujet psychologique a un rôle fonctionnel, qui n'entre pas en jeu dans l'activité d'apprentissage. Les expériences vécues par les élèves dans leur milieu familial ne sont pas considérées, voire sont à écarter, puisque l'école aménage un milieu nouveau, où chaque élève pourra développer une activité guidée par les éléments du milieu et par l'adulte expert qui a aménagé ce milieu et le réorganise en fonction de l'activité produite.

⁴⁴ Par exemple Brousseau, G. (2011) « La théorie des situations didactiques en mathématiques », in *Éducation & didactique*, p.101-104. <https://doi.org/10.4000/educationdidactique.1005>

⁴⁵ Voir à ce sujet l'article « La notion de sujet épistémique » de M.-F. Legendre, sur le site de la fondation Piaget. https://www.fondationjeanpiaget.ch/fjp/site/ModuleFJP001/index_gen_page.php?IDPAGE=320&IDMO_DULE=72, ou encore Lebeaume, J. (2011). Les élèves « sujets épistémiques » ou « sous instruits normalement doués » : deux désignations datées avec leur épaisse gangue sociale. *Recherches en didactiques*, 11, 35-48. <https://doi-org.docelec.u-bordeaux.fr/10.3917/rdid.011.0035>

Ce modèle, d'une part, soulève la question du rapport de l'individu à l'environnement, qui n'est jusqu'à Piaget pas interrogé. D'autre part, Piaget identifie des stades de développement qui permettent de penser en termes de progressivité et de typologie des apprentissages possibles, en fonction de l'âge de l'apprenant.

Introduction du chapitre 2

Cette revue rapide des principales théories de l'apprentissage permet d'apercevoir les caractéristiques de l'approche dans laquelle nous nous situons : en effet, l'approche vygotskienne propose une théorie psychologique dans laquelle non seulement le développement du sujet se fait par l'interaction avec les autres, mais où le langage produit et l'interprétation subjective des actions exercées par les autres a un effet déterminant sur l'appropriation de concepts scientifiques, qui sont des constructions historiques et culturelles. Vygotski lui-même situe sa théorie dans une conception en opposition avec la théorie transmissive, dans laquelle selon lui : « les concepts scientifiques [sont] perçus tout prêts à l'aide du processus de compréhension, d'assimilation et d'interprétation, [...] ils sont empruntés tels quels par l'enfant au monde de pensée des adultes et [...] le problème du développement des concepts scientifiques doit au fond être tout entier ramené à celui de la transmission à l'enfant de connaissances scientifiques et de l'assimilation par lui des concepts » (Vygotski, 1934/1985 p.211)

Nous entamons ainsi ce chapitre par une première partie présentant le rôle fondamental que le psychologue russe attribue au langage dans le processus d'apprentissage, ainsi que les liens étroits qu'il établit entre le langage intérieur, le langage oral et le langage écrit. En empruntant aux travaux de Bruner ses résultats sur les apprentissages des jeunes enfants, nous décrivons les processus qui permettent à l'enfant d'apprendre le langage oral dans des situations quotidiennes, informelles.

Dans une deuxième partie, nous présentons les distinctions que Vygotski opère entre concepts quotidiens et concepts scientifiques, avant de nous intéresser au processus qui permet à l'élève de s'approprier les concepts scientifiques transposés.

Dans la troisième partie, nous voyons qu'en classe, la négociation d'un contexte de pertinence est particulièrement importante pour envisager l'appropriation de concepts scientifiques transposés. Les situations formelles d'enseignement de concepts scientifiques à l'école élémentaire supposent donc de faire se croiser élaboration des savoirs et élaboration du langage qui rend dicibles ces savoirs, ce qui engendre une vraie complexité.

La quatrième et dernière partie de ce chapitre présente ainsi certains outils dont se sont dotées les didactiques pour à la fois rendre compte de cette complexité et tenter de l'objectiver : nous présentons ainsi les notions de Communauté Discursive Disciplinaire Scolaire, de Gestes Professionnels et Gestes Professionnels Langagiers Didactiques, qui sont des outils pour décrire la co-activité cognitive et langagière au sein d'une classe.

1- Le développement par l'apprentissage du langage

Le langage selon Vygotski est fondamental dans le développement de l'individu puisque c'est une « fonction qui est à la base de l'accumulation de son expérience personnelle » (2014, p.311) Il existe selon lui trois formes de langages : le langage oral, le langage écrit et le langage intérieur. Ce dernier se développe et prend la place du langage égocentrique, qui se développe chez les enfants plus jeunes que ceux de notre étude et peut aussi être utilisé à tout âge, lorsque une difficulté surgit au cours d'une tâche, lors de surcharges cognitives, moments de fatigue... Les liens qui existent entre ces langages sont complexes et à aborder avec prudence, en revanche chacun de ces langages possède des caractéristiques, situées à des pôles extrêmes l'un de l'autre mais pourtant en continuité de l'un à l'autre. Nous commençons par aborder le développement du langage oral en nous appuyant sur les travaux de Bruner, portant sur l'apprentissage du langage avant la scolarisation, qui viennent enrichir la théorie vygotkienne.

1-1 Le développement du langage oral

Le langage oral est celui qui apparaît le premier au cours du développement d'un individu et son développement se fait de façon non conscientisée, l'enfant « reçoit [les signes] des personnes de son entourage et ce n'est qu'ensuite qu'il prend conscience ou fait la découverte des fonctions de ces signes » (Vygotski 2014, p.325). Cette particularité de l'acquisition du langage oral explique peut-être que son enseignement formel et conscientisé représente une difficulté pour les enseignants, car dans le développement ontogénétique, l'enfant apprend à parler sans intention formelle d'enseigner de la part des adultes. Comme le formule Brossard, « [la culture orale] n'étant dissociée ni des personnes ni des situations pratiquées, le jeune enfant en héritera au cours des contacts quotidiens qu'il entretient avec les membres compétents de son groupe au sein de situations informelles » (Brossard 2004, p.272).

1-1-1 L'apprentissage dans l'action conjointe

Bruner étudie l'acquisition du langage, en observant des enfants de moins de trois ans communiquer avec une figure d'attachement⁴⁶. Le psychologue américain développe la notion d'**action conjointe** : adulte et enfant réalisent « une tâche », une action autour d'un objet (lors du repas, du bain ou autre), qui se réalise selon un format particulier. Bruner constate qu'avant de maîtriser le langage oral, l'enfant et sa figure d'attachement développent des modalités d'échange particulières : l'enfant apprend d'abord à réclamer un objet, en le désignant d'un geste par exemple ou en usant des tonalités de la voix ; puis adulte et enfant entrent dans un

⁴⁶ Bruner utilise souvent le terme de « mère », étant donné que ses recherches se sont fondées sur l'observation de mères et leur enfant. Près de 50 ans après les travaux de Bruner, les possibles aujourd'hui sont nombreux, notamment parce qu'une personne peut ne se réclamer d'aucun genre sexuel. Aussi, pour signifier des liens affectifs particuliers qui ne se créent pas avec tous les adultes qui entourent l'enfant, nous utilisons le terme de « figure d'attachement », utilisé dans le milieu médical, qui désigne la personne vers laquelle l'enfant dirige son comportement d'attachement (Dugravier & Barbey-Mintz, 2015). Cette figure d'attachement peut donc être un parent biologique ou non, une personne professionnelle de la petite enfance... toute personne amenée à s'occuper de l'enfant de façon régulière, susceptible de répondre aux besoins et aux demandes de l'enfant, et de nouer des liens affectifs avec lui. Le terme *caregiver* (qui prodigue les soins), est souvent utilisé également, mais adopte le point de vue de l'adulte sans induire de lien affectif, tandis que « figure d'attachement » a l'avantage selon nous d'adopter le point de vue de l'enfant et d'ajouter une dimension affective essentielle. Dugravier, R. & Barbey-Mintz, A. (2015). Origines et concepts de la théorie de l'attachement. *Enfances & Psy*, 66, 14-22. <https://doi-org.docelec.u-bordeaux.fr/10.3917/ep.066.0014>

échange avec des rôles distincts, non identiques ; enfin la tâche se structure progressivement, adulte et enfant entrent dans une action conjointe où les rôles sont réciproques, et s'inter-changent (Bruner, 1983, pp.191-192). Ainsi, l'enfant commence à exercer son action sur les objets matériels du monde, et cette action est conjointe à celle de l'adulte, « l'objectif étant de développer un moyen d'agir d'un commun accord » (*ibid*, p.226). Petit à petit, l'adulte agit ou parle de moins en moins et l'enfant devient capable d'effectuer l'action seul. Brossard évoque « un dessaisissement progressif du contrôle de la situation de la part de l'adulte. Au fur et à mesure que l'enfant développe son savoir-faire, l'adulte laisse à l'enfant une part croissante d'initiatives et donc de contrôle de la situation. Aux dernières étapes l'enfant contrôle seul la situation » (2001, p. 426).

Dans cette action conjointe, l'enfant « apprend à différencier les différents éléments de l'action, [...] à reconnaître la fonction d'énoncés intervenant dans des structures organisées en séquences », autrement dit, il construit sa première grammaire, dans un « système de relation émetteur-récepteur qui demeure très nettement asservi au contexte » (Bruner, 1983, p.233). Petit à petit, l'acquisition du langage se détache progressivement du contexte et le jeu notamment joue un rôle fondamental : il permet à l'enfant de mobiliser le langage à des fins autres qu'utilitaires. Grâce au jeu, l'enfant ne considère plus le langage uniquement comme un moyen d'obtenir quelque chose. Au sein du jeu, l'enfant va expérimenter d'autres verbalisations, d'autres signaux sonores, « les rituels [...] deviennent objets d'attention au lieu de servir d'instrument pour autre chose » (Bruner, 1983, p. 224).

Les constats que dresse Bruner et que confirme Brossard sur le comportement de l'adulte dans cette action conjointe sont capitaux pour nos travaux en didactique : le rôle de l'adulte « consiste moins à corriger ou créer un renforcement qu'à **apporter, accroître et idéaliser les énoncés** tout en maintenant son interaction avec l'enfant » (nous soulignons) (*ibid*, p.234). L'apprentissage du langage oral se fait ainsi grâce aux interactions avec un adulte, qui **s'ajuste au langage produit par l'enfant**, et l'enrichit, l'épaissit (pour reprendre le terme de Bucheton) en ajoutant des éléments, en les « idéalisant », c'est-à-dire en les rendant plus conformes à des modèles linguistiques et discursifs. Le langage autonome de l'enfant s'enrichit, se secondarise (pour reprendre le terme de Bernié, Jaubert et Rebière).

Cette caractéristique de l'enseignement informel du langage est exploitée en didactique du français : les énoncés formulés par les élèves en début de séquences d'apprentissage (en sciences par exemple sous la formulation d'hypothèses), sont nourris par des apports langagiers, des idéalizations formulées par les pairs ou l'enseignant, et par un ajout de connaissances référentielles. La démarche proposée dans le dispositif que nous observons s'inspire ainsi des travaux de Bruner, et nous mobilisons les termes « énoncés idéaux » ou « idéalisation linguistique » dans le sens développé par le psychologue américain.

1-1-2 Scénarios et formats d'étayage

L'acquisition du langage avant la scolarisation se fait dans des **scénarios**, qui sont des « façon[s] dont les adultes organisent le monde pour l'enfant dans le but d'assurer sa réussite dans l'apprentissage des concepts » et des **formats** « qui encadrent les actions des enfants et rendent possible la transformation de **leur niveau actuel en relation avec leur niveau potentiel** » (Bruner, 1983, p. 288, nous soulignons). Nous verrons que les travaux de Jaubert et

Rebière (2019), entre autres, montrent que les formats et scénarios sont également des éléments constitutifs de la co-activité langagière à l'école, dans des situations formelles.

Lorsqu'il évoque le « niveau actuel et le niveau potentiel » de l'enfant, Bruner rejoint ainsi une notion essentielle dans la théorie de Vygotski, qui est celle de la Zone Proche de Développement. La Zone de Proche Développement⁴⁷ est, selon Vygotski lui-même, « l'élément central pour toute la psychologie de l'apprentissage » (1934/1985, p.272). La ZPD représente la « possibilité de s'élever dans la collaboration avec quelqu'un à un niveau intellectuel supérieur [...] ce qui est dans la zone de proche développement à un stade d'âge donné se réalise et se transforme en niveau de développement présent au stade suivant. En d'autres termes, ce que l'enfant sait faire aujourd'hui en collaboration, il saura le faire tout seul demain » (*ibid.*, p.272-273).

Un autre apport des travaux de Bruner concerne les façons dont la figure d'attachement rend peu à peu l'enfant capable de réaliser des actions seul, dans une interaction de tutelle (ou tutorat). Bruner nomme ce processus « **étayage** » et le définit de la manière suivante :

« [le processus d'étayage] rend l'enfant ou le novice capable de résoudre un problème, de mener à bien une tâche ou d'atteindre un but qui aurait été, sans cette assistance, au-delà de ses possibilités. Ce soutien consiste essentiellement pour l'adulte à "prendre en mains" ceux des éléments de la tâche qui excèdent initialement les capacités du débutant, lui permettant ainsi de concentrer ses efforts sur les seuls éléments qui demeurent dans son domaine de compétence et de les mener à terme » (Bruner, 1983, p.263).

Selon Bruner, le fait d'étayer demande à la personne qui tutore « **d'adapter son comportement** aux besoins individuels de l'enfant tout en conservant une similitude raisonnable de procédure d'un enfant à l'autre et d'un groupe d'âge à l'autre. Son but [est] de permettre à chaque enfant de **faire aussi bien qu'il lui [est] possible** » (*ibid.*, p.267) (nous soulignons). Les interactions entre l'adulte et l'enfant répondent à un « mécanisme général » qui se réalise par « la construction de "**formats**" qui encadrent les actions des enfants et rendent possible la transformation de leur niveau actuel en relation avec leur niveau potentiel. Ces formats permettent **l'ajustement** entre les systèmes de l'enfant et de l'adulte en fournissant un "**microcosme**" maitrisable » (*ibid.*, p.288, nous soulignons).

Bruner ne travaille pas sur le passage à l'écrit lorsqu'il réalise ces travaux, mais nous étendons ses remarques à l'apprentissage de l'activité langagière et particulièrement scripturale : nous considérons que le premier des étayages à mettre en place par l'adulte est d'adapter son comportement face aux écrits d'élèves et de permettre que l'élève fasse aussi bien que possible sans l'empêcher d'écrire. Pour Bruner, le tuteur doit être capable « d'engendrer des hypothèses sur les hypothèses de celui qui apprend », en d'autres termes il **doit se représenter quelles sont les représentations** de l'enfant, pour les réorienter en conséquence.

La notion « d'ajustement entre les systèmes de l'enfant et de l'adulte » nécessite selon nous de s'intéresser à la clarification des contextes intra de l'enfant et de l'adulte : la réorientation des représentations ne peut se faire en effet sans l'identification des orientations initiales de l'enfant et sans la négociation nécessaire qui permettrait d'établir un « microcosme maitrisable » commun, que nous rapprochons de l'idée de cadre commun de significations et de contexte de pertinence.

⁴⁷ On trouve également les traductions « Prochaine » ou « Proximale » : nous utilisons dorénavant le sigle ZPD, ce qui règle momentanément la question.

Bruner écrit aussi : « Créer un feed-back [et] inventer [des] situations dans lesquelles son feed-back s'adapte davantage à *cet* élève pour *cette* tâche à *ce* point où il en est dans la maîtrise de la tâche » (*ibid*, p.277). L'auteur insiste sur les déterminants démonstratifs, et montre par-là que l'étayage et l'interaction de tutelle sont des actions qui doivent être ajustées non seulement à l'élève et à son niveau de développement, mais aussi à la tâche qu'il doit réaliser.

Dans l'analyse de nos données, nous cherchons à catégoriser différentes actions professionnelles et nous faisons l'hypothèse que certaines auraient donc comme visée spécifique de **clarifier les représentations de chacun** et de viser la construction d'un « microcosme » commun ou d'un contexte intersubjectif pertinent. Pour chercher à identifier ces actions d'étayage, nous reprenons les six différentes fonctions de l'étayage que Bruner distingue au sein des relations de tutelle et que nous présentons à présent.

1-1-3 Fonctions de l'étayage

Selon le psychologue américain, l'étayage revêt différentes fonctions, que nous reproduisons ci-après dans l'ordre choisi par l'auteur dans son ouvrage *Le développement de l'enfant : savoir dire, savoir faire* (1983) :

- « **Enrôlement** – La première tâche évidente du tuteur est d'engager l'intérêt et l'adhésion du "chercheur" envers les exigences de la tâche. Dans le cas actuel, cela impliquait souvent non seulement de faire que l'enfant s'intéresse mais de faire **qu'il se prive du jeu initial** d'imagination avec les blocs.
- « **Réduction des degrés de liberté**. Cela implique une simplification de la tâche par réduction du nombre des actes constitutifs requis pour atteindre la solution. [...] réduction de l'ampleur de la tâche jusqu'au niveau où celui qui apprendait pouvait reconnaître s'il avait réussi ou non à "coller" aux exigences de la tâche. En réalité, le tuteur qui "soutient" comble les lacunes et laisse le débutant mettre au point les subrutines constitutives auxquelles il peut parvenir.
- **Maintien de l'orientation** – les débutants s'attardent et rétrogradent vers **d'autres buts**, étant donné les limites de leurs intérêts et de leurs capacités. Le tuteur a pour charge de les maintenir à **la poursuite d'un objectif défini**. Cela comprend pour une part le fait de maintenir l'enfant "dans le champ", et, pour une autre part, le déploiement d'entrain et de sympathie pour maintenir sa motivation. [...] Un autre aspect du maintien de l'orientation mérite d'être mentionné. L'action tend, évidemment, à suivre la ligne des succès précédents. Il y avait des cas où, par exemple, les sujets travaillaient régulièrement avec succès (et apparemment sans fin) à construire des paires, au lieu **d'avancer de ce succès d'un niveau plus simple à un essai sur une tâche plus complexe**, comme la construction d'un plateau quadruple. Le **succès précédent avait pour effet de détourner du but final**. Le tuteur efficace maintient l'orientation également en faisant que cela **vaille la peine pour le débutant de risquer un pas de plus**.
- **Signalisation des caractéristiques déterminantes** – Un tuteur signale ou souligne par de multiples moyens les caractéristiques de la tâche qui sont pertinentes pour son exécution. Le fait de les signaler procure une information sur l'écart entre ce que l'enfant a produit et ce que lui-même aurait considéré comme une production correcte. Sa tâche est de faire comprendre les écarts.
- **Contrôle de la frustration** – Il devrait y avoir une maxime du genre "La résolution de problème devrait être moins périlleuse ou éprouvante avec un tuteur que sans lui" ; que cela soit obtenu en "sauvant la face" pour les erreurs commises ou en exploitant le "souhait de faire plaisir" de celui qui apprend ou en utilisant d'autres moyens n'a qu'une importance mineure. Le risque majeur est de créer une trop grande dépendance à l'égard du tuteur.
- **La démonstration** – La démonstration ou "présentation de modèles" de solutions pour une tâche, si on l'observe attentivement, exige considérablement plus que la simple exécution en présence de l'élève. Elle comporte souvent une "stylisation" de l'action qui doit être exécutée et peut comprendre l'achèvement ou même la justification d'une solution déjà partiellement exécutée par l'élève lui-même. En ce sens, le tuteur "imite" sous une forme stylisée un essai de solution tenté par l'élève (ou considéré comme tel) dans l'espoir que le débutant va alors "l'imiter" en retour sous une forme mieux appropriée. »

(1983, pp. 277-279).

L'utilisation des notions bruneriennes de *scénarios*, *formats* et *fonctions de l'étayage* semble pertinente en didactique du français à l'école primaire, car pour Bruner, lorsque l'enfant entre à l'école, il a appris à varier les modes d'utilisations du langage. Il peut alors créer des interactions sociales avec d'autres que sa figure d'attachement et entrer dans « les processus d'apprentissage assistés entre enfants ou entre enfants et adultes », c'est-à-dire qu'il peut entrer dans une nouvelle sphère sociale, qui n'est plus celle de la famille, mais celle de l'école. Les notions d'étayage et de scénarios constituent des apports fondamentaux de Bruner aux didactiques, tout comme ses résultats de travaux sur le rôle du jeu dans l'apprentissage : de notre point de vue, pour que l'enfant développe une activité langagière secondaire, plus élaborée, celle-ci ne peut pas avoir une fonction qui ne serait qu'utilitaire, l'élève ne peut pas considérer le langage uniquement comme moyen d'obtenir quelque chose, ce qui pourrait être le cas dans une conception behavioriste de l'apprentissage. À l'école, le rapport au langage change car l'activité langagière est un moyen de construire les savoirs. L'activité langagière se développe : les motifs de l'enfant ne peuvent se limiter au fait d'obtenir une bonne note, de recevoir des marques d'appréciation positives de l'adulte, voire de passer dans la classe supérieure. Si nous faisons le lien avec les travaux sur l'activité de Léontiev, pour développer son activité langagière, l'enfant doit produire des discours dont les motifs sont des **facteurs personnels**, intérieurs au sujet et non des **facteurs-stimuli**, venant de l'extérieur. Or, nous l'avons vu dans le chapitre précédent grâce aux travaux de Bernardin, les élèves de milieux populaires ont souvent une représentation de la réussite à l'école orientée par ces facteurs extérieurs.

La question qui se pose dès lors est : qu'est-ce qui peut motiver (donner un motif) à l'apprentissage du langage à l'école, particulièrement celui du langage écrit si laborieux et long à s'approprier ?

1-2 La mise en place d'un langage intérieur

Le langage intérieur occupe une place centrale entre langage oral et écrit et entretient des liens très étroits avec les deux. Au cours du développement de l'individu, « si le développement du langage **extériorisé** précède celui du langage intérieur, le langage écrit par contre est postérieur au langage intérieur et présuppose son existence. » (Vygotski, 1934/1985, p.262, nous soulignons).

Étant donné la formulation « langage extériorisé » (que nous interprétons comme équivalent, dans cette phrase, à « langage oral »), Brossard reformule tout en précisant que le langage intérieur n'est pas juste un présupposé mais une condition nécessaire : « alors que sur le plan développemental, le langage intérieur ne se met en place qu'à la suite des principales acquisitions de l'oral, dans le cas de l'écrit le langage intérieur doit précéder la production car il en est une **condition** : c'est par un discours qu'il se tient à lui-même que le scripteur prépare sa production écrite » (Brossard, 2013, p.28-29, nous soulignons).

Vygotski évoque l'idée que le langage intérieur précédant l'écrit est un « brouillon mental » : « très souvent, nous disons d'abord pour nous-même ce que nous allons écrire ; il s'agit là d'un brouillon mental. Ce brouillon mental du langage écrit est **aussi** [...] un langage intérieur » (p. 364, nous soulignons). L'usage de l'adverbe « aussi », selon nous, souligne le fait que le langage intérieur qui précède l'écrit ne se résume pas à la préparation, au brouillon mental.

Tout le paradoxe et la difficulté pour l'enseignement est qu'on ne peut pas accéder à l'activité cognitive silencieuse d'un élève alors qu'à terme, pour un scripteur expert, c'est une activité cognitive silencieuse qu'il s'agit d'enseigner.

Pour résoudre cette difficulté et à partir des écrits de Vygotski, Boré (2014) développe l'idée que le discours intérieur présupposant le passage à l'écriture peut être extériorisé grâce à la **collaboration avec les pairs** ou avec **l'adulte**. « Issue d'un dialogue intérieur, l'écriture ne semble pas pour autant pouvoir en être une traduction directe : [...] ce discours intérieur peut être transposé oralement (externalisé) dans les dialogues d'écriture collaborative" (Boré, 2014, p.61). Les interactions orales lors de séances de Dictée à l'Adulte (que nous présentons plus précisément dans le chapitre suivant) permettent par exemple à des élèves non scripteurs, dès la maternelle, d'élaborer des écrits en verbalisant leur « discours intérieur » à l'oral et à l'écrit avec l'étayage de l'enseignant et la contribution des pairs.

1-3 Le langage écrit

La nature du langage écrit, contrairement à l'oral, est celle d'« un langage développé au maximum» (Vygotski, 1934/ 1985, p.262), car c'est un « langage orienté vers une intelligibilité maximale pour autrui ». (*ibid.* p.263).

Contrairement au langage oral, l'apprentissage de l'écrit nécessite une conscientisation, une mise à distance. « Les signes du langage écrit et leur utilisation sont assimilés par l'enfant **consciemment** et **volontairement** à la différence de l'utilisation et de l'assimilation inconscientes de l'aspect phonique du langage. Le langage écrit contraint l'enfant à une activité plus intellectuelle. Il le contraint à prendre conscience du processus même de la parole. Les motifs du langage écrit sont plus abstraits, plus intellectuels, **moins directement liés à un besoin.**" (Vygotski, 1934/1985, p.263) (nous soulignons).

Ce que nous retenons de cette citation est que l'apprentissage du langage écrit nécessite des opérations très complexes, qui doivent être volontaires et conscientisées par l'enfant, et que les motifs de cette activité ne viennent pas de lui, puisque contrairement à l'oral, le recours à l'écrit des enfants ne permet pas en général de satisfaire des besoins (faim, sommeil, obtenir un objet etc).

Ces opérations ne font pas partie d'un développement qui serait cognitivement programmé, c'est-à-dire qu'elles ne se développent pas d'elles-mêmes avec le temps ou lorsqu'on rend disponibles des textes écrits dans l'environnement de l'enfant. Ces opérations complexes ne peuvent être suscitées que dans l'interaction avec un adulte : cette particularité du langage écrit nous fait nous détourner de la théorie piagétienne de l'apprentissage, car l'enfant peut se trouver dans un milieu saturé d'écrit (comme c'est le cas de tous les enfants vivant dans notre société hautement scripturalisée), sans pour autant le considérer, le questionner et encore moins se l'approprier. Si l'aménagement du milieu (au sens des didacticiens des mathématiques) est fondamental, il ne peut s'envisager cependant en dehors des interactions orales avec un adulte ou un sujet plus âgé, plus expert de l'écrit. Ce dernier, quel que soit son degré d'expertise de l'écrit, aura ses propres représentations et conceptions non seulement de l'écrit mais aussi des objets de discours des écrits, ce qui rend incontournable selon nous la question des contextes à structurer. Le langage écrit que valorise l'école est un concept hautement scientifique, élaboré, qui n'est en rien la simple transcription à l'aide de signes graphiques du langage oral.

Nous l'avons vu grâce aux travaux de Léontiev : toute activité, pour s'intérioriser, doit d'abord être vécue à l'extérieur du sujet, dans la co-activité et l'intersubjectivité avec l'adulte. **Le langage, pour devenir intérieur, nécessite donc que l'élève ait été dans un rapport extérieur avec lui**, avec les discours, les formes linguistiques. Pour que l'élève intériorise les genres seconds en tant que concepts scientifiques et également les savoirs élaborés dans chaque sphère d'activité, il faut donc qu'il développe une activité extérieure. L'étayage de l'adulte doit donc viser l'élaboration de genres seconds (ou secondaires), ainsi que la schématisation de concepts scientifiques, voire la verbalisation des problèmes posés par ces concepts nouveaux par les élèves. Ces problèmes à leur tour motiveront, donneront des motifs personnels à l'élève pour qu'il s'empare de nouveaux outils langagiers, eux-même constitutifs de genres (davantage) seconds.

Rien dans les lectures que nous avons faites ne laisse supposer que ce langage extérieur, que ces manipulations, doivent être l'activité extérieure du sujet lui-même, nous faisons ainsi l'hypothèse que l'intériorisation des discours et des objets de savoirs peut se faire par l'appropriation des discours de l'enseignant mais aussi des pairs. De plus, nous nous inscrivons dans les travaux qui accordent une place prépondérante à l'oral produit dans les classes, mais, pour reprendre les termes de Bautier (2016), il ne suffit pas selon nous de créer des « classes bavardes ». Notre étude vise ainsi à s'interroger sur **les conditions** qui permettraient à l'oral de la classe de participer au développement d'un langage plus élaboré chez tous les élèves.

Prenons un exemple issu de notre corpus : KIN est un élève dont les activités à l'oral et à l'écrit sont très en décalage. Nous avons vu grâce aux travaux en sciences cognitives que les écrits d'élèves sont souvent en décalage de leurs oraux, dans le sens où les élèves ont des capacités à l'oral plus développées qu'elles ne le sont à l'écrit. DAN par exemple est une élève très active à l'oral, dont les discours à l'écrit restent assez succincts, alors qu'elle est toujours prête à les augmenter par de nombreux commentaires oraux.

Or, c'est l'inverse qui se passe avec KIN. Dans nos transcriptions, on constate qu'il n'intervient que lorsque l'enseignante le sollicite, et souvent ses propos sont à peine audibles. Pourtant, au mois de juin, KIN est l'un des élèves qui produit le plus, ses écrits sont porteurs d'un grand nombre de déplacements. La famille de KIN est originaire du Laos, il est le troisième enfant d'une fratrie de quatre, les quatre enfants sont les premiers de la famille à apprendre le français en tant que langue première. La question du rapport à l'oral de KIN, de sa représentation de lui-même au sein d'un groupe de pairs peut alors se poser. Ce qui nous intéresse particulièrement est que ses écrits supposent une activité intérieure complexe, qui permet l'inscription de discours secondarisés (particulièrement lorsqu'on les compare aux écrits initiaux de KIN). Il se nourrit de la co-activité langagière collective et intériorise le travail langagier développé alors même qu'il reste majoritairement silencieux pendant les séances COREVEDIS.

L'exemple de KIN montre, selon nous, l'importance de la co-activité langagière extériorisée au sein de la classe. Il montre également que les verbalisations orales (de l'enseignante ou des pairs) ont une portée collective, qui peut initier des processus d'appropriation chez les élèves, même ceux qui ne disent rien. Cette spécificité de l'intériorisation du langage et des savoirs est ainsi au cœur du dispositif que nous élaborons, qui est un **dispositif de partage, mené à l'oral et en collectif**. Cet exemple nous interroge également quant à l'évaluation de l'oral : comme le formule Garcia-Debanco (1999), les critères d'évaluation tels que « participe / ne participe pas »

semblent très subjectifs et peu représentatifs de l'activité cognitive de l'enfant et des transformations effectuées.

Bilan intermédiaire (6)

Selon Vygotski, l'apprentissage du langage joue un rôle fondamental dans le développement de l'enfant. En ce qui concerne l'apprentissage du langage oral, les travaux de Bruner ont marqué le champ de la didactique, en instaurant que les interventions orales de l'adulte sont progressivement appropriées par l'enfant, qui peut alors **rejouer seul les gestes, les mouvements perçus, se redire les dialogues entendus dans les situations informelles** d'apprentissage. Les situations d'apprentissage informelles se réalisent donc dans une co-activité, qui s'opère avec l'enfant et que petit à petit l'enfant peut réaliser seul.

Pour s'approprier le langage écrit, plus complexe, le sujet est supposé développer un langage intérieur, qui lui-même prend naissance dans le langage oral **extériorisé** (Vygotski, 1984). Or les dialogues intérieurs d'un scripteur expert ne sont pas audibles, ses processus cognitifs et les « mouvements » de sa pensée ne sont pas visibles.

Formulation de question :

Notre question est alors : comment pourrait-on susciter chez les élèves, et ainsi favoriser l'appropriation de l'activité scripturale dans toutes ses dimensions, alors que cette activité multidimensionnelle ne s'entend pas et que ce qu'on en voit peut-être l'objet d'interprétations et d'élaboration de représentations erronées ou incomplètes ?

Formulation d'hypothèses (6)

Hypothèse 6: Pour enseigner l'activité de révision des écrits, l'enseignant pourrait tenter d'extérioriser et de rendre visibles et audibles les processus cognitifs auxquels il se livre lorsqu'il révisé lui-même des écrits.

Hypothèses 6A : Il extérioriserait ces processus en oralisant des opérations cognitives auxquelles il se livre pendant qu'il encode.

Hypothèse 6B : Cette oralisation se ferait pas des interventions associant les différentes réalisations de l'oral : verbalisations, mouvements (non verbal), intonations (paraverbal).

Hypothèses 6D : L'oralisation des processus cognitifs invisibles favoriserait l'appropriation de ces processus par les élèves, qui pourraient se « rejouer » les gestes, mouvements perçus et se redire les verbalisations de l'enseignant, dans un mouvement de **l'intrasubjectif (de l'enseignant), à l'intersubjectif (enseignant / élèves), à l'intrasubjectif (de l'élève).**

En général, les enfants intériorisent des fragments de discours, des formes de discours qu'ils peuvent réemployer à l'oral ou à l'écrit. En classe, les questionnements et procédures oralisés initialement et majoritairement par l'enseignant pourraient être progressivement intériorisés par les élèves, et seraient ainsi des outils permettant de faire se développer les « dialogues intérieurs » de l'élève. Le langage oralisé au sein de la classe favoriserait également le passage du langage intérieur, prédictif, condensé, au langage écrit, qui lui est expansé au maximum.

2- L'apprentissage comme appropriation des concepts scientifiques

2-1 La distinction entre concepts spontanés et scientifiques

Si l'on tente de résumer les distinctions que Vygotski opère entre concepts spontanés et scientifiques, celles-ci se situent sur trois niveaux : celui du rapport à l'expérience de l'élève, celui du degré de conscientisation, et enfin le lien entre la formation des concepts et le langage.

La première distinction se situe au niveau du rapport à l'expérience singulière de l'enfant. Vygotski décrit les concepts spontanés comme des reliquats de la pensée par complexes des enfants : ils sont très **ancrés dans l'expérience concrète**. Pour emprunter un exemple à Vygotski, dans ses expériences quotidiennes, l'enfant développe des concepts spontanés comme celui de « frère » : un frère peut être mon frère, il peut être le frère d'un autre, mais personne n'explique jamais, ne formule des discours généralisants sur ce qu'est un frère.

Dans le cas des concepts scientifiques au contraire, **l'enfant est mis en contact avec ces concepts de façon formelle, par la verbalisation de certaines caractéristiques**. De ce fait, l'enfant sera souvent davantage capable de donner une définition des concepts scientifiques, pourtant plus complexes, que des concepts quotidiens : Vygotski donne l'exemple d'un adolescent qui saurait mieux expliquer le principe d'Archimède qu'il ne saurait expliquer le concept de « frère », précisément parce que le principe d'Archimède aura été formulé avec une intention d'enseignement (1934/1985, p.224). À partir des travaux de Vygotski, Jaubert (2007) écrit :

« Les “concepts spontanés” sont des connaissances qui renvoient à l'expérience singulière. Ils sont liés aux modèles d'actions engagées dans l'expérience quotidienne et contrôlées par la perception immédiate, de sorte qu'ils sont peu flexibles et ont un domaine de validité restreint. Ils sont centrés sur les objets, leurs propriétés et leur fonctionnement, sont élaborés et mis en œuvre « sans réflexion » et restent non explicités. Ils sont indissociables de la pratique, comme « incorporés », intrinsèques à chaque individu. Ils relèvent du savoir commun de la vie courante, restent imbriqués dans les formes langagières ou autres qui permettent de les transmettre par imitation en situation. Ils ne sont pas sans rappeler l'expérience première, immédiate et l'obstacle substantialiste, mentionnés par Bachelard. » (p.81)

Ainsi, l'une des différences entre les concepts spontanés et scientifiques est formulée par Brossard : « les concepts spontanés sont construits dans des situations informelles d'apprentissage, il est par contre nécessaire d'instaurer des **situations formelles** pour rendre possible la transmission-appropriation des concepts scientifiques » (2001, p.423). En didactique, la question des situations formelles à mettre en place, en fonction des savoirs à acquérir, est donc fondamentale.

D'autre part, rappelons que selon Brossard (2004), que nous avons déjà cité dans le premier chapitre sur l'écriture, les concepts scientifiques subissent une modification : « Alors que dans le cadre des cultures d'oral nous avons affaire à une **conceptualisation des choses**, avec l'avènement de l'écriture un nouveau type de pratique apparaît, une pratique théorique, c'est-à-dire une **conceptualisation des idées sur les choses**, un travail sur les concepts eux-mêmes » (Brossard, 2004 : 175). Même à l'école élémentaire, l'appropriation des concepts scientifiques transposés suppose l'adoption d'une posture « seconde », terme que nous empruntons à Bautier et Goigoux (2004) et que nous développons dans la partie suivante.

Ainsi en classe, semer des graines, observer les stades du développement du germe et de la plantule constituent en soi des pratiques scientifiques nouvelles, auxquelles beaucoup d'élèves ne se livrent pas dans leur sphère familiale. Pourtant au-delà de ces pratiques, inscrites dans

l'oralité, dans la matérialité et déjà nouvelles pour certains élèves, les savoirs scientifiques à l'école supposent de développer une pensée non plus sur les choses, mais « sur les représentations des choses, c'est-à-dire une pensée sur la pensée » (Olson, 1998 : 312).

Il ne suffira ainsi pas d'observer, de bouturer, d'acquérir des savoir-faire scientifiques (savoir comment faire se reproduire des plantes à fleurs) mais bien d'être en mesure de décrire, et au-delà, de se questionner non pas sur les "choses" (la plante meurt) mais sur **la raison des choses** (pourquoi meurt-elle ?). Il s'agit d'envisager des « problèmes » qui n'en sont pas pour les enfants de six ans et de regrouper toutes ces questions, d'explorer des réponses, d'aller vers la généralisation, afin ensuite d'être en mesure d'expliquer les problèmes et les raisons des problèmes identifiés.

Dans le cas du concept scientifique du récit, il ne suffira pas à l'élève d'imaginer, de raconter une histoire et d'essayer de l'écrire, mais de s'approprier la structure, les règles méta-textuelles, d'identifier les problèmes dans certains textes, et d'intervenir dans ses textes pour régler les problèmes.

On voit que pour un enfant de six ans, il s'agit d'opérer une vraie révolution cognitive, et cette façon scientifique, seconde, d'envisager le monde ne s'initie ni d'elle-même, ni rapidement. En sociologie, Bonnéry (2009, 2010, 2011) identifie ainsi au sein des situations scolaires des « sauts cognitifs », que seuls certains élèves parviennent à effectuer car ils occupent ce que l'auteur désigne comme une « position sociale », que nous interprétons comme une représentation pertinente des paramètres du contexte sociosubjectif.

Jaubert résume les apports de Vygotski et de Brossard sur les concepts scientifiques de la manière suivante :

« Les "concepts scientifiques", quant à eux, sont des connaissances relatives à des **savoirs théoriques**, aux œuvres déposées dans la culture. Ils ont un **domaine de validité spécifié** et renvoient à l'**expérience partagée par une communauté de spécialistes**. Fruits de pratiques instrumentées par l'écrit, ils ont fait l'objet de révisions et de réajustements au cours de leur histoire, sont explicites et flexibles. Ils se définissent par les liens qu'ils entretiennent avec d'autres concepts auxquels ils sont articulés et auxquels ils réfèrent pour leurs propriétés, et sont organisés en système. Ils relèvent **d'un travail conscient et volontaire** de la pensée et sont **mis en œuvre consciemment**. Ils ont une **indépendance** relative à l'égard de leur formulation et **peuvent être reformulés différemment, à chaque mise en œuvre**, en fonction du point de vue énonciatif adopté. » (*ibid*, p.81) (nous soulignons).

Les concepts scientifiques s'inscrivent donc dans une communauté discursive de spécialistes (ou sphères d'échanges bakhtiniennes) ou CDDS à l'école. La définition de Jaubert inclut l'idée d'une indépendance relative dans les formulations et reformulations : « parler » un concept scientifique suppose une capacité à manier la langue et les propositions pour produire des schématisations de ces concepts, ce qui rejoint l'idée d'orchestration de l'hétéroglossie. On peut ainsi parler de concepts scientifiques appropriés lorsque le sujet, au-delà de l'accumulation d'énoncés empruntés à d'autres, est capable de formuler, manier, relier de manière logique, reformuler de façon pertinente les éléments constitutifs des concepts scientifiques.

Dans nos travaux focalisés sur la classe de CP, il nous semble que **l'adoption d'un point de vue second sur le monde, c'est-à-dire d'un point de vue non plus sur les choses mais sur les pensées sur les choses, représente en soi un apprentissage conséquent à réaliser**. Le fait de tenter de passer d'une accumulation à des énoncés montrant des liens logiques est ainsi signe de l'amorce d'élaboration d'un concept scientifique à la mesure de l'école.

Si l'on croise la notion de concepts spontanés / scientifiques aux apports en littérature et linguistique sur le langage, les genres premiers de discours peuvent ainsi être comparés à des concepts spontanés, imbriqués dans l'univers quotidien de l'élève, tandis que les genres seconds de discours sont comparables à des concepts scientifiques, qui nécessitent une conscientisation, un travail volontaire suscité par un adulte.

Ces formulations nous posent parfois des soucis lexicaux car certains concepts scientifiques au sens vygotkien ne sont pas scientifiques au sens disciplinaire (des sciences du vivant ou des sciences technologiques), mais sont en lien avec les pratiques sociales de référence. Par exemple, le récit tel qu'un lecteur expert le conçoit sous sa forme canonique (réseau d'actants, structure, cohérence etc.) relève d'un genre second et est, au sens vygotkien, un concept scientifique. Il n'est pour autant pas un concept relevant de la discipline des sciences. Pour cette raison, précisons que nous utilisons les termes « concepts scientifiques » en référant au sens vygotkien de concepts élaborés, complexes et conscientisés. Lorsque cela est nécessaire, nous précisons que certains concepts sont scientifiques (ou davantage scientifiques) au regard de la discipline SVT, ou sciences technologiques. D'autre part, comme nous le précisons au début du *Chapitre 1*, les concepts enseignés au cycle 2 ne sont pas encore « scientifiques » ni même « disciplinaires ». Aussi, rappelons que nous parlons de concepts scientifiques transposés, en empruntant le terme à Brossard (2004)⁴⁸.

2-2 L'appropriation des concepts scientifiques

Étant donné que l'enfant rencontre les concepts scientifiques transposés au travers des schématisations de l'adulte, Vygotski montre que « l'emploi extrêmement précoce par l'enfant de mots qui équivalent dans le langage de l'adulte à la pensée abstraite [...] n'a pas du tout la même signification dans la pensée de l'enfant. » (p.203). Ainsi, « nous n'avons aucune raison d'attribuer à l'enfant qui emploie des mots abstraits une pensée également abstraite » (*ibid.*).

Le psychologue russe établit même qu'il existe « une **profonde** discordance, que l'expérimentation fait apparaître, entre la formation du concept et sa définition verbale » (P&L, p.199). Vygotski ajoute que « cette discordance se maintient non seulement chez l'adolescent mais aussi dans la pensée de l'adulte. La présence d'un concept et la conscience de ce concept ne coïncident ni dans le moment de leur apparition ni dans leur fonctionnement » (*ibid.*)

Cela fait écho au concept de dialogisme que nous avons présenté dans le chapitre précédent : s'il puise dans les dialogues de la classe des mots qu'il a entendus et/ou lus, l'élève (tout comme l'enseignant) n'assume pas toujours, dans un premier temps, une position énonciative pertinente au regard de la situation.

Brossard compare ces premiers emplois de mots abstraits à une éclosion, qui n'est que le point de départ d'un développement qui sera plus ou moins long : « les concepts scientifiques [abordés lors d'une leçon de sciences] sont en cours d'éclosion et sont appelés à un long développement interne que Vygotski qualifie de "souterrain" » (Brossard, 2008, p.76). Pour Vygotski, l'adolescent *semble* parfois manier un concept scientifique, mais le définit comme un complexe, c'est-à-dire comme des « concepts de notre langage quotidien [qui] ne sont pas

⁴⁸ À partir des travaux de Chevallard, Y. (1985) *La transposition didactique : du savoir savant au savoir enseigné*. La pensée sauvage.

des concepts au sens propre. Ce sont plutôt des **représentations générales** des choses » (1934/1985, p. 191). Nous retenons qu'au moins jusqu'à l'adolescence, et donc pendant toute la période qui concerne les élèves de notre étude, **on ne peut réellement parler d'appropriation de concepts scientifiques**. Dans nos analyses, c'est donc un **ensemble d'éléments langagiers** qui nous permet d'attester non pas de l'appropriation d'un nouveau concept, mais d'un **déplacement** effectué par l'élève. Ces déplacements sont des indicateurs de l'activité souterraine, de l'appropriation progressive des concepts scientifiques et cela vaut au niveau langagier ou au niveau cognitif.

Le **temps que nécessite l'appropriation d'un concept scientifique**, conscientisée ou non, justifie alors que l'on s'intéresse à la notion de **secondarisation** (Jaubert & Rebière, 2006b), que nous développons dans la suite de ce chapitre, qui met la focale non sur les textes finis, produits de l'activité appropriée, mais sur **l'activité même qui permet cette appropriation** (qui résulte en des discours secondaires et des textes encore éloignés des produits « finis »). Selon Vygotski, les concepts scientifiques ne supplantent pas les concepts spontanés : les concepts scientifiques orientent les concepts spontanés, mais les concepts spontanés en retour lestent de chair les concepts scientifiques. Il existe donc un double-mouvement dans le développement. Brossard (2004) le formule de la façon suivante :

« On le voit les deux niveaux de conceptualisation (les conceptualisations spontanées de l'enfant et les nouveaux outils de conceptualisation proposés par le maître) ne subsistent pas de façon statique dans la tête des enfants comme pourraient se superposer deux couches géologiques d'âges différents [...] un double-mouvement peut être observé :

- c'est sur la base de connaissances jusqu'alors construites que l'élève pourra s'approprier les connaissances nouvelles transmises par l'école
- mais en retour ces connaissances nouvelles (systèmes de concepts scientifiques scolairement transmis) vont venir transformer les conceptualisations antérieures » (p.160)

C'est ce qui explique par exemple que dans les données construites, les représentations initiales en sciences ne disparaissent pas, **voire parfois apparaissent dans les écrits finaux** d'élèves qui n'y faisaient pas référence en V1.

Quoi qu'il en soit, concepts spontanés et scientifiques suivent une voie de développement différente : imbriquée dans l'expérience quotidienne, peu distanciée par l'usage du langage et souvent inconsciente dans le cas des concepts quotidiens ; formelle, dans une relation langagière extériorisée, avec l'enseignant, donc (davantage) conscientisée dans le cas des concepts scientifiques.

Là encore, le langage de l'enseignant, en tant qu'objet langagier extérieur à l'activité du sujet (élève ou enseignant), occupe donc une place cruciale, puisqu'il fait exister les concepts scientifiques, il leur donne corps par le langage.

L'appropriation des concepts scientifiques, et donc par extension de genres de discours seconds qui les rendent dicibles et explicites, est un processus complexe et jamais achevé. Notre conception de l'apprentissage laisse une place prépondérante à l'appropriation de concepts scientifiques car celle-ci a des incidences sur le développement psychologique de l'enfant. Vygotski écrit ainsi : « Dans le domaine des concepts scientifiques nous avons affaire à des niveaux de **prise de conscience** plus élevés que dans celui des concepts quotidiens [...] l'accumulation de connaissances entraîne inmanquablement un niveau plus élevé des types de pensée scientifique, ce qui à son tour influe sur le développement de la pensée

spontanée, **preuve que l'apprentissage scolaire joue un rôle dirigeant dans le développement de l'écologiste** » (1934/1985, p. 209) (nous soulignons).

Dans la théorie vygotskienne, l'apprentissage de concepts scientifiques permet le développement psychologique de l'élève et cet apprentissage débute avant que l'élève ne soit en mesure de vraiment le réaliser, grâce à la rencontre avec des objets nouveaux dans son milieu extérieur. C'est l'une des spécificités de la théorie vygotskienne : l'activité n'attend pas que le milieu extérieur lui permette de se développer, elle lui **vient du** milieu extérieur.

Le premier rapport entre le sujet et l'extérieur est un rapport sensoriel (l'enfant touche, attrape, goûte) puis en reproduisant ce qu'il voit faire : l'enfant est d'abord dans une reproduction au plus proche des actions, que celles-ci soient corporelles ou langagières (Vygotski 1984, p.273). Dans le domaine de l'enseignement, cela implique qu'un enseignant ne peut pas prendre les actions extérieures de l'élève comme des signes d'appropriation : en linguistique nous l'avons vu,⁴⁹ les activités épilinguistiques sont inconscientes, dans un rapport immédiat au monde qui ne permet pas encore l'appropriation des concepts scientifiques.

Pour qu'il y ait intériorisation, il faut qu'il y ait « **transformation** de processus extérieurs effectués sur des objets matériels également extérieurs en processus se déroulant au niveau mental, au niveau de la conscience ; ce faisant, ils subissent une transformation spécifique [...] Pour reprendre la formule concise de Piaget, c'est un passage du niveau sensori-moteur à la pensée ». (Léontiev, 2021, p.92).

À partir des travaux de Vygotski, Brossard développe l'idée que l'appropriation de la langue maternelle se fait au cours de dialogues entre l'enfant et l'adulte, pour lui « les dialogues adulte-enfant sont l'occasion de multiples négociations et redéfinitions des significations des mots » (Brossard, 2004, p.34). Ces négociations supposent que « les énoncés de l'adulte évoquent aussi certaines significations faisant partie de l'univers de l'enfant » (*ibid*), en d'autres termes que l'adulte adapte ses formulations aux savoirs déjà-là des élèves. Ces arguments, nous l'avons vu précédemment, sont confirmés par les recherches de Bruner aux États-Unis sur le développement du langage chez le jeune enfant.

Mais Vygotski soutient également que cette appropriation grâce aux interactions avec l'adulte se réalise pour d'autres types d'activités, pour le développement de fonctions psychiques et pour la conceptualisation elle-même : attitude de contrôle méthodique pour retrouver un objet perdu en se reposant à soi-même les questions qu'un adulte a un jour posées (où étais-tu la dernière fois que tu l'as utilisé ? qu'as-tu fait depuis ?), développer sa volonté en plaçant « sa propre conduite sous le contrôle des régulations verbales que désormais on s'adresse à soi-même », conceptualisation à plusieurs des apprentissages scientifiques (Brossard, 2004, p.36). Cette loi est nommée « loi de du **passage de l'interpsychique à l'intrapsychique** » : les conduites, les procédures, les concepts qu'un sujet s'est appropriés et qu'il maîtrise, sont le **résultat des interactions avec autrui, sont le passage de l'activité de plusieurs sujets (interpsychisme) à celle d'un seul (intra-psychisme)**, et elle est vraie au niveau du développement de l'individu comme au niveau du développement de l'espèce.

⁴⁹ Chapitre 1, partie 2, sous-partie 2-3.

2-3 Le contexte de pertinence

Pour Brossard, une situation d'enseignement formelle comme celles qui se mettent en place à l'école, nécessite ainsi « qu'en tout premier lieu soit construit un contexte **ou cadre commun d'activité** » (Brossard, 2004, p.151), qui désigne « une définition que les acteurs partagent entre eux de la situation » (*ibid.* p.153), c'est-à-dire des représentations partagées des différents paramètres de la situation.

Pour négocier ce contexte commun, l'adulte oriente l'attention de l'enfant en créant une zone d'attention conjointe. Brossard décrit comment petit à petit, l'enfant prend conscience que l'adulte l'invite à participer à une activité commune, puis comment il commence à réaliser des actions même si l'adulte ne l'y invite pas de façon explicite. Pour Brossard, cela signifie « que le contexte ou cadre d'activité au sein duquel il agit s'est considérablement rapproché de celui de l'adulte » (*ibid.* p.154). Selon nous, ce rapprochement peut être formulé avec les termes de Bronckart de la façon suivante : **lorsque l'élève commence à réaliser des actions seul sans avoir été sollicité, cela signifie que les représentations du contexte socio-sujetif de l'élève se sont rapprochées de celles de l'enseignant** ou de celles que ce dernier vise à lui faire construire.

Lorsque le contexte intrapsychique des élèves s'est suffisamment rapproché de celui de l'adulte, alors l'adulte, « **prenant appui** sur le niveau de développement actuel des enfants, [peut] plus ou moins consciemment leur proposer de s'engager dans des actions au cours desquelles des savoirs et savoir-faire nouveaux seront introduits » (*ibid.*, p.152) (nous soulignons).

En continuité des travaux de Brossard, Bernié (2004) reprend la notion de contexte commun : « Notre hypothèse est celle d'une reconstruction, non pas d'un contexte "commun" (il ne le sera jamais, aux élèves et au maître d'abord, mais même aux élèves entre eux), mais d'un "contexte de pertinence" d'où l'élève puisse percevoir les raisons de surmonter la rupture entre savoirs et pratiques quotidiens ou expérimentiels d'une part, scientifique-scolaires d'autres part » (Bernié, 2004, p.28). Depuis, le terme de « rupture » a été discuté, car il s'agit davantage d'une transformation qui s'effectue dans la continuité, en appui sur les pratiques antérieures comme le souligne Brossard.

La notion de contexte de pertinence fait apparaître selon nous deux éléments essentiels :

- le premier est que les significations entre un adulte et un enfant (d'autant plus lorsqu'il a l'âge des élèves de notre étude) ne sont jamais tout à fait identiques, mais elles peuvent se rapprocher l'une de l'autre. Pour Lhoste en didactiques des sciences, le contexte de pertinence s'élabore lorsque l'adulte estime que les représentations de l'enfant sont le plus proche possible de celles qu'il vise à faire construire : « ce travail de reformulation dure jusqu'à ce que l'enseignant accepte **un compromis** entre ce que disent les élèves du concept scientifique et ce qu'il voulait qu'ils en sachent. » (Lhoste, 2017, p. 202) (nous soulignons). Pour Bernié, le contexte de pertinence se met en place lorsque les élèves arrivent à formuler des verbalisations des savoirs les plus justes possible, acceptables en fonction de leur âge et de l'avancée de leur développement. Selon lui, les situations variées mises en œuvre par l'enseignant sont « censée[s] aboutir à une reformulation "vraie en tout savoir" (Grize et al., 1984) » (Bernié, 2004, p.28). La notion de contexte de pertinence révèle ainsi **l'aspect dynamique et processuel** de l'apprentissage et en didactique, cela révèle le besoin de se doter d'outils permettant d'évaluer le processus, d'en cerner l'avancée pour chaque élève, afin de s'assurer que

chacun continue d'apprendre. C'est là que la notion de **secondarisation** développée par Jaubert et Rebière (2002, 2006) intervient (nous l'avons déjà présentée dans le *Chapitre I* et la développons dans la sous-partie suivante).

- le deuxième élément que nous relevons dans la définition donnée par Bernié est que le contexte de pertinence est supposé faire « percevoir [aux élèves] **les raisons** » de transformer leur pratique et activité. Nous l'avons établi précédemment à partir des travaux de Léontiev et de Brossard, l'activité, qu'elle soit langagière ou autre, est toujours présidée par des motifs, elle **ne peut pas être imposée** à l'élève, **elle ne peut qu'être suscitée**, ce qui nécessite dès lors de s'interroger sur les situations qui peuvent susciter une activité spécifique, et donner des motifs à l'élève de surmonter le problème qui se pose à lui.

Lhoste (2017) écrit ainsi :

« le maître hisse les élèves de contexte en contexte jusqu'à ce que soit mis en place le contexte favorable à l'introduction de la connaissance scientifique » (Brossard, 2005, p.218). [C'est] quand **les tensions, les contradictions, les chocs qui se manifestent dans le contexte interpsychique sont tels qu'ils pourraient générer des contradictions au sein des différents pans de la pensée de l'élève**, que l'on pourrait parler de contexte de pertinence." (Lhoste, 2017, p.218) (nous soulignons).

Pour formuler ce phénomène à l'aide des notions bakhtiniennes et bronckartiennes et tenter de montrer comment les concepts que nous mobilisons sont articulés, on peut dire que le **contexte interpsychique** est l'espace qui se crée entre plusieurs sujets, dans lequel des dialogues se construisent, en croisant des voix de sujets qui n'adoptent peut-être pas tous le même point de vue. On pourrait dire en citant Maingueneau (1984) qui utilise ces termes au sujet des communautés discursives, que cet espace est un « espace discursif [...] **d'interincompréhension** » (1984, p.109) : le fait que plusieurs sujets produisent des discours sur un objet commun génère une **incompréhension**, pas nécessairement perçue par les sujets, et de ce fait en classe, suppose de régler à minima ces incompréhensions.

L'enseignant tente alors de construire un cadre commun et d'orchestrer le dialogisme à l'œuvre, ce qui permettrait à chacun de voir l'objet des discours du même point de vue, celui qui est pertinent au regard de la discipline (et donc plus ou moins pour l'enseignant). Ce contexte de pertinence ne peut se mettre en place que grâce à la confrontation entre les points de vues, pour reprendre les termes de Lhoste grâce aux « tensions, contradictions, chocs » qui naissent dans cette confrontation. La construction de ce contexte de pertinence permet à chaque élève d'avoir une **représentation pertinente des paramètres du contexte socio-subjectif** (motifs, buts de la situation, motifs et buts du destinataire, point de vue à adopter en tant qu'énonciateur) en fonction de la situation, et donc à l'école en fonction du domaine disciplinaire.

Pour exemplifier, reprenons l'énoncé de ARI qui écrit que « les graines viennent de France », et tentons d'en évaluer la pertinence au regard de la question « D'où vient la graine ? » :

- si l'on se situe dans une sphère d'écologistes, débattant de solutions pour un développement durable et évoquant par exemple les modes de consommation locavores : la réponse est pertinente ;
- si l'on se situe dans une sphère de géographes, questionnant l'origine de tels ou tels produits pour débattre des puissances économiques de différents pays (marché du blé, par exemple), la réponse est pertinente ;

- si l'on se situe dans une sphère quotidienne, où des enfants venant de pays variés se posent la question des origines de chacun : la réponse est pertinente ;
- si l'on se situe dans la sphère des sciences du vivant, dont les buts sont d'expliquer des phénomènes tels que la reproduction des végétaux : la réponse n'est pas pertinente.

On pourrait trouver, sans doute, d'autres situations de référence (un magicien a fait apparaître une graine, d'où vient-elle ? Les céréales du petit déjeuner contiennent des graines, d'où viennent-elles ? Les élèves ont trouvé plusieurs sortes de graines au parc, d'où vient chacune d'elle ? etc). Il existe autant de contextes rendant des énoncés pertinents qu'il existe de sphères d'activités et de genres de discours, c'est-à-dire qu'ils sont indénombrables.

Ce troisième type de contexte, le contexte de pertinence qui n'existe pas en soi mais qui est élaboré par les interlocuteurs, revêt selon nous un intérêt capital en didactique : cela signifie que le développement de l'activité langagière de l'élève **découle des interactions auxquelles l'élève participe** et que ces interactions permettent aux élèves et aux enseignants de mieux comprendre les points de vue des uns et des autres : déjà-là et représentations en ce qui concerne les élèves, attendus en termes de pratiques, de savoirs et de discours en ce qui concerne l'enseignant.

Si l'école n'avait des attentes relatives qu'à l'orthographe et à la graphie, les interactions permettant de clarifier ses attentes ne seraient pas si capitales, le contrat serait simple et explicite pour tous. Or les attentes de l'école ne se limitent pas à cette dimension du langage : elle attend des élèves que leurs discours soient **pertinents**, cohérents, par rapport à la discipline dans laquelle s'ancrent les situations, elle attend des élèves qu'ils sachent par exemple expliquer un fait historique en se servant de documents divers, ce qui rend le contrat bien plus complexe à cerner pour les élèves.

Ainsi, en reprenant les éléments que nous avons présentés autour des notions bronckartiennes de contexte physique, contexte socio-subjectif et à partir des travaux de Brossard et Bernié que nous venons de présenter, nous pouvons résumer les liens entre les différents plans du contexte qui président à l'élaboration des discours des élèves en classe.

Contexte de production en classe		
<i>1^{er} plan</i> <i>Contexte physique</i>	<i>2^{ème} plan</i> <i>Contexte socio-subjectif</i>	<i>3^{ème} plan</i> <i>Contexte de pertinence</i>
Hors psychique	Intra-psychique	Inter-psychique
Lieu de production	Lieu social Disciplinaire, culturel	Lieu culturel / disciplinaire
Moment de production		Succession de moments
Émetteur (locuteur / scripteur)	Énonciateurs : Élève / enseignant	Énonciateurs : sujet élève / enseignant
Récepteur (auditeur / lecteur) dans un lieu de production	Destinataire dans un lieu social	Destinataire dans une sphère d'activité
But : Participer à un dialogue	But : Émettre un point de vue	But : Émettre un point de vue / pratiques cognitives et langagières en lien avec la discipline

Figure 13 : les différents plans du contexte scolaire, d'après Bronckart (1997), Brossard (2004) et Bernié (2004)

Les travaux en linguistique (Bronckart 1985, 1997), en psychologie (Brossard 2001, 2004), en littérature (Bakhtine 1984), déjà évoqués dans le *Chapitre 1*, alliés aux travaux en didactiques des disciplines (Bernié, 2001, Jaubert, 2007 ; Lhoste 2017) permettent d'envisager l'apprentissage langagier sous l'angle de l'hypothèse contextuelle (Bernié et al., 2008).

Notre propos alors que nous essayons de structurer cette complexité est le suivant : pour des élèves de l'école primaire, **le simple fait d'ancrer son activité langagière dans un contexte pertinent à l'école suppose des apprentissages qu'on pourrait ne pas soupçonner**. Pourtant, l'élève est bien supposé passer d'un contexte physique à un contexte socio-subjectif puis spécifique de la discipline. Nos travaux étant focalisés sur l'activité d'élèves et enseignants de classe de CP, moment où l'activité commence à se décliner dans différents domaines, nous faisons l'hypothèse que l'élaboration du contexte de pertinence doit être étayée afin que **tous les élèves** puissent réaliser ces apprentissages complexes mais parfois insoupçonnés.

2-4 L'hypothèse de la structuration des contextes

En didactique des Sciences du Vivant, Lhoste (2017) modélise le processus de structuration des contextes au sein de situations d'enseignement-apprentissage de la manière suivante :

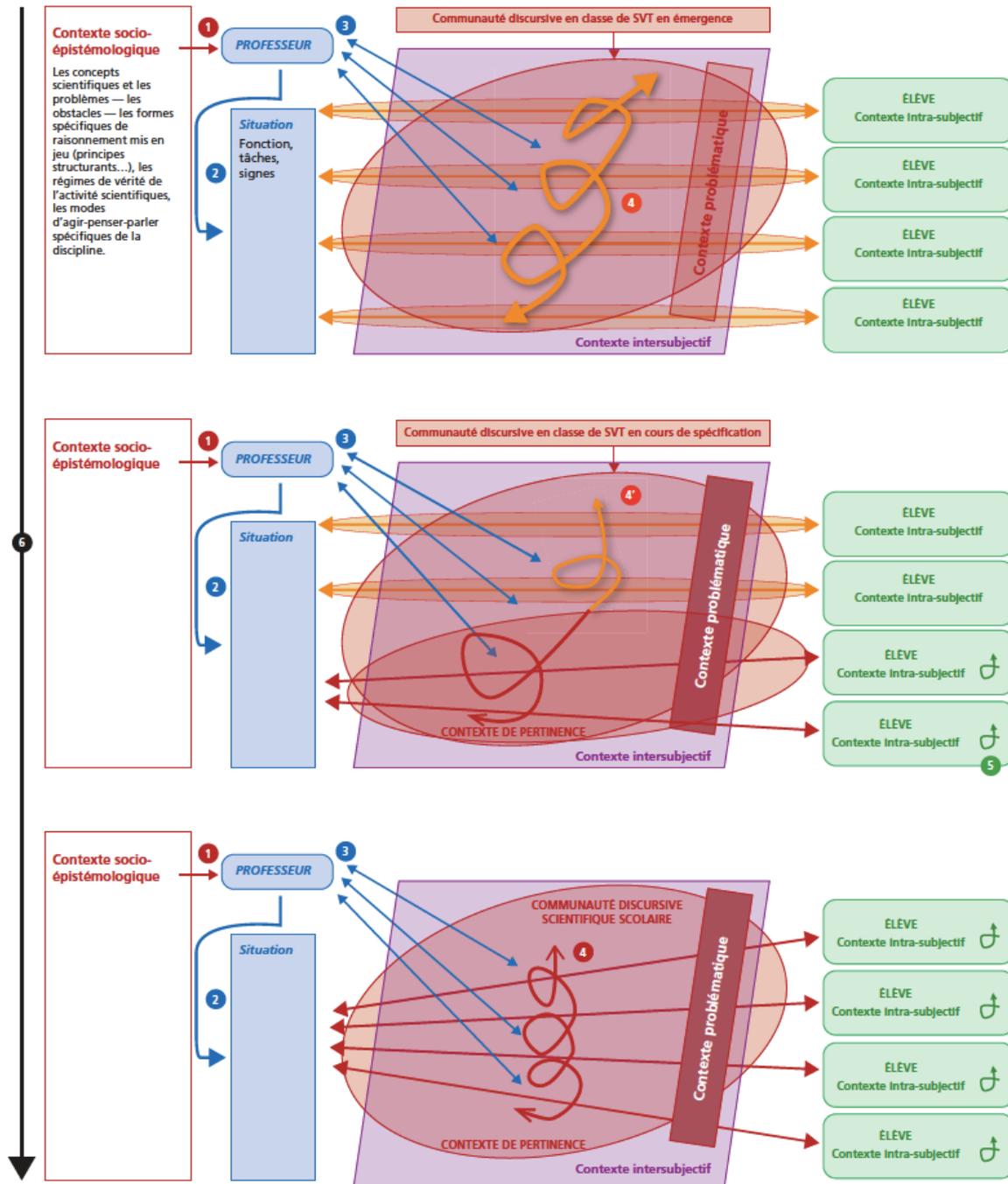


Figure 14 : Lhoste (2017) modèle d'interprétation des situations d'enseignement-apprentissage en termes de structuration des contextes

Cette interprétation tend à rendre visible la façon dont le contexte de pertinence s'instaure petit à petit au sein d'une classe. Les contextes intrasubjectifs de chaque élève se réorientent petit à petit grâce aux interactions, au contexte problématique pensé par l'enseignant.

Du point de vue de chaque élève, « la flèche 5 représente les processus de réorganisation des concepts scientifiques et des concepts quotidiens dans le contexte intrapsychique à partir du moment où émerge un contexte de pertinence » (Lhoste, 2017, p. 225). Cette flèche représente ainsi la manière dont les façons de dire des élèves se secondarisent, en même temps que s'élaborent les concepts.

Étant donné que nous nous focalisons sur l'activité d'un sujet langagier, au sein d'une séquence d'apprentissage mais potentiellement tout au long d'une année scolaire, il nous paraît

intéressant de développer cette cinquième flèche. Nous synthétisons grâce au schéma suivant la façon dont nous concevons la construction des concepts et des discours par le sujet langagier, selon l'hypothèse contextuelle (précisons d'emblée que ce schéma, comme tous ceux présentés dans cette étude, est une proposition soumise à la discussion).

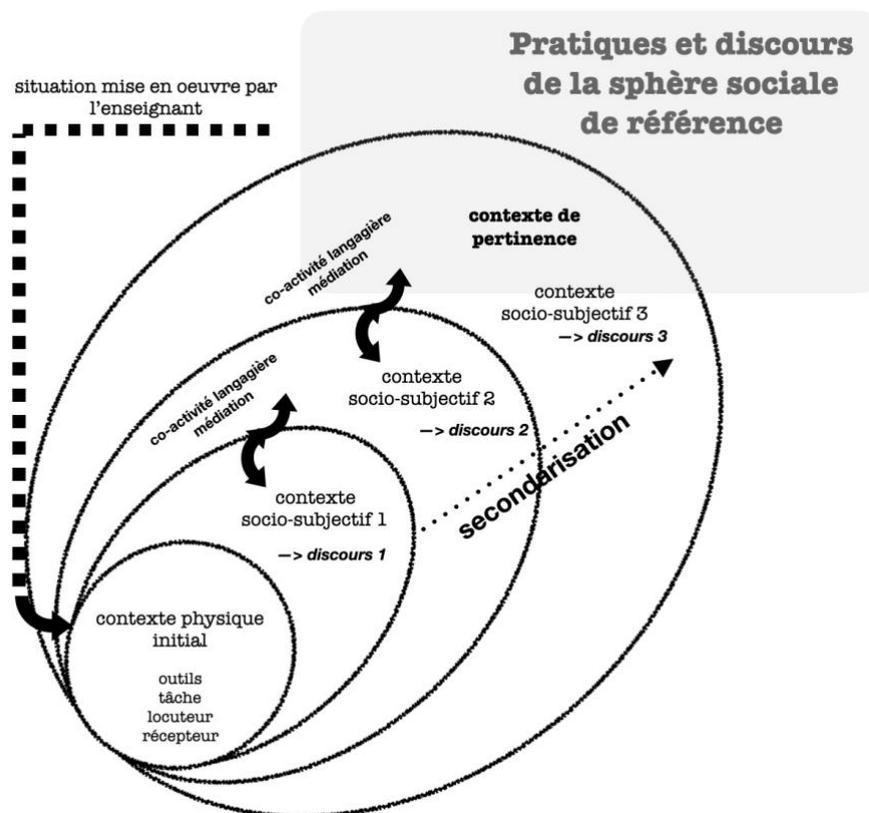


Figure 15 : schéma du processus d'apprentissage langagier et cognitif du sujet.

Nous identifions deux plans du contexte de production en empruntant à Bronckart (1997) les termes de « contexte physique » et contexte « socio-subjectif ». Le contexte physique initial s'enrichit en même temps qu'il se spécifie dans la discipline : comme nous l'avons précisé précédemment en citant Brossard (2004), les représentations ou concepts spontanés de l'élève ne sont pas supprimés, ni remplacés, ni réduits : ils continuent d'exister, tout en étant réorientés par les interactions orales et les concepts scientifiques.

Dans nos analyses, certaines représentations perceptibles dans les écrits sont verbalisées, commentées et restent présentes dans les écrits, tout en se transformant et en devenant ainsi plus pertinentes, au regard de la discipline. Pour d'autres, elles sont tenues à distance : dans notre corpus, nous verrons par exemple que les élèves ne copient plus des mots inscrits au tableau par leur enseignante sans les mettre au service de leur discours, ils ne réécrivent plus le même groupe de mots afin de mieux le calligraphier ou en mémoriser l'orthographe.

La secondarisation des discours s'effectue au fil de l'année, elle permet aux discours des élèves de se rapprocher de plus en plus des pratiques et discours des sphères sociales de référence. Les situations suivantes, mises en œuvre par l'enseignante, peuvent alors à leur tour être ajustées, prendre en compte les réorientations successives des discours des élèves tout en intégrant les précédentes. Nous considérons que la secondarisation et l'enseignement-apprentissage de l'activité langagière s'opèrent donc de manière spiralaire ou elliptique, au cours d'une année voire d'une scolarité entière.

Notons que la schématisation que nous proposons est limitée par les aspects matériels : malgré les « couches » du schéma et les bords des cadres de chaque contexte, les contextes ne se superposent pas l'un après l'autre « comme des couches géologiques », pour reprendre la formule de Brossard. La notion est dynamique, dialectique, raison pour laquelle les flèches ondulées entre chaque réorientation du contexte sont des doubles flèches. La réorientation des contextes ne supprime pas les représentations initiales, elle permet de les conscientiser, de les situer, voire de pouvoir les mobiliser dans d'autres situations.

À partir de ces travaux sur le contexte de pertinence, une question reste posée : contrairement à ce qui se passe avec l'apprentissage du langage oral chez le jeune enfant d'âge pré-scolaire, où celui-ci établit une relation privilégiée, duelle, avec une figure d'attachement, l'appropriation à l'école se joue entre un enseignant et plusieurs élèves (dont le nombre varie d'une dizaine à trois dizaines selon les milieux, voire plus selon les pays) et **concerne le langage oral mais aussi écrit et les concepts scientifiques transposés**. Comment dès lors l'enseignant peut-il mettre en œuvre les interactions de tutelle et l'étayage ajusté décrit par Bruner, pour enseigner non pas le langage oral à un élève mais l'activité langagière à un groupe d'élèves ?

Bilan intermédiaire (7)

L'apprentissage est selon Vygotski un processus d'appropriation de concepts scientifiques. Le langage a un rôle important à jouer dans ce processus, mais la théorie de l'activité de Léontiev permet de se rappeler que l'appropriation des objets du monde se fait aussi par le biais de l'expérience directe avec ces derniers : par l'observation, par la manipulation, par essais successifs, erreurs et nouvelles tentatives.

L'appropriation de concepts scientifiques transposés à l'école relève d'un travail conscient, volontaire et nécessite un travail sur les schématisations. Les travaux en sciences de Jaubert et Lhoste montrent le travail de négociation qui permet de structurer le contexte de pertinence et de réorienter les contextes intrasubjectifs des élèves et ainsi d'étayer l'élaboration des savoirs et des discours.

Formulation de questions (en lien avec la question 2, p.64)

De notre point de vue focalisé sur l'enseignement de l'activité langagière au CP, nous nous demandons de quelle manière ce travail complexe de structuration du contexte et de schématisation pourrait être mené en CP. Alors que le développement des concepts scientifiques nécessite une prise de conscience et une distanciation et que ces opérations cognitives sont facilitées par l'écrit, comment provoquer cette prise de conscience et cette distanciation avec des élèves apprentis-scripteurs et apprentis-lecteurs ?

Formulation d'hypothèses (7) un lien avec 1A (p.54) et 2B (p.64)

H 7 (en lien avec H1) : Réviser les schématisation initiales sur les objets dans les disciplines dès le CP permettrait de faire prendre conscience aux élèves du fait que les verbalisations de leurs connaissances déjà-là sont problématiques, qu'elles génèrent des tensions et des contradictions au sujet de l'objet.

H7A : Lors de la révision des discours des élèves, l'enseignant pourrait opérer une mise à distance et faire verbaliser / verbaliser les connaissances déjà-là sur l'objet du discours.

H7B : Les schématisations ainsi produites pourraient être rendues problématiques par leur mise en confrontation avec les autres élèves ou grâce aux verbalisations de l'enseignant.

H7C : Les réponses aux problèmes soulevés pourraient être apportées par le biais de pratiques scientifiques (lectures documentaires, manipulation, expérimentations) qu'il faudrait donc envisager dans un dispositif de révision.

H 7D : Certains déplacements dans les écrits relatifs aux objets de savoirs pourraient être mis en lien avec les interactions orales au sein des situations de révision des écrits, d'autres non.

H7E : Certains déplacements seraient davantage à mettre en lien avec des interactions orales qui se déroulent dans les séances en sciences (manipulation, expérimentations, lectures documentaires).

3- L'appropriation du langage et des concepts à l'école

Notre conception de l'apprentissage suppose donc une articulation entre l'apprentissage du langage et l'appropriation de concepts scientifiques transposés. Au début de l'école élémentaire, l'élève continue d'apprendre le langage oral et est supposé s'approprier également le langage écrit, tout en développant les premiers savoirs dans les différents domaines disciplinaires. C'est pourquoi nous inscrivons nos travaux dans une approche de l'enseignement du langage intégré aux disciplines.

3-1 L'enseignement du langage oral intégré aux disciplines

L'approche intégrée permet d'envisager l'apprentissage du langage au sein de situations scolaires diverses, qui sont autant d'occasions pour les élèves de commencer à s'approprier des concepts scientifiques et des usages spécifiques du langage. Nous souscrivons à l'analyse de Jaubert, qui est la suivante :

« L'apprentissage du langage tel qu'il est dispensé actuellement à l'école néglige trop souvent les dimensions culturelles, sociologiques, historiques, idéologiques des représentations construites dans l'interaction. L'enseignement a tendance à "brûler les étapes", à proposer très / trop précocement la connaissance d'objets abstraits considérés comme "évidents" ou catégorisés, "étiquetés", "critériés" sans permettre la manipulation, l'appropriation d'usages multiples du langage en vue de négocier, communiquer des significations relatives aux diverses activités sociales dans lesquelles les élèves sont engagés » (2007, p. 269).

Les concepts scientifiques ne s'élaborent pas en une fois, ils sont le fruit d'une longue élaboration « souterraine » (pour reprendre le terme utilisé par Vygotski, cité par Brossard, 2008, p.76). Particulièrement pour les élèves venant de milieux populaires, l'apprentissage des concepts et du langage suppose une certaine récurrence, associée à une progressivité, dans la mise en œuvre de situations qui nécessitent une négociation de contextes de pertinence et de manières spécifiques de penser, de parler et d'agir. « Si l'on pense [...] que cet oubli de l'activité historique des hommes a pour corrélat l'oubli de l'activité des apprenants ayant pour tâche de s'approprier ces outils (Brossard, 2004, p. 165), et qu'il est donc peut-être à l'origine de l'échec scolaire, alors les **genres scolaires modélisés et la raison sociale de leur nécessité ne peuvent être initialement enseignés que dans le cadre de l'activité qui leur donne sens** » (Jaubert, 2007, p.270) (nous soulignons).

De nombreux travaux de didacticiens se focalisent sur l'enseignement de **l'oral pour apprendre** dans les disciplines, dès la fin des années 1990, avec par exemple la parution de la revue *Repères* intitulée « L'oral pour apprendre » (Gadet, Le Cunff, Turco, 1998).

L'enseignement de l'oral s'appréhende à travers celui des genres en tant qu'outils culturels dans lesquels il s'actualise : par exemple, argumenter en sciences au cycle 3 (Garcia-Debanc, 1998), expliquer en sciences en cycle 2 (Grandaty, 1998), parler de l'écrit grâce à la Dictée à l'Adulte (Javerzat, 1998) ou à l'explicitation métagraphique (Massonnet, 1998).

Les travaux sur l'enseignement des genres à l'oral pour apprendre se sont développés (Garcia-Debanc & Plane, 2004; Grandaty & Turco, 2001; Le Cunff & Jourdain, 1999) puis se sont étendus à l'apprentissage de l'écrit pour apprendre. En effet, les travaux en psycholinguistique et didactique sur le processus scriptural (Hayes et Flower 1980 ; Garcia-Debanc 1986; Garcia-Debanc et Fayol 2002), en linguistique sur la génétique textuelle et les brouillons (Fabre 1991;

Fabre-Cols 2002 ; Doquet 2003, 2015)⁵⁰ ouvrent la voie aux travaux sur les oraux et écrits réflexifs (Bucheton et Chabanne 2002). Les écrits intermédiaires (Chabanne 2011) sont mis au service de l'apprentissage du langage et des concepts scolaires.

De nombreux travaux réalisés cette dernière décennie explorent les usages du langage oral et écrit, en réception et production, dans l'élaboration de savoirs et dans différentes disciplines.

Par exemple :

- en sciences en maternelle (Canut, 2018, Jaubert et al., 2008, 2023) ;
- en sciences au primaire (Grancher, 2016; Jaubert, 2007; Lhoste, 2017; Schneeberger et al., 2021) ;
- en histoire au cycle 3 (Cariou, 2019) et/ ou au collège (Doussot, 2010; Vézier & Doussot, 2019) ;
- ou encore en mathématiques en Cours Moyen (Boré, 2002; Bulf et al., 2014; Coulange, 2014).

Remarquons dès à présent qu'à notre connaissance, les recherches ne portent pas sur la classe de CP, alors que les concepts scientifiques transposés sont travaillés dès la maternelle, ce qui nous interroge fortement.

De plus, étant donné le temps limité qu'un enfant, somme toute, passe à l'école, proposer des dispositifs d'apprentissage de l'oral en lien avec la lecture et l'écriture (qui viennent soutenir les apprentissages réalisés à l'oral) et en lien avec les savoirs culturels à enseigner dans les disciplines (qui viennent donner un but à l'activité langagière orale) nous semble une piste légitime à explorer, ne serait-ce que par l'optimisation de l'usage du temps d'enseignement qu'elle permet. Car rappelons que les concepts scientifiques visés sont eux-mêmes déterminés par les curriculums, par rapport à des disciplines scientifiques de référence, et que les programmes et le temps à disposition sont des contraintes qui pèsent fortement sur les pratiques enseignantes et sur les choix que ceux-ci réalisent.

La problématique reste donc de parvenir à **déterminer des conditions concrètes qui permettraient d'intégrer l'apprentissage de l'activité langagière aux disciplines**, en gardant en point de mire des objectifs d'apprentissage de l'oral, tout en visant des apprentissages spécifiques des disciplines et spécifiques de l'écriture.

Enfin, notre conception de l'enseignement du langage est colorée par les travaux du pédagogue Freinet : ce dernier accorde une place primordiale à la culture familiale de l'élève et tente de réhabiliter la culture populaire. En général, ce positionnement nous semble fondamental à adopter, mais plus précisément, nous ne pouvons qu'y souscrire parce que nos données sont construites dans des écoles où le plurilinguisme et le multiculturalisme dominant (27 langues différentes sont parlées au sein des familles de l'école 1), et où l'Indice de Positionnement Social est très bas (cf. infra, partie *Méthodologie*).

Nous défendons une forme « d'écriture de soi », dans un monde qui n'est plus celui de Freinet : les veillées près du feu se sont transformées parfois en veillées à la lumière des images inadaptées de la télévision, en veillées bien trop tardives à la lueur de la console vidéo et des jeux trop violents.

⁵⁰ Nous revenons sur les travaux de la génétique textuelle et les présentons plus amplement dans le *Chapitre 3*.

Dans les écoles de milieu prioritaire, le rituel du « quoi de neuf » et le « qu'as-tu fait pendant les vacances » sont souvent des impasses dont prennent vite conscience les enseignants... Les discours les plus évidents pour l'adulte ou pour certains enfants comme « imagine la suite », « dis-moi ce que tu en penses », sont des discours qui s'apprennent, et qu'un enfant doit parfois s'autoriser, qu'il doit investir et petit à petit prendre plaisir à élaborer. De ce fait, les écritures de « soi » en tant que sujet d'un lieu social (l'école) sont une ouverture, une émancipation d'une sphère privée touchée parfois par « la désespérance » (terme que nous empruntons à Bruner, 1983, p.258). Quels que soit son origine socio-culturelle et les usages du langage de sa sphère familiale, en classe, un élève même à cinq ans peut commencer à se situer dans des sphères d'échanges autres que celles de son quotidien. Il y est légitime si l'adulte sait aménager la situation, étayer l'élaboration de ses premiers discours sur des objets abordés d'un point de vue nouveau, scolaire et scientifique.

Enseigner le langage et les concepts scientifiques transposés dans les disciplines nous semble, dans ces conditions, un outil de démocratisation, un outil de développement cognitif pour les élèves, qui peuvent **tous**, en classe, s'autoriser à imaginer, à questionner, à faire des hypothèses, à argumenter... et ainsi à se distancier des objets et à les considérer avec un point de vue second. Qu'est-ce qu'un insecte et pourquoi les insectes sont-ils essentiels à la vie sur Terre ? Qu'est-ce qu'un fruit, comment se développent les végétaux et pourquoi l'eau est-elle une ressource si précieuse ? Qu'est-ce qu'un robot, peut-il être gentil, comment fonctionne Chat GPT et quelles sont les conséquences si je l'utilise pour obtenir une bonne note à un devoir maison ? Toutes ces questions, tous ces sujets sur lesquels parler et écrire, représentent des questions vives dans notre société et pour les enfants en premier lieu.

Pour conclure, nous nous situons donc dans la lignée de travaux qui visent à faire se développer **les usages du langage scolaire, à l'oral et à l'écrit, à propos des concepts scientifiques transposés**. L'enseignement du langage dans les disciplines permet de prendre pour point de départ les énoncés initiaux des élèves et leurs représentations spontanées, qui lesteront les concepts scientifiques transposés par l'enseignant de significations. Par la médiation de l'enseignant, les concepts spontanés peuvent alors se transformer, les informations s'accroître, et les textes oraux et écrits se structurer, en lien avec les savoirs spécifiques de chaque discipline et les buts de chaque type de discours. Du point de vue de l'enseignant, le langage oral est un « outil à et pour enseigner » (Dias-Chiaruttini & Dolz, 2023). Du point de vue de l'élève, les formes sociales mobilisées à l'école sont scripturales et les genres de discours mobilisés dans la classe sont des genres élaborés, nouveaux pour beaucoup d'élèves. L'oral produit en classe n'est ainsi pas uniquement un outil pour apprendre, mais également un concept scientifique transposé à l'école, **un objet à apprendre** pour les élèves. Ainsi, « l'oral à apprendre est cosubstantiel aux contenus de savoirs disciplinaires » (Dupont & Grandaty, 2016).

3-2 Enseigner le langage scolaire comme levier de lutte contre les inégalités

L'appropriation de nouveaux usages du langage, à l'écrit comme à l'oral ne va pas de soi, pas plus que l'élaboration des savoirs scientifiés ne se fait pour tous les élèves par le simple fait de participer aux interactions orales en classe.

Les travaux en sociodidactique montrent ainsi que certains élèves rencontrent des difficultés à « passer des échanges **collectifs** dans la classe à propos d'expériences et /ou de connaissances quotidiennes à la **construction des savoirs** et des concepts » (Bautier 2006, p.117) (nous soulignons). La réussite scolaire des élèves est corrélée au développement d'une posture cognitive de l'élève que Bautier désigne comme « posture seconde », « qui implique un engagement intellectuel personnel pour la construire » (*ibid.*) Réussir en classe nécessite, comme nous l'avons déjà développé, d'avoir des représentations ajustées des situations scolaires : cette transformation des représentations socio-cognitives est ainsi désignée par Bautier et Goigoux (2004) comme **attitude de secondarisation** des élèves. Le problème réside dans le fait que la secondarisation des représentations des élèves s'opère de manière implicite : ainsi les élèves venant de milieux sociaux dont les pratiques langagières sont proches des pratiques scolaires parviennent à considérer les savoirs, les situations, mais aussi à se considérer eux-mêmes en tant qu'élèves, d'un point de vue second. Tandis que les élèves moins familiers des usages du langage scolaire ne perçoivent pas l'apprentissage à réaliser. Ils ne parviennent pas à s'extraire de la situation particulière vécue et à aller vers la généralisation nécessaire et pertinente au regard de la discipline ou du domaine d'apprentissage.

Les travaux menés par l'équipe ESCOL (Éducation et Scolarisation) de Paris 8 ont objectivé la construction de cette posture seconde en identifiant des registres d'apprentissage variés (Bautier & Rayou, 2013a ; Rayou, 2020), dont on constate qu'ils sont mobilisés, agencés différemment par les élèves en fonction de leur origine socio-culturelle. Étant donné que nous considérons que pour qu'un élève apprenne l'activité langagière dans toutes ses dimensions, il est nécessaire qu'un adulte la lui enseigne dans toutes ses dimensions, les registres d'apprentissage semblent ainsi une notion qui permettrait de suivre et de rendre compte de l'élaboration des savoirs relevant des représentations socio-subjectives.

Nous opérons ainsi en lien **entre l'élaboration des registres d'apprentissage du langage et la construction de contextes intrasubjectifs davantage pertinents, au regard de la discipline et de la situation** (Magniant, 2024b). Les travaux de Jaubert et Rebière nous permettent ainsi d'objectiver **la secondarisation des discours** et les déplacements dans les textes (écrits comme oraux) en permettant d'identifier de nouvelles **positions énonciatives**, tandis que les travaux de l'équipe ESCOL nous permettent de suivre **la secondarisation des représentations** des élèves, et d'objectiver des déplacements dans la dimension psycho-affective de l'activité langagière.

De plus, les registres d'apprentissage sont une notion qui semble particulièrement adaptée à la description de pratiques d'enseignement où oraux et écrits réflexifs permettent l'élaboration des savoirs. En effet, selon Bautier et Rayou (2013), l'oral pour apprendre dans ce type de situations peut être appréhendé à la fois :

- dans un **registre identitaire et symbolique**, où l'élève recourt à son expérience personnelle, à ses connaissances déjà-là, et, selon nous, ses représentations sur le contexte sociosubjectif ;

- dans un **registre culturel**, qui est celui des savoirs et connaissances sur le monde ;
- dans un **registre cognitif**, qui relève des fonctions intellectuelles des sujets, marqué à l'école par un ancrage fort dans un univers organisé par des règles scripturales (la raison graphique de Goody, 1979). Au CP, ce registre cognitif est particulièrement marqué par la transformation, puisque l'apprentissage de l'écrit suppose pour les élèves de mobiliser des processus nouveaux, scripturaux.

Chacun de ces registres d'apprentissage possède un « régime "majeur" (littératié, élaboré) ou "mineur" (spontané, expérientiel) » (Bautier et Rayou, 2013, p.32). Du point de vue de l'élève, l'apprentissage suppose qu'il articule chacun de ces registres et passe d'un régime mineur à un régime majeur dans chacun d'eux. À la croisée de ces trois registres, qui chacun excède la sphère scolaire, le registre scolaire est celui des savoirs en jeu dans la classe, à un moment précis, dans une situation donnée. Il relève d'une didactisation dont l'enjeu est que les élèves s'approprient les savoirs identifiés par l'enseignant.

Pourtant, les travaux de l'équipe ESCOL ont pointé le fait que certains savoirs ainsi que leurs enjeux sont parfois non identifiés par l'enseignant. Les attentes relatives au registre culturel resteraient ainsi invisibles et implicites, ce qui serait source de malentendus (Bautier et Rochex, 1997) et d'inégalités scolaires.

Ce que nous désignons à la suite de Bakhtine-Volochinov (1977) comme la gestion des différentes voix, ou l'orchestration de l'hétéroglossie, peut selon nous être mis en lien avec les travaux de l'équipe ESCOL sur la façon dont les élèves naviguent au sein de ces différents registres : lorsque les élèves prennent la parole oralement en classe, ils peuvent se situer sur chacun de ces registres, dans un régime mineur ou majeur. Les locuteurs qui reçoivent ces énoncés sont supposés « faire le tri », les orchestrer, comprendre lesquels peuvent être repris pour élaborer des discours scientifiques et lesquels sont l'expression d'expériences personnelles non reconfigurées, moins pertinents pour élaborer un point de vue et des discours généralisants sur les objets du monde.

Si l'orchestration du dialogisme peut être effectuée par des élèves de milieux sociaux proches de l'école mais pas par les autres, il nous apparaît primordial d'interroger le rôle que peut jouer l'enseignant pour rétablir une certaine équité, face à des pratiques langagières socialement différenciées. Cela revient à interroger les situations formelles d'enseignement au sein desquelles les interventions de l'enseignant permettraient de réorienter l'activité des élèves, en aidant ces derniers à identifier les différents registres et à mobiliser leurs régimes majeurs.

D'un point de vue psychologique, l'approche intégrée de l'enseignement du langage limite selon nous l'influence des facteurs-stimuli liés à la recherche de renforcements positifs. Mais elle suppose que l'élève fasse siens les motifs des scientifiques, des littéraires... ou du moins, que ses motifs soient progressivement de plus en plus proches de ceux des sphères de référence, tout en restant les motifs de sujets scolaires. En effet, nous n'envisageons pas que des élèves de six ans puissent embrasser les motifs d'une communauté littéraire ou historique, les communautés discursives scolaires n'étant pas des reproductions des communautés sociales de référence. Comme l'écrit Reuter que nous avons déjà cité dans le *Chapitre 1*, il est important de se rappeler « l'absence de correspondance mécanique entre discipline scolaire et discipline "savante" : une discipline scolaire peut avoir plusieurs disciplines "de référence" dans la sphère "savante" ; une discipline "savante" peut n'avoir aucune correspondance scolaire ; une discipline scolaire peut ne pas avoir de correspondante "savante" » (Reuter, 2013, p. 52).

En classe, la notion de **Communauté Discursive Disciplinaire Scolaire** (CDDS) (Bernié, 2002 ; Jaubert, Rebière, et Bernié 2012 ; Jaubert, Rebière, et Pujo 2010) nous semble de ce fait particulièrement adaptée pour envisager l'activité langagière.

4 – Des outils pour structurer la complexité

4-1- Les Communautés Discursives Disciplinaires Scolaires (CDDS)

Dans la continuité des travaux de Maingueneau (1984) sur les communautés discursives, la notion de CDDS émerge en 2002 dans un article de Bernié paru dans la Revue Française de l'Éducation. Pour le chercheur bordelais, « la notion de communauté discursive désigne le cadre où l'élaboration, la circulation [des] valeurs, de [l'] ethos, est ce qui donne sens aux pratiques matérielles qui en sont le fondement et aux genres discursifs qui leur donnent leur substance. » (Bernié, 2002, p.78). Comme nous le signalions plus haut, les communautés discursives, selon Maingueneau, sont des espaces d'interincompréhension : il en est de même pour les CDDS, dans lesquelles on cherche à aller vers l'intercompréhension.

En classe, les pratiques matérielles et discursives sont spécifiques de la discipline dans laquelle les élèves travaillent : « chaque discipline propose un cadre, un contrat de communication des valeurs, des outils, des techniques, des savoirs » (Jaubert & Rebière, 2012 p.5). Pour comprendre ces pratiques, ces discours, ces « façons d'agir-parler-penser », les élèves ont ainsi besoin de construire des représentations, de les réorienter au long de leur scolarité.

Ainsi, l'institution des élèves au sein de CDDS en chaque discipline permet la prise en compte des représentations initiales des élèves, le constat de leurs différences, mais surtout de mettre ces représentations au travail et de les faire évoluer : cette caractéristique est essentielle si l'on adhère à une conception de l'apprentissage en tant que processus au sein duquel l'adulte propose à l'enfant un étayage au plus proche de ses besoins et de ses représentations.

La production de discours pertinents dépend certes de la capacité du sujet à s'extraire dans un premier temps de son contexte intrasubjectif, mais également de sa capacité dans un deuxième temps à se réinscrire dans un nouveau contexte élaboré avec les pairs et l'enseignant. La **CDDS est donc le lieu social où s'élabore le contexte de pertinence**, au sein duquel les représentations de chaque élève et de ce fait ses discours se rapprocheront des genres de discours attendus dans la discipline, en fonction de la tâche prescrite. Jaubert et Rebière présentent la CDDS de la façon suivante : « Née de besoins didactiques, la notion de "communauté discursive disciplinaire scolaire" nous semble un outil euristique pour décrire les situations didactiques, les stratégies d'enseignement et les dysfonctionnements des apprentissages. Elle permet en particulier d'interpréter les difficultés d'enseignement-apprentissage en termes d'acculturation, de variation et spécification des pratiques et non de défaillance du sujet » (Jaubert & Rebière, 2012, p.5).

L'observation de la classe en tant que CDDS, qui se spécialise en toute discipline, permet ainsi de focaliser l'attention sur la situation qui suscite ou non l'activité et les déplacements visés.

Selon Jaubert, la notion de CDDS se décline sur deux niveaux de pratiques : au premier niveau, l'élève s'inscrit dans « la sphère d'échanges "classe" au sein de laquelle l'élève devient élève au fil de sa scolarité. [...] Elle permet la conversion de ses représentations quotidiennes [...] à ce niveau, toute classe, quel que soit son fonctionnement est déjà une communauté

discursive » (Jaubert, 2007, p.272) ; au deuxième niveau, il s'inscrit dans « les sphères d'échanges qui sont à l'origine des savoirs enseignés à l'école » (*ibid.*), c'est-à-dire dans les sphères d'échanges disciplinaires.

De ce fait, au sein de la classe les élèves ont à s'approprier des usages multiples du langage, dans des CDDS variées dont les significations et buts se croisent.

Cette complexité s'amplifie encore en classe de CP, où l'élève doit également apprendre le code sémiotique et graphique : enseigner le langage dans les disciplines supposerait que la sphère d'échanges disciplinaires croise ainsi en permanence une sphère d'apprentis décodeurs et encodeurs. Comme le formule François, le langage n'est pas seulement « multiplicateur de mondes », mais aussi « **mélangeur** de mondes » (1993, p.116).

4-2 La notion de secondarisation

Si l'on a une conception vygotkienne de l'apprentissage en tant que processus qui prend du temps, et du langage comme instrument psychologique permettant une élaboration progressive des savoirs qui elle aussi prend du temps, alors nous devons nous équiper d'outils permettant de rendre compte des changements dans les discours d'élèves, à partir d'un discours initial.

Selon Jaubert et Rebière à l'école, « [l]a question n'est pas de savoir si l'élève produit un genre premier ou second mais si, dans les ébauches d'appropriation d'outils culturels (dont linguistiques) le nouveau discours qu'il élabore [...] transforme le déjà là et témoigne de son déplacement énonciatif, d'une **modification de sa compréhension du monde** et de l'action dans laquelle il est engagé » (Jaubert & Rebière, 2002, p.168) (nous soulignons). Elles ajoutent : « ce qui nous importe, c'est la **transformation progressive des pratiques langagières** déjà là : ce qu'on pourrait appeler **secondarisation des pratiques** » (*ibid.*, p.167-168) (nous soulignons).

La notion de secondarisation (Jaubert 2007, Jaubert & Rebière 2002, 2006) constitue ainsi un outil d'analyse de l'évolution du rapport au langage de l'élève. Tout en l'outillant dans le suivi de l'élève, la notion de secondarisation, selon nous, libère également l'enseignant des textes canoniques auxquels l'enseignement traditionnel jauge les productions des élèves. Particulièrement lorsqu'on s'intéresse à l'activité langagière et scripturale d'élèves de CP, cette prise de distance des « formes conventionnelles » est essentielle.

Cette notion permet de se focaliser sur et de mettre en avant les déplacements repérables, non pas d'un genre premier à un genre second **mais d'un discours initial à un discours secondarisé**, rendant compte de l'élaboration d'un concept davantage scientifique. En d'autres termes, elle permet lors de la réception et l'évaluation des discours des élèves, de déplacer la focale des textes (produits) vers le processus (activité) qui s'est déroulé entre la production de plusieurs textes et **pointer les multiples transformations opérées**.

En analysant des écrits d'élèves en sciences du vivant, Jaubert et Rebière (Jaubert et Rebière, 2002 ; Jaubert, 2007) ont pu relever et **catégoriser des déplacements dans l'oral produit en classe par les élèves**, attestant de l'appropriation en cours du langage et des concepts scientifiques. La secondarisation des écrits s'opère et se repère grâce à :

- une complexification des discours : **accroissement** des informations pertinentes, compréhension et mise à distance de l'activité, réorganisation de la **logique** et de la **causalité**, densité informative ;

- **une transformation des** objets du discours : recours à des formulations plus précises, à un **lexique** spécialisé, à des comparaisons, reformulations ;
- la complexification du genre, qui devient plus canonique et prend en compte les **contraintes** de l'activité ;
- la construction d'un nouveau contexte dans la CDDS visée : perceptible par un nouveau **positionnement énonciatif** ;
- une stabilisation (provisoire) des énoncés ;
- le recours à **l'analogie**, qui permet de dégager des points communs entre des objets scientifiques à interroger et des objets mieux connus des élèves.

Autrement dit, l'enseignement du langage dans les disciplines semble susciter des apprentissages langagiers, cognitifs et disciplinaires chez les élèves dès lors que les textes des élèves (oraux ou écrits) sont porteurs d'une complexification des discours, d'une transformation des schématisations sur l'objet et d'un positionnement énonciatif davantage pertinent au regard de la discipline et des savoirs en jeu.

Ces travaux néanmoins, ont été réalisés auprès d'élèves de Cours Moyen, c'est-à-dire des élèves en fin de scolarité du primaire (de 9 à 11 ans) : ces élèves ont une maîtrise plus avancée du code sémiotique, ils sont scripteurs et lecteurs et donc en mesure de produire des textes écrits, porteurs d'indices d'apprentissages.

Les travaux de Bernié, Jaubert et Rebière permettent ainsi d'outiller notre analyse des textes d'élèves, et nous leur empruntons ces catégories d'observation pour attester de la secondarisation des écrits des élèves de CP, que ce soit dans la discipline « français » pour l'écriture de portraits chinois ou de récits, en sciences du vivant ou en sciences technologiques.

Bilan intermédiaire (8)

De nombreux travaux sur l'oral et l'écrit réflexifs ont permis de pointer l'intérêt de développer l'activité langagière des élèves en lien avec les savoirs disciplinaires, ce qui peut rendre les situations complexes à appréhender autant du point de vue de l'élève que de l'enseignant. La complexité des interactions orales serait, selon les travaux en sociologie, source d'inégalités d'apprentissage en fonction du milieu d'origine de l'élève.

À l'école, étant donné que les concepts scientifiques peuvent être considérés de plusieurs points de vue, l'élève est supposé adopter des positions énonciatives différentes, au sein de CDDS et de situations dont le contexte de pertinence est négocié entre enseignant et élèves. Les travaux de Bautier et Rayou sur les registres d'apprentissages permettent ainsi de structurer la complexité des interactions orales du point de vue de l'élève et de ses représentations. Tandis que les travaux de Jaubert et Rebière permettent d'outiller didacticiens et enseignants avec les notions de CDDS, de position énonciative et de secondarisation, qui permettent d'objectiver les apprentissages discursifs et culturels à réaliser et de suivre ces apprentissages dans les textes des élèves. En classe de CM, l'adoption par l'élève d'un positionnement énonciatif devenu pertinent au regard de la discipline et de l'objet du discours permet de rendre compte d'un ensemble de déplacements tels que la transformation des objets et la complexification des discours sur l'objet.

Formulation de questions (8) (en lien avec les questions 2)

Au CP, la complexité des situations d'enseignement du langage dans les disciplines est rendue d'autant plus complexe que les élèves sont également supposés s'approprier le code sémiotique, objet de savoir nouveau et coûteux à s'approprier : comment dès lors faire co-exister deux CDDS, celle d'élèves apprenant à décoder-encoder et celles d'élèves apprenant des savoirs dans différents domaines ou disciplines ?

Formulations d'hypothèse

Hypothèse 8 : à certaines conditions, l'enseignant pourrait mettre en œuvre des séances de révision d'écrits autonomes ancrés dans les disciplines en instituant deux CDDS de façon simultanée, l'une sémiotique-graphique, et l'autre culturelle-disciplinaire.

H8A : L'enseignant pourrait instituer ces CDDS en adoptant des positions énonciatives différentes lors de l'évaluation des textes : tour à tour du point de vue du code sémiotique et du point de vue des discours et de l'objet des discours.

5- Les implications pour l'enseignement de l'activité langagière

Notre cadre théorique, jusqu'à présent, se concentre davantage sur l'activité de l'élève, sur le processus d'apprentissage et sur la complexité des phénomènes qui permettent l'appropriation de savoirs par l'élève. Dans ce processus d'appropriation, l'adulte joue un rôle fondamental, puisqu'il étaye les découvertes de l'enfant qui apprend à parler, puis à écrire et à lire et qui, ce faisant, s'approprie les savoirs du monde. En didactique, la focale a longtemps porté sur les produits de l'activité de l'élève, en minorant l'activité elle-même, qu'il s'agisse de celle de l'élève ou de celle des enseignants.

Comme le souligne Halté (2002) en citant Goigoux⁵¹ : « la didactique "classique" ne prend pas suffisamment en compte les contraintes qui pèsent sur [l']activité [du professeur] et la redéfinition des buts que se donnent les enseignants, à cent lieues parfois des tâches prescrites.... Elle se prive ainsi des moyens de comprendre les contradictions, inhérentes à l'activité d'enseignement, entre l'exercice d'un métier et [...] l'apprentissage des élèves » (p.40).

Avant de nous intéresser dans le chapitre suivant aux caractéristiques de l'activité d'enseignement, il semble nécessaire de comprendre comment l'apprentissage à l'école se différencie de l'apprentissage réalisé par un enfant auprès d'un parent.

5-1 Des situations formelles pour que l'élève s'approprie le langage et les savoirs

Nous avons donné dans le *Chapitre 1* une définition des « situations » s'appuyant sur les travaux de Bronckart (1985, 1997) et de Brossard (2004).

Ce dernier distingue, parmi les situations d'apprentissage, des **situations formelles et informelles**, mais aussi des **niveaux de formalité**. Il insiste sur le fait que formel et informel ne sont pas en opposition mais offrent des degrés variés. Selon lui, la formalité d'une situation se caractérise grâce à quatre critères (2001, p.426) :

- « le degré de différenciation [...] par rapport aux situations quotidiennes tout-venant » ;
- « les caractéristiques des contenus transmis : leur caractère plus ou moins repérable, leur degré de complexité, leur degré d'élaboration [...] » ;
- « le caractère plus ou moins systématique des modes de transmission »
- et enfin la place accordée au « propre programme » de l'enfant, c'est-à-dire l'adaptation à sa ZPD actuelle.

Selon Brossard, le fait de vivre dans des sociétés très scripturalisées nécessite de mettre en place des **situations formelles d'apprentissage** : les apprentissages sont provoqués et n'attendent pas toujours que les savoirs se situent dans la ZPD de l'enfant, les contenus sont complexes, élaborés, et leur transmission est systématique. De plus, et cet élément est fondamental pour des chercheurs et chercheuses qui se focalisent sur l'apprentissage au CP : « l'école n'entreprend pas l'apprentissage de l'écrit lorsque les capacités langagières de l'enfant (capacités d'analyse de la langue, capacités d'utilisation volontaire des formes langagières etc.) sont parvenues à maturité, mais précisément lorsque ces fonctions sont encore immatures. Les apprentissages – et particulièrement les apprentissages scolaires – **anticipent et provoquent** le développement (Vygotski, 1935 / 1985) » (Brossard, 2001, p.430).

⁵¹ Goigoux, R., in *Questions d'épistémologie en didactique du français. Actes du colloque de Poitiers*, p. 131-132

Les situations, leurs caractéristiques, sont ainsi des vecteurs de développement pour l'élève, car rappelons que selon Brossard, l'« activité de conceptualisation n'émerge pas de son propre et seul mouvement. Elle est préparée sur le long terme au sein des situations et des tâches que proposent les enseignants. » (Brossard, à paraître). L'enseignant crée des situations et des contradictions qui conduisent l'élève à s'emparer des concepts élaborés que l'école met à sa disposition. « La façon dont sont aménagées les situations peut (et doit) **susciter l'activité** de conceptualisation, elle ne peut la *produire* » (nous soulignons en gras). Alors que l'oral s'apprend dès le plus jeune âge de façon non conscientisée, en ce qui concerne la lecture comme le formule Fijalkow (2014) : « c'est l'enfant qui décide s'il veut ou non apprendre à lire » (p.125) et nous pouvons ainsi reformuler et penser que c'est l'enfant qui décide s'il veut ou non apprendre à écrire.

Dans le cas de l'apprentissage du parler-lire-écrire, cela pose une question centrale : quels seraient les paramètres de situations formelles qui permettraient d'anticiper et susciter le développement des élèves en même temps que ses capacités langagières ? Si l'on a une conception du langage comme « multiplicateur et mélangeur de mondes », pour reprendre la formule de François (1993), quelles situations permettraient à un élève de CP de développer une activité langagière orale et écrite dans des mondes divers tout en lui permettant de construire la signification de ces mondes ?

Nos travaux ont pour objectif d'analyser une situation formelle d'apprentissage, dans laquelle les élèves sont amenés à produire et réviser des discours à l'oral et à l'écrit, tout en apprenant le code sémiotique et la construction de significations au cœur de sphères disciplinaires différentes. Nous nous focalisons sur l'activité de l'élève, or en classe, l'activité langagière de l'élève est **conjointe à celle de l'enseignant**. Le dialogisme à l'œuvre dans toute production de discours peut dès lors être pensé, anticipé, orienté au sein de situations dont les motifs, les buts, les pratiques de la sphère d'activité deviendraient ceux des élèves. L'enseignant peut tenter de faire que l'élève perçoive et bien plus encore **fasse sien les « problèmes » que l'enseignant lui propose de résoudre et qu'il s'empare du langage à cette fin**. Comme nous le disions, la situation et la négociation du contexte de pertinence doivent donner des raisons à l'élève de s'emparer des formes linguistiques qui lui permettront de dire les savoirs et de se les approprier.

Dans la théorie historico-culturelle, les motifs susceptibles d'enclencher l'apprentissage de l'écrit ne peuvent pas être « inclus » totalement dans la situation ou dans les outils : ils relèvent d'une intentionnalité du sujet, de même que l'enseignement de l'écrit relève lui aussi de l'intentionnalité de l'enseignant. Entre apprentissage et enseignement, les gestes professionnels constituent ainsi un trait d'union, représentant l'aspect formel et volontaire des situations vécues d'un côté par les apprenants, de l'autre par les enseignants.

5-2 Les Gestes Professionnels et Gestes Professionnels Langagiers Didactiques

Depuis plus d'une vingtaine d'années, la question de l'activité de l'enseignant infuse les recherches en didactique, notamment dans une visée de formation des enseignants. Au début des années 2000, l'équipe de travail Recherche Technologique pour l'Éducation (ERT), sous la direction de Bucheton et Jorro, réunit des chercheurs des IUFM d'Aix-Marseille, Bordeaux, Montpellier et Nice et se focalise sur la pratique de jeunes enseignants afin de mieux identifier les difficultés qui se posent à eux. Dans une présentation des travaux de cette équipe, Bucheton

(2005) écrit que l'équipe « fait le pari audacieux qu'une réflexion sur la professionnalité et son développement nécessite qu'on pense ensemble la question des élèves et de leur hétérogénéité, celle des contenus de savoirs et **celle des langages pour les mettre au travail** » (p.19, nous soulignons). La notion de geste professionnel enseignant naît donc dans un souci de considérer **l'oral et l'écrit au service de l'élaboration des savoirs langagiers et disciplinaires**, en adoptant une vision de l'enseignement ajusté aux besoins des élèves, que l'on peut qualifier de brunerienne.

5-2-1 La notion de Gestes Professionnels dans l'enseignement

Dans l'usage courant, le terme « geste », renvoie à des mouvements corporels auxquels ne se réduisent pas les gestes professionnels. Selon Bucheton, « le terme geste signifie que l'enseignant s'adresse à un ou des élèves qu'il a vus et à qui il fait **signe**. Le geste professionnel de l'enseignant relève d'un code de communication **supposé** partagé avec les élèves" (2014, p. 196) (nous soulignons). Selon Morel, Bucheton et al., le but du geste professionnel est de susciter l'activité des élèves, « il est fait pour être compris. Il manifeste une intention que les élèves doivent être en mesure de comprendre. Il relève d'une culture scolaire et disciplinaire **partagée**. » (2015, p.66)

Ces citations accentuent le caractère « partagé » ou « supposé partagé » de la signification du geste professionnel pour l'élève. En se focalisant sur l'activité d'élèves et d'enseignants de classe de CP, en tout début d'école élémentaire, on peut penser que ce caractère « partagé » des significations est encore à construire pour les élèves. Nous retenons également que les « gestes » peuvent être verbaux, non-verbaux ou paraverbaux, signes dont il faut reconstruire la signification.

L'équipe de Jorro s'intéresse tout particulièrement à la « corporéité » des gestes, à « l'agir enseignant » : selon elle, le corps parle à l'insu des professeurs (Jorro & Dangouloff, 2018) et a une grande influence sur l'atmosphère de classe et la possibilité même de transmettre des savoirs. Les gestes professionnels sont ainsi catégorisés de la manière suivante (Jorro & Dangouloff, 2018, p.5) :

- les gestes langagiers : désignent le « lexique mobilisé tout autant que la tonalité », « le langage peut apparaître commun ou spécialisé ». Ainsi le ton utilisé (neutre, calme, monocorde) est considéré à la fois dans la façon de transmettre les savoirs, ou celle d'instaurer une atmosphère de travail (réprimandes ou encouragements).
- les gestes de mise en scène des savoirs : qui permettent d'orienter l'activité des élèves comme les gestes « de désignation d'un objet de savoir, de monstration, d'utilisation d'artefacts, de vérification des traces écrites, d'institutionnalisation ». Ces gestes sont également pensés en termes de corporéité : amplification de la parole d'un élève (c'est-à-dire répétition à un volume plus élevé), monstration (au tableau en collectif ou sur le cahier en individuel) ;
- les gestes d'ajustement de l'action : « relèvent de la capacité à intervenir sur le déroulement de l'activité », notamment par le fait de « préserver le calme »
- les gestes éthiques : par exemple les encouragements, qui instaurent différents types de relations entre enseignant et élèves et incitent les élèves à participer lors des séances.

Les recherches sur « l'agir enseignant » de l'équipe de Jorro se focalisent davantage sur la façon dont les éléments relevant de l'oralité influent sur l'atmosphère de travail, sur la façon dont chaque acteur de la situation se sent respecté ou efficace (dans le cas des enseignants). La

maitrise de ces gestes est essentielle, et peut représenter un vrai obstacle pour certains enseignants, débutants ou non, qui ne parviennent pas à instaurer une atmosphère de classe sereine, où chacun est disponible pour co-construire les savoirs, dans une situation acceptée, partagée par tous.

Néanmoins, lorsque le respect mutuel est installé, la question de l'appropriation reste posée. Le groupe de recherche du laboratoire LIRDEF Montpellier, dans le cadre de la formation des enseignants, identifie cinq manières pour les enseignants de gérer « les imprévis-prévisibles » (Bucheton, 2009, p.30). Le langage de l'enseignant permet de réguler des événements qui se situent : dans l'espace affectif / relationnel, dans l'espace didactique et culturel, dans le contrôle de l'espace-temps de la classe, dans l'expérience / les périphéries de cours, dans les formes d'étayage à installer ou enlever » (*ibid*, pp. 30-32).

L'équipe dégage ainsi cinq préoccupations professionnelles qui se retrouvent invariablement dans toute situation d'enseignement, que Bucheton et Soulé schématisent grâce au modèle du multi-agenda de l'enseignant.

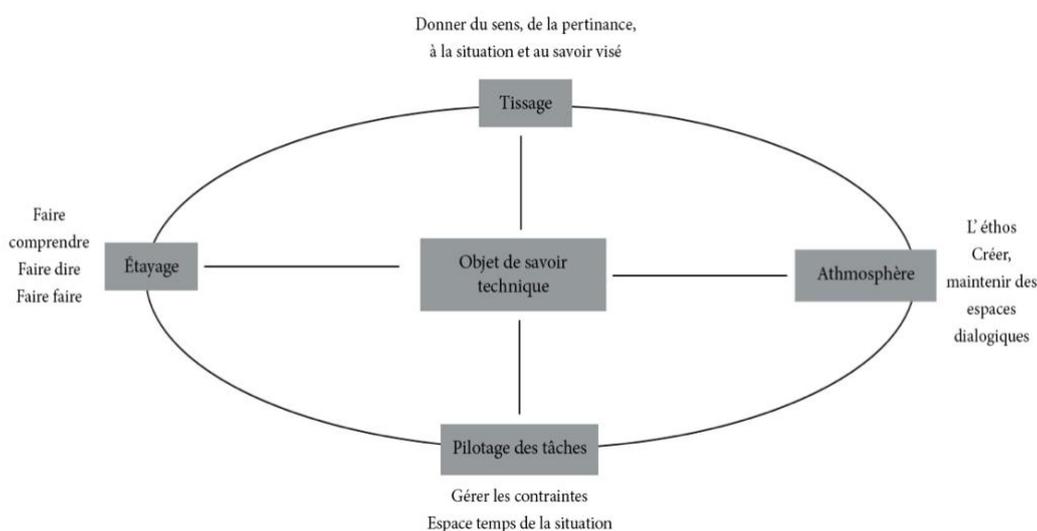


Figure 16 – Les gestes professionnels, un multi-agenda de préoccupations enchâssées (Bucheton & Soulé, 2009b)

Situés au cœur du modèle, les « **objets de savoirs** » sont la **préoccupation principale**, celle qui oriente les autres gestes réalisés par l'enseignant. « La construction des savoirs et des compétences est la préoccupation en principe centrale » (Morel, Bucheton et al. 2015, p.67).

Les quatre autres préoccupations supposent des gestes professionnels qui visent donc tous l'élaboration des savoirs et des compétences :

- le geste **d'étayage**, en lien avec la notion brunerienne, réfère aux procédures d'aide et à la fonction de tutelle. « Cette préoccupation est **majeure, en arrière-plan de toutes les autres** dont elle modalise les divers registres d'ajustement » (Bucheton et al., 2008, §17).
- les gestes de **tissage** sont une **forme d'étayage spécifique**, ils donnent du sens à la situation et aux savoirs visés, autrement dit visent à ce que l'élève se fasse une représentation des paramètres de la situation la plus juste possible « pour faire en sorte que leur activité soit bien ciblée » (*ibid.*). Ces gestes de tissage sont fondamentaux « pour les élèves “décrocheurs”, ou “suiveurs passifs” qui “font” consciencieusement les tâches sans en comprendre les finalités » (Morel, Bucheton et al. 2015, p. 68). Dupuy

et Soulé les présentent comme des gestes langagiers d' « explicitation des liens entre les phases de la situation, avec d'autres situations antérieures ou postérieures » (2021, p.3)

- les gestes de **pilotage** permettent de gérer les contraintes pratiques, espace, temps, de rythme ;
- enfin les gestes **d'atmosphère** créent et maintiennent des espaces dialogiques, en instaurant un climat de classe serein dans lequel les élèves peuvent s'engager.

Ces gestes sont **ajustés** à tout ce qui se passe dans la classe : « [ils] actualisent, singularisent dans le huis-clos de la classe les préoccupations précédentes par un ensemble de variations, transformations, modifications prescriptibles. [...] Autrement dit est essentielle pour son efficacité professionnelle la capacité de l'enseignant à voir, à entendre ses élèves dans leur singularité et dans l'immédiateté et la **dynamique** de l'action partagée et des savoirs en jeu. » (Bucheton et al., 2008, p.43).

Les gestes professionnels sont complexes et épais car enchâssés les uns dans les autres. En outre, ils peuvent être « en partie conscients et verbalisables, en partie structurés par des **habitus**⁵² **socioprofessionnels** » (Bucheton et al., 2008, p.43). En d'autres termes, certains gestes professionnels ne sont pas conscientisés par l'enseignant mais hérités des pratiques sociales. Comme tout individu, l'enseignant a en effet ses représentations, ses déjà-là : les travaux de Jorro montrent par exemple que certains enseignants, de façon inconsciente, créent des conditions de travail humiliantes pour certains élèves, qui peuvent venir d'une fausse interprétation des intentions de l'élève, ou de l'expérience scolaire de l'enseignant lui-même. Dans une certaine mesure, les gestes professionnels de l'enseignant obéissent ainsi à ce que Garcia-Debanc désigne sous les termes de Modèles Disciplinaires en Acte (2008, 2021) : des « représentations profondes de la discipline liées aux souvenirs scolaires de chacun·e des enseignant·e·s » (2021, p.5). L'étude des gestes professionnels permet « d'ouvrir une fenêtre sur les conceptions en actes » (Bucheton et al. 2006, p.5).

La question des représentations sur les disciplines enseignées est d'autant plus cruciale à l'école élémentaire, que les enseignants sont en charge de l'ensemble des disciplines, et qu'ils ne peuvent donc pas être spécialistes de chacune d'entre elles, particulièrement en début de carrière. Cela laisse supposer que les gestes professionnels n'ont pas la même épaisseur, ne revêtent pas la même expertise, selon le rapport que l'enseignant entretient avec chaque discipline, selon la représentation qu'il a des savoirs, des buts spécifiques de la discipline et des spécificités de l'activité.

En sociolinguistique, l'enchâssement de préoccupations est désigné sous les termes de « logiques hétérogènes, [de] registres de travail fort différents, peut-être contradictoires » (Bautier, 2006, p.107). Ce qui n'est pas sans nous rappeler que face à ces préoccupations multiples et enchâssées, les élèves de leur côté sont supposés faire le tri « des voix », comprendre dans quel contexte se situe l'enseignant à tel ou tel moment de la séance et dans quel contexte il est supposé ancrer sa propre activité, ce qui a des effets sur la façon dont il mobilise les registres d'apprentissage.

⁵² Dans *Esquisse d'une théorie de la pratique* (1972), Bourdieu définit l'**habitus** comme étant « une loi immanente, déposée en chaque agent par la prime éducation ». L'habitus désigne une manière d'être, un système de préférences, un style particulier à chacun... hérités des pratiques sociales auxquelles le sujet a été confronté.

Les représentations de l'enseignant ainsi que ses nombreuses préoccupations, certaines plus « logistiques » que d'autres (comme gestion du temps, préparation matérielle inclus dans le pilotage), impliquent que certains gestes sont moins directement en lien avec la construction des savoirs. Même si l'enjeu général de l'enseignement scolaire est la construction des savoirs, certains gestes peuvent sembler avoir une portée générale, moins en lien avec l'épistémologie des disciplines : par exemple s'ajuster au temps restant, réfléchir à l'organisation temporelle et matérielle, maintenir une atmosphère sereine.

Pourtant, si l'on prend l'exemple de l'organisation matérielle, un enseignant peut décider de fournir des répertoires de mots ou des dictionnaires aux élèves, de manière à outiller la préparation de l'écriture autonome de ses élèves. Ce choix peut se décliner de manière différente selon l'enseignant, selon les élèves : quel corpus de mots exactement, dans quel but ? Si l'écrit est ancré en sciences, et qu'il s'agit d'un premier jet, quel énoncé, et quelle place aux représentations initiales des élèves dans l'énoncé encodé ? Par exemple au début d'une séquence sur la reproduction des végétaux, serait-il pertinent de « donner » l'écriture du mot « fleur », au risque d'induire chez les élèves l'utilisation de ce mot alors qu'il n'aurait pas émergé sans l'enseignant ? Les mots répertoires doivent-ils impérativement être présents dans l'énoncé écrit ou sont-ils simplement des possibles dont l'élève peut s'emparer ? Tous les mots sont-ils donnés à tous les élèves ?

Toutes ces questions à partir d'un exemple en production d'écrit guident vers l'idée de **gestes ajustés à l'activité des élèves mais aussi à la spécificité de chaque discipline**. Bucheton (2014) indique que « les travaux sur les gestes professionnels et postures des enseignants s'avèrent d'ores et déjà être des instruments pertinents pour la formation professionnelle et l'analyse de la conduite de classe. Pour autant, leur description est encore insuffisante notamment concernant les gestes strictement didactiques » (p.213), gestes didactiques qui se focaliseraient sur le langage mobilisé **pour faire élaborer les savoirs disciplinaires**.

5- 2-2 Les gestes langagiers

Pour Bucheton et al. (2008) les gestes langagiers de l'enseignant contribuent à :

« assumer le *cadre général* de la leçon [...] et son *pilotage* ;

- désigner l'*action* (la *tâche* à faire et ses *procédures*), la montrer, la commenter, en accompagner l'avancée ;
- expliciter, expliquer, commenter ou impliciter voire occulter volontairement les *savoirs* visés ;
- organiser, participer aux différents *scénarios* mis en place, en gérer l'ethos spécifique (gestes d'atmosphère) ;
- *étayer* au sens brunérien l'engagement, l'enrôlement, le maintien de l'attention, la focalisation, le développement réflexif, etc. ;
- souligner, pointer des *significations* qui émergent : les microgenèses (Saada-Robert, 2004) plus ou moins partagées, intermédiaires pour l'élaboration de savoirs eux aussi intermédiaires, flous, temporaires, partiellement objets d'institutionnalisation ;
- participer à la constitution de la communauté discursive [disciplinaire scolaire] en modélisant (formatant) les formes de pensée et de langage épistémologiquement attendues (Bernié, 2001). » (2008, pp.35-59, §5).

En dehors de la référence directe aux fonctions de l'étayage de Bruner, nous pouvons opérer des liens entre ces gestes professionnels langagiers et les fonctions de l'étayage définies par ce dernier. Ainsi, le fait d'occulter volontairement des savoirs visés peut faire partie de la fonction « réduction des libertés » visant à simplifier (momentanément) la tâche. Au contraire, expliciter, commenter mais aussi pointer des significations, même intermédiaires, peut être mis en relation avec la signalisation des caractéristiques déterminantes. Le fait de modéliser les « formes de pensée et de langage attendues » revient pour nous à étayer la construction du langage et de la pensée qui seraient pertinents au regard des savoirs et de la situation que l'enseignante aurait définis.

Selon Bucheton *et al.* (2005), la notion de gestes langagiers permet d'outiller une communauté de chercheurs rassemblés autour des principes de base du socio-constructivisme, qui sont :

- « 1. La parole singulière de l'apprenant (orale et écrite) [en tant que] vecteur central de son entrée dans les apprentissages et de son développement cognitif, langagier, psycho-socio affectif et identitaire,
2. Cette parole singulière travaille avec, dans, contre une communauté de pratiques qui est aussi une communauté discursive. Elle s'institue et se construit dans des cadres spécifiques qu'elle modifie et réélabore en permanence.
3. Elle a besoin d'être étayée pour se développer. En d'autres termes la présence d'un formateur lui même porteur d'une culture est nécessaire pour que l'expérience du sujet se transforme » (2005, p.2)

Pour Jaubert et Rebière, les gestes langagiers tiennent « à la fois de la tradition scolaire, dans laquelle s'inscrivent les genres, et d'une pratique incessante de négociation, de réactualisation, indispensable pour la mise en œuvre chez les élèves du genre de l'activité pertinent dans une situation donnée et à un moment donné, pour l'évaluation de la pertinence des productions, notamment verbales, par rapport à la nature des objets de savoir visés » (2010, p.1).

Les gestes professionnels langagiers apparaissent ainsi comme les **actions concrètes permettant de négocier le contexte de pertinence** dans chaque situation. Selon Bucheton *et al.*, jusqu'aux travaux des équipes ERT, « les modèles descriptifs des caractéristiques des gestes du métier pour faire apprendre les élèves, servant de référence pour la formation, ont un caractère **très générique et hautement discutable** [...] les savoirs professionnels que nous sommes censés faire acquérir ne sont qu'assez peu identifiés » (2006, p.3). Ces constats ouvrent la voie à un travail de « description à grain d'analyse très fin » (*ibid.* p.4), par une objectivation précise de l'activité d'enseignement. La visée est de comprendre les « modes d'agir et de décider des enseignants » (*ibid.*)

5-2-3 Les Gestes Professionnels Langagiers Didactiques

En parallèle des travaux de l'équipe de Montpellier, l'équipe de Bordeaux a ainsi cherché à décrire plus **spécifiquement les interventions orales de l'enseignant permettant d'instaurer la classe en tant que CDDS, en lien avec les disciplines** (et parfois indirectement, avec les sphères sociales de référence). Des chercheurs de notre laboratoire LAB E3D investiguent ainsi depuis quelques années la notion de Gestes Professionnels Langagiers Didactiques (dorénavant GPLD), qui visent spécifiquement l'appropriation par les élèves de concepts scientifiques transposés **et** du langage qui les rend dicibles. Les GPLD sont un outil d'analyse en lien étroit avec l'épistémologie, et ils interrogent la façon dont les savoirs culturels, ou contenus

disciplinaires (Reuter 2013) sont schématisés par les enseignants, ce qui rejoint les notions de présentification et de disciplination (Ronveaux et Schneuwly, 2018).

Pour Coulange, Jaubert et Lhoste (2018), la notion de GPLD focalise la description de l'activité enseignante sur :

« [...] les interventions [langagières] des enseignants qui favorisent une activité d'**apprentissage** et qui permettent d'assurer tout à la fois la continuité et la dénivellation de la **construction des objets de savoir** [...] les interventions de l'enseignant, notamment langagières (consigne, reformulation, question, explication, thématization...) favorables à la construction de savoirs **en relation aux dimensions épistémiques de la discipline**. [Le GPLD est] nécessairement **articulé aux savoirs et aux techniques** qui en rendent raison dans l'apprentissage » (2018, p.67) (nous soulignons).

Pour les auteurs bordelais, les GPLD de l'enseignant visent à amener les élèves « à réinterpréter la situation et à s'inscrire dans un nouveau contexte plus pertinent » (*ibid.* p.68). Les GPLD constituent ainsi un outil permettant de décrire la **façon dont les enseignants tentent par la co-activité langagière de faire élaborer collectivement des significations, des savoirs et savoir-faire**, dans différentes sphères disciplinaires.

Les GPLD sont ajustés aux savoirs et pratiques disciplinaires, mais également à l'activité des élèves : « les GPLD s'appuient également sur l'évaluation de la contribution individuelle de l'élève à l'activité collective de la classe pour réorienter les espaces discursif et intersubjectif, en vue de (re)créer la/une zone commune d'intercompréhension » (*ibid.* p. 68).

Nous retrouvons ainsi les paramètres des situations d'étayage de l'apprentissage du langage selon Bruner, qui nécessitent un ajustement à l'enfant, et « des hypothèses sur ses hypothèses⁵³ ».

Nous retrouvons également les caractéristiques des gestes professionnels d'étayage et de tissage de Bucheton et Soulé : les gestes professionnels sont ajustés au cœur des situations de classe, et les gestes de tissage visent à donner du sens à la situation et à ce que l'activité soit bien celle attendue.

Pour faire le lien avec les résultats des travaux de Brossard et Lhoste que nous avons présentés⁵⁴, les GPLD mobilisés permettent à l'enseignant de délimiter une « zone de tension » qui définit le contexte de pertinence pour la CDDS en voie d'institution. En d'autres termes, en sollicitant les élèves et en prenant appui sur les gestes d'étude des élèves, sur leurs discours et sur l'activité déployée dans les discours, l'enseignant prend des indices et détermine le niveau de (re)formulation qu'il peut atteindre, tout en restant dans la ZPD des élèves : jusqu'où aller pour les faire tous avancer, sans en perdre en route ?

Décrire l'activité enseignante par le biais des GPLD de l'enseignant suppose ainsi d'être outillé par une analyse épistémologique préalable des savoirs disciplinaires convoqués par la situation de classe observée, ce qui selon Coulange, Jaubert et Lhoste permet de « cadrer l'étude des données au filtre de ses nécessités et de la construction de la classe en CDDScol » (*ibid.* p.68). Cela suppose également d'accorder une importance primordiale aux objets enseignés ainsi qu'au langage dans ses dimensions verbales mais aussi non verbales et paraverbales, ce qui fait des GPLD un outil très adapté à l'étude de situations en classe de CP : de nombreux GPLD

⁵³ Cf. la *partie 1* de ce chapitre, point *1-1-3*.

⁵⁴ Cf. *supra* sous-partie « contexte pertinence »

identifiés lors de notre analyse mettent en avant des gestes non verbaux, adressés (à un ou plusieurs élèves), porteurs de signification (supposée) partagée par tous, et visant très spécifiquement des savoirs ou savoir-faire en lien avec la discipline.

Par exemple lors de la clôture de la séance COREVEDIS sur les graines, PE2 projette sur le TNI la photographie d'une plante de radis en floraison, elle pose son stylet sur les racines de la plante puis remonte le stylet le long de la tige et jusqu'aux fleurs. Ce faisant, elle verbalise oralement 368 « de grandes tiges, de grandes feuilles et au bout », ANA « y a des fleurs » CAR « qui va faire des fruits ! ». Le geste de pointage ici se réalise par un mouvement qui cherche d'une part à associer la partie illustrée pointée à sa désignation orale, mais aussi à rendre visible le développement en tant que transformation, qui n'est pas visible sur une illustration figée. Autre exemple : dans des travaux réalisés en parallèle de cette étude doctorale, nous identifions un GPLD de pointage circulaire, réalisé lors de la lecture d'un texte documentaire : ce mouvement corporel réalisé sur le texte vidéoprojeté vise à construire la notion de transformation et de cycle, qui n'est pas directement inférable lors la lecture par des élèves de CP, particulièrement lorsqu'ils sont encore apprentis-lecteurs (Magniant, Schneeberger et Champagne 2024).

Les travaux du LABE3D, notamment ceux de Coulange, Jaubert, Lhoste (2018) et Lhoste et Champagne (2019) ont permis d'élaborer une première catégorisation des GPLD réalisés dans diverses disciplines. Ces gestes sont :

- **des gestes de focalisation** : qui font avancer la réflexion, en faisant progresser le thème, en opérant une centration momentanée sur un problème partiel ;
- **des gestes de reprise** (avec ou sans modification) : par lesquels l'enseignant met en valeur certains éléments formulés par les élèves pour attirer l'attention des pairs ;
- **des gestes de publication** : qui consistent à partager un objet ou un énoncé d'élève avec toute la classe, dans le but de résoudre le problème qu'il pose, de valider ou d'invalider ;
- **des gestes de tissage didactique** : qui mettent en lien les savoirs élaborés dans des tâches différentes, afin de mieux construire le sens de chacune. Il ne s'agit donc pas ici de mettre en relation les différentes « phases » d'une séance, mais bien de mettre en lien l'activité mobilisée à tel moment, par exemple, tisser des liens entre les séances décrochées d'étude de la langue (mémorisation de mots fréquents) et celles de production d'écrit autonome (alléger la tâche complexe qu'est l'écriture étant une des raisons pour lesquelles la mémorisation des mots fréquents est importante).

Notons que le geste de focalisation est parfois nommé « thématization » (Lhoste & Champagne, 2019) ou « accentuation » : selon les auteurs il ciblerait alors le problème principal, tandis que la focalisation concerne un problème secondaire, qui se pose à un moment donné mais n'est pas nécessairement le plus important dans l'orientation de l'activité de l'élève. Étant donné que nous mobilisons le terme de « thématization » pour référer à des procédés linguistiques (indiquer le thème d'un énoncé) nous utilisons le terme focalisation, que le problème pointé soit central ou secondaire.

La notion de GPLD étant relativement récente, les articles déjà cités des chercheurs bordelais évoquent soit des GPLD, soit des Gestes Langagiers Didactiques (GLD) sans le mot « professionnel » (Lhoste & Champagne, 2019), la désignation n'étant pas totalement stabilisée.

En parallèle de ces travaux bordelais, nous trouvons dans les travaux d'autres équipes la notion de Gestes Didactiques (Aeby-Daghé & Dolz, 2008; Schneuwly et al., 2009). Pour les chercheurs suisses, les gestes didactiques sont les suivants :

- présentification : qui consiste à « montrer » l'objet d'apprentissage avec les supports adéquats ;
- pointage / élémentarisation : focalisation sur une des dimensions de l'objet, qui trouve son équivalent dans les GPLD bordelais ;
- formulation des tâches ;
- mise en place de dispositifs didactiques ;
- appel à la mémoire : que nous rapprochons du GPLD de tissage didactique ;
- régulation, dont l'évaluation fait partie : qui permet d'avoir accès aux représentations des élèves ;
- institutionnalisation : geste didactique emprunté aux travaux en mathématiques de Brousseau⁵⁵, repris par Sensevy⁵⁶, qui permet de fixer un savoir, de lui donner un statut « institutionnel », instauré au sein de la classe.

Selon nous, ces gestes didactiques tout comme les gestes professionnels se déterminent à un niveau « macro », ils correspondent à des choix professionnels effectués en amont des séances et ensuite s'opérationnalisent en fonction des situations en s'ajustant aux propos des élèves, par le biais de négociations. Mettre en place un dispositif didactique, réguler et évaluer, négocier des significations sont des gestes didactiques ou gestes professionnels qui peuvent être pensés au regard de nombreuses situations, mais qui s'opérationnalisent nécessairement différemment en fonction de la spécificité des savoirs ou des élèves.

Les GPLD viennent ainsi en partie répondre aux questions qui peuvent se poser concernant l'activité enseignante à un niveau « micro » : dans l'action, en classe face aux élèves, comment les enseignants présentent-ils, reformulent-ils, négocient-ils les significations ? Quelles opérations langagières mobilisent-ils pour réguler et transformer les représentations initiales ? Dans notre étude, nous nous intéressons à l'évaluation des écrits : l'évaluation est un geste professionnel d'étayage du processus scriptural, mais on pourrait dire aussi qu'il s'agit d'un geste didactique associé à la régulation des interactions. Dans les deux approches, les gestes sont ajustés aux formulations des élèves et aux savoirs épistémiques. En ce qui nous concerne, nous nous demandons donc quelles interventions orales, quels GPLD permettent précisément de faire évaluer et réviser des écrits initiaux à des élèves de CP et d'étayer ce faisant l'apprentissage de la révision des textes par les scripteurs et leurs pairs.

GPLD : notre définition

Les Gestes Professionnels Langagiers Didactiques sont pour nous des interventions verbales de l'enseignant, ayant une ou plusieurs fonctions d'étayage, visant à **orienter l'activité de l'élève**

⁵⁵ Brousseau, G. (1984) Le rôle du maître et l'institutionnalisation. *Actes de la IIIe École d'Été de Didactique des mathématiques*. Grenoble : IMAG, 40-44.

⁵⁶ Sensevy, G. (2001). Théories de l'action et action du professeur. In J.-M. Baudoin et J. Friedrich (Éd.), *Théories de l'action et éducation* (203-224), Raisons Éducatives, Bruxelles : De Boeck Université.

dans un but **d'élaboration de significations partagées et de savoirs culturels, discursifs et cognitifs définis par une analyse épistémique**. Ces gestes sont ajustés à l'activité des élèves par rapport à un savoir au sein de situations précises : ce sont des gestes situés qui s'opérationnalisent au cœur des séances, en fonction de la discipline. Ils répondent à des préoccupations d'arrière-plan qui sont didactiques et se réalisent au sein des interactions grâce aux opérations langagières de focalisation, reformulation, dénivellation, thématisation, pointage, tissage... Les GPLD peuvent être adressés à un ou plusieurs élèves, mais revêtent une portée collective dès lors qu'ils sont perceptibles par plusieurs élèves.

La présence ou non du terme « professionnel » n'a selon nous pas de conséquences, si ce n'est de rattacher les GPLD à la notion englobante de Gestes Professionnels, et de les distinguer des « gestes » dans leur usage courant. Le terme langagier en revanche nous semble porteur d'une signification toute spécifique. Dans les travaux centrés sur les gestes didactiques, les gestes visent l'élaboration des savoirs et leur « présentification ».

Dans notre étude focalisée sur l'activité d'élèves de CP, la transformation des significations est nécessaire non seulement sur les objets de savoir disciplinaires, mais sur les objets du langage lui-même. Dans notre corpus, par exemple, nous voyons les enseignantes négocier la signification des termes « écrire, tracer, copier, faire une phrase, donner une réponse », objets du langage revêtant des significations différentes qu'il est nécessaire d'apprendre pour s'engager dans une tâche de production d'un texte écrit en utilisant les outils scolaires.

Le sens que nous attribuons au mot « langagier » dans la notion de GPLD n'est donc pas uniquement que ces gestes se réalisent par le biais de « l'outil langage », car au sein d'une classe, les gestes adressés et porteurs de signification sont quasiment tous langagiers, qu'ils soient verbaux, paraverbaux ou non verbaux. L'adjectif « langagier » selon nous ne s'applique pas qu'aux gestes réalisés, mais aussi aux savoirs visés. Pour nous, les GPLD visent l'élaboration du savoir mais également **l'élaboration même du langage qui dit les savoirs**, par des élèves qui ne connaissent pas les usages scolaires du langage, différents selon les domaines ou disciplines.

5-3 La co-activité langagière

Si nous essayons de résumer l'ensemble des travaux qui fondent notre conception de l'apprentissage et de l'enseignement de l'activité langagière, nous pouvons dire que l'enseignant étaye l'appropriation par les élèves d'une activité de plus en plus variée et spécialisée, en mettant en œuvre des situations où l'activité des élèves se fait de manière conjointe à celle de l'enseignant. Pour ce faire, il mobilise des gestes professionnels et des GPLD qui organisent, structurent les interactions orales à visée de construction de connaissances, au sein de *scénarios* didactiques et de *formats* didactiques. Dans le cas des GPLD, l'étayage de l'enseignant revêt diverses fonctions qui visent toutes la transformation des concepts spontanés en concepts plus scientifiques, de genres premiers en genres secondaires (davantage seconds), et la réorientation du contexte socio-subjectif de chaque élève vers un contexte de pertinence partagé par tous, négocié au regard de savoirs et pratiques visés dans la discipline.

En classe, tout comme dans les situations informelles d'enseignement-apprentissage, les GPLD s'opèrent dans des **scénarios et formats**, notions que Jaubert, Rebière et Boiron empruntent aux travaux de Bruner sur l'apprentissage informel du langage (cf supra).

Les scénarios langagiers didactiques se distinguent de ceux de Bruner par « l'intention orientée vers l'apprentissage » (Billon & Boiron, 2022, §11), mais ont des caractéristiques communes avec les scénarios brunériens : ils sont efficaces dès lors qu'ils présentent des caractères de stabilité, récurrence, répétition, mais également dès lors qu'ils deviennent **anticipables** pour l'élève, et que les rôles attribués à chacun deviennent **réversibles** (Jaubert et Rebière, 2019, p.158).

L'ensemble des notions que nous mobilisons est schématisé par le modèle de la co-activité langagière, proposé par Jaubert et Rebière en 2021.

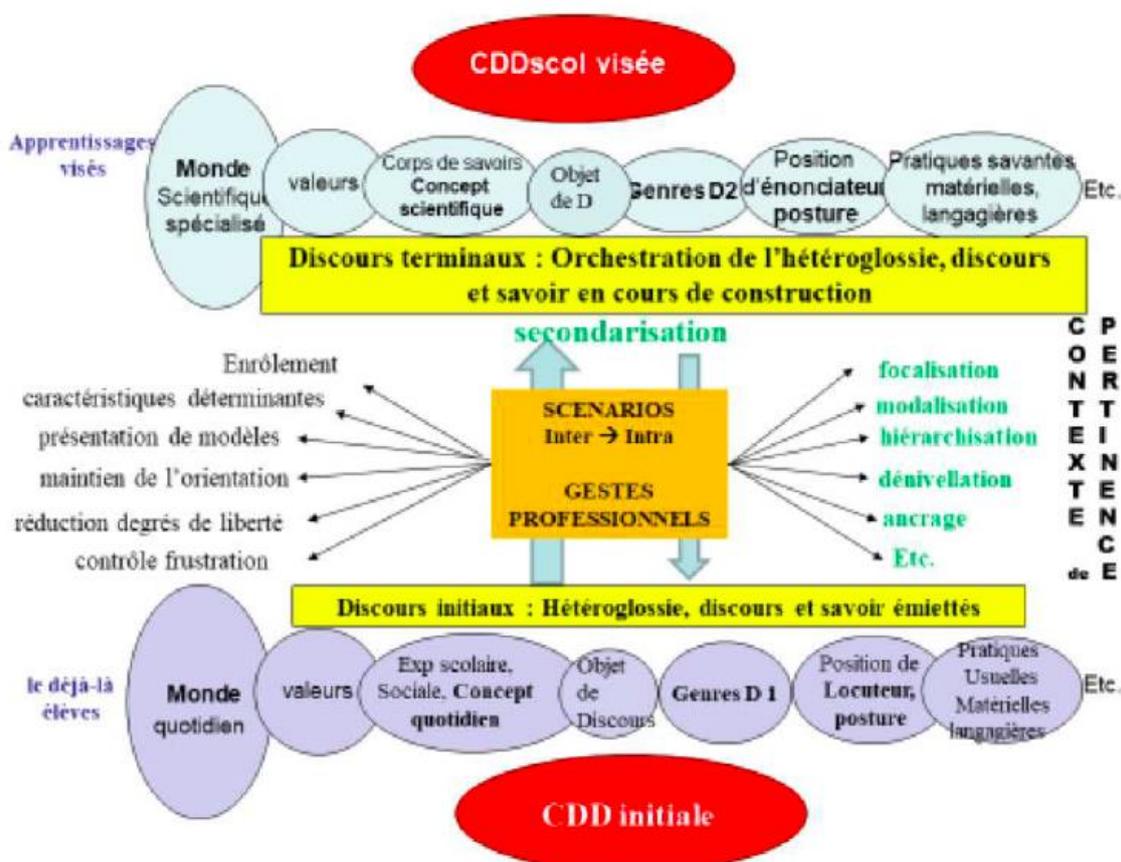


Figure 17 : la CDDs, la co-activité maître-élève à l'œuvre (Jaubert et Rebière, 2021)

Selon les auteures bordelaises, le modèle tente « de mettre en cohérence la perspective historique et culturelle de l'enseignement-apprentissage (conceptualisation et médiation vygotkienne et interactions de tutelle de Bruner) avec les approches énonciative, interactionniste (Maingueneau, François, Bronckart) et les outils de logique naturelle proposés par J. B. Grize » (2021, §36).

Ce modèle a une approche centrée sur la co-activité de l'élève et de l'enseignant, il décrit l'activité des uns et de l'autre en interactions. Il met aussi l'accent sur l'aspect dynamique du processus d'apprentissage, sur la transformation et l'interrelation entre les connaissances déjà-là des élèves et celles à élaborer (comme en atteste l'usage des doubles flèches verticales centrales). Il décrit le travail langagier qui permet le déplacement d'une CD initiale vers la

CDDS visée. Il présente la façon dont l'enseignant tente d'agir sur le déjà-là des élèves et d'impulser des apprentissages, en transformant :

- les **pratiques matérielles et langagières des élèves** : de pratiques « usuelles » à des pratiques plus savantes ;
- **l'ancrage de l'activité cognitive et langagière** des élèves : d'un monde quotidien fait de concepts quotidiens, à un monde spécialisé, faits de concepts scientifiques (en référence à la théorie vygotskienne) ;
- l'activité du **locuteur (ou scripteur) en activité d'énonciateur** : l'élève est amené à se prononcer sur les objets de discours, en secondarisant ses discours initiaux (genres D1 vers genres D2).

Afin de permettre ces transformations, l'enseignant mobilise des scénarios à vocation didactique, qui sont « le lieu d'ajustement des systèmes interprétatifs des savoirs et des discours en présence dans la classe, de négociation du contexte et des significations de l'activité » (Jaubert et Rebière, 2021, §35). Au cœur des scénarios, les GPLD (à droite) sont des outils de l'enseignant, qui permettent la négociation d'un contexte de pertinence et de schématisations plus élaborées. Cette négociation, cette co-activité revêt des fonctions différentes de l'étayage (à gauche) et résulte en une secondarisation des discours, en une orchestration de l'hétéroglossie et en une élaboration des savoirs en cours.

Les schématisations produites après l'enseignement sont des traces intermédiaires (puisque c'est la spécificité de la notion de schématisation), elles ne constituent pas l'état de savoir « fini » ou les discours « finis » de l'élève. Dans une logique dialogique, les textes produits en fin de séquence sont tournés vers ceux qui le seront plus tard (par exemple vers ceux que l'enseignant produirait à leur propos, ou vers ceux que l'élève produirait pour les rendre plus élaborés). La CDDS visée (à un certain moment du cursus) peut ainsi être considérée comme la CDD initiale suivante (plus tard dans le cursus), les savoirs scientifiés des élèves deviennent leurs connaissances déjà-là, et les discours secondarisés peuvent être remis au travail, pour aboutir à une version plus élaborée...

Bilan intermédiaire (9)

Le modèle de la co-activité langagière permet de décrire la façon dont les interactions orales orchestrées par les GPLD, mais aussi les interventions écrites telles que les annotations sur une production, ont pour visée l'élaboration de savoirs discursifs et notionnels. Cette négociation s'effectue au cœur des dialogues scolaires, parmi d'autres interactions orales qui n'ont pas toutes une visée d'enseignement de savoirs.

Au cœur de la co-activité langagière, les scénarios didactiques, les gestes professionnels et GPLD sont des outils d'enseignement qui ont un effet sur l'élaboration de CDDS visées, sur les façons dont parlent / écrivent les élèves, sur l'élaboration des savoirs qui se fait à l'oral et à l'écrit, dans le collectif.

Mettre en œuvre une situation d'enseignement formelle en classe suppose d'avoir une **intention formelle** d'enseigner : pour autant, cela ne présuppose pas que les motifs qui orientent en effet l'activité soient bien ceux que l'enseignant assigne aux situations, de façon déclarative. Les interactions de tutelle sont donc dirigées par les intentions de l'adulte, même si celles-ci ne sont pas nécessairement conscientisées.

Formulation de questions :

Nos travaux étant focalisés sur l'année de CP, nous nous interrogeons sur la possibilité que les GPLD puissent avoir un effet sur les textes écrits des élèves aussi bien en ce qui concerne la dimension sémiotique (linguistique-orthographique et graphique) que les dimensions pragmatique et culturelle.

Les GP et GPLD produits au cours des séances de classe ont des effets sur les discours des élèves scripteurs, ou sur les discours d'élèves dont l'encodage est pris en charge par l'enseignant : peuvent-ils avoir un effet sur les discours et les connaissances perceptibles dans des textes écrits d'élèves qui essaient pour la première fois de gérer l'énonciation mais aussi l'encodage ? Au CP, quels GP et GPLD structurent des séances collectives et menées à l'oral, visant la correction orthographique des textes d'élèves mais aussi la révision des discours et l'élaboration de l'objet ?

Formulation d'hypothèses :

Hypothèse 9 – Les effets sur les réécritures des élèves seraient provoqués par des GP déterminés par le cadre du dispositif et par les GPLD des enseignants, opérations et actions permettant d'atteindre les buts assignés à la situation de révision.

Hypothèse 9A- On pourrait catégoriser les interventions orales de l'enseignant en prenant comme clés les gestes professionnels d'étayage cadrant le dispositif.

Hypothèse 9B : Ces interventions orales, qu'elles soient conscientisées ou non, seraient alors des opérations et actions cognitives et langagières qui répondent à une intentionnalité, tournées vers la réalisation d'un but fixé par l'enseignant /la chercheure : enseigner la révision des textes.

Si ces hypothèses se vérifient et si les interactions orales ont un effet sur les réécritures des élèves, nous pourrions alors avancer que le modèle de Jaubert et Rebière rend également compte du travail langagier qui permet de transformer l'activité d'élèves de CP, qui n'écrivent pas encore, et permettrait de rendre les élèves non seulement énonciateurs à l'oral, mais aussi

graphie et énonciation à l'écrit. Nous pourrions dire que ce modèle peut rendre compte des relations entre oral et écrit dans le processus d'enseignement et d'apprentissage, en classe de CP, au moment où les élèves entrent dans l'écrit.

Conclusion du chapitre 2

En classe, l'apprentissage du langage écrit nécessite des situations formelles qui sont supposées permettre à l'enfant de se développer au niveau cognitif : étant donné notre conception vygotkienne du développement par le langage, l'école est donc supposée faire se développer les trois pôles indissociables du langage : langage oral, intérieur et écrit.

Selon Brossard, il faut rester prudent quant à de possibles effets du langage extériorisé (oral ou écrit) sur l'élaboration d'une forme de langage intérieur. En revanche, en nous appuyant sur les travaux autour de la notion de dialogisme présentée dans le premier chapitre, nous pensons que les dialogues scolaires, oralisés dans certaines situations antérieures, pourraient pour partie être appropriés par des élèves de CP, qui **se les rejoueraient au moment de produire des textes écrits**.

Cette hypothèse de perméabilité ou de vascularisation entre le langage oral de la classe et le langage écrit des élèves nous semble en cohérence avec notre conception de l'activité langagière en tant qu'activité à la fois orale, écrite, en réception et en production. Cette conception « métissée » ou « tressée »⁵⁷ n'est pourtant pas partagée par tous, comme en témoignent les conceptions sur l'écriture qui ont encore cours dans la société.

Le chapitre suivant situera donc notre approche en présentant tout d'abord l'évolution des modèles d'enseignement de l'écriture, puis les travaux en didactique qui pointent l'émergence d'un nouveau modèle d'enseignement et enfin les apports de la notion de littératie dans la structuration de ce nouveau modèle. Nous nous appuyons sur des travaux en cours depuis une trentaine d'année, par exemple ceux de Dabène (1991), d'Halté (2005), qui suggèrent d'intégrer l'oral pour **reconfigurer la didactique du français en didactique de l'activité langagière** ou encore sur ceux de Chiss (2008), qui **évoquent une transition vers une didactique de la culture écrite**.

⁵⁷ Nous utilisons le terme de « métissage » en référence aux travaux de Fabre-Cols et Maurel (1999) et le terme de « tresse » en référence à ceux de Jaubert, Rebière (2002) et Bernié (Bernié, 2004), travaux que nous présentons dans le chapitre suivant.

CHAPITRE 3 – VERS UNE APPROCHE LITTÉRACIQUE DE L'ENSEIGNEMENT DE L'ACTIVITÉ LANGAGIÈRE

Introduction du chapitre 3

Les conceptions de l'écriture en tant qu'activité langagière et de l'apprentissage en tant qu'appropriation du langage et de savoirs en dépôt dans la culture ont été forgées par plusieurs décennies de travaux issus de différentes disciplines (linguistique, littérature, psychologie, philosophie, anthropologie, sociologie, génétique textuelle...) et de travaux en didactique. On peut se poser la question de savoir si ces conceptions sont partagées en didactique du français, si elles se retrouvent dans les grandes orientations d'enseignement préconisées par les programmes de l'Éducation Nationale et si elles ont une influence sur les pratiques professionnelles des enseignants du primaire.

Ce troisième chapitre présente la place occupée par l'approche historico-culturelle de l'écriture dans le champ de l'enseignement.

Nous commençons dans une première partie par présenter l'évolution des conceptions sur l'écriture et montrons que dès les années 1990, l'importance de l'oral et de la construction du langage dans les disciplines est soulevée par des chercheurs comme Dabène (1991), ou Halté (1992), entre autres. Nous présentons également la manière dont les modèles d'enseignement ont, jusqu'aux années 1990, évolué avec les représentations sur l'écriture, du modèle traditionnel de la rédaction au modèle de la production de textes.

Dans une deuxième partie, nous développons les apports de nombreux travaux réalisés depuis les années 1990, en linguistique, en génétique textuelle, en psychologie et en didactique : nous avons déjà évoqué plusieurs d'entre eux dans les chapitres précédents puisqu'ils participent de l'élaboration d'une conception historico-culturelle de l'enseignement de l'écriture. Ces travaux convergent et pointent la nécessité d'envisager un nouveau modèle d'enseignement, prenant en compte, entre autres, la valeur heuristique du langage, les représentations du sujet, et articulant oral et écrit.

Dans une troisième partie, nous présentons les notions de littératie et littératie scolaire et explicitons en quoi, selon nous, elles constituent un apport pour envisager la mise en œuvre d'un nouveau modèle d'enseignement de l'activité langagière. À cet effet, nous présentons rapidement l'émergence des notions, précisons les définitions sur lesquelles nous appuyons nos travaux et développons les spécificités qui pourraient constituer des points d'appui pour la didactique.

1- Évolution des conceptions sur l'écriture et sur l'écriture scolaire

Avant de nous intéresser à l'évolution des modèles d'enseignement de l'écriture, nous commençons par retracer rapidement l'évolution des conceptions sur l'écriture puis sur l'écriture scolaire en présentant les travaux qui ont participé de leur évolution : en une cinquantaine d'année, les représentations sur l'écriture se sont transformées, d'un don inné, à un processus de scripteur ou à un cheminement d'auteur, à une activité langagière et cognitive.

1-1 Évolution des conceptions sur l'écriture

Traditionnellement, l'écriture est considérée comme un don, et pour les élèves notamment, elle est affaire de « style », c'est-à-dire un « ensemble de techniques ornementales (plus ou moins archaïques) dont le maître aimerait retrouver la trace en toutes occasions et auxquelles certains sujets auraient naturellement accès (les doués en écriture) alors que d'autres (la majorité) en seraient privés » (Charolles 1986, p.4). Dans la conception traditionnelle, l'écriture est considérée en lien avec les textes qu'elle produit et qui se limitent aux seuls textes littéraires, d'écrivains.

De plus, l'écriture est souvent pensée comme un outil pour transcrire une pensée pré-existante : comme le formule Doquet (2011) : « l'écriture est souvent perçue comme une simple traduction de la pensée en discours textualisé [écrit] ; cette traduction suppose un processus linéaire dont les troubles ne viennent que des indigences de ladite pensée. [...] on envisage les liens entre langue et pensée comme si ces deux entités étaient figées et composées d'éléments stables censés se correspondre » (p. 107). L'écriture n'est pas du tout perçue comme un moyen d'élaborer la pensée, comme une source de « créativité ».

Cette conception traditionnelle, même si elle est ancienne et qu'elle a été bousculée par de nombreux travaux dans différentes disciplines, a encore cours dans notre société. Selon Reuter (1989), cette conception de l'écriture est encore actuelle dans les années 1990 : l'écriture est une « activité mystérieuse devant laquelle on s'incline, pratiquée par des Auteurs pourvus d'un don étrange venu d'ailleurs » (p.70). Cette conception traditionnelle met l'accent sur des textes achevés et « occulte le travail d'écriture et les problèmes rencontrés » (*ibid.*)

Au début du XX^{ème} siècle, les textes libres de Freinet mettent l'accent sur le besoin d'exprimer quelque chose grâce à l'écriture, de raconter « ses expériences, sa vie, ses rêves » (Bishop, 2019, p.28). L'écriture reste encore associée à un texte linéaire, mais ce texte est produit non plus par un écrivain mais par un « auteur » qui, dans les travaux de Freinet, est un enfant du prolétariat, qui s'exprime et raconte sa vie à d'autres enfants. Ses textes peuvent être imprimés, publiés et partagés au même titre que des textes d'écrivains illustres.

Les données recueillies pour notre corpus initial montrent que plus de trente ans après le constat dressé par Reuter, plusieurs des enseignants participant à notre recherche se représentent encore l'écriture comme une production de textes écrits plutôt littéraires. Alors que tous ces enseignants écrivent tous les jours des écrits de préparation ou ont écrit au cours de leur cursus des dissertations, des plans, voire des mémoires de master, lorsqu'on leur demande s'ils écrivent, la plupart répond qu'ils n'écrivent « pas vraiment », en tout cas pas des textes littéraires, des romans ou des poésies. Ils écrivent des « écrits utilitaires » (PE4, PE11), ils estiment que les écrits scientifiques ne sont pas vraiment des écrits (PE7) ou encore qu'écrire c'est « exprimer ses émotions » (PE3), que c'est « personnel » (PE4), que c'est raconter (PE3, PE12) ou créer (PE4, PE6, PE9, PE12).

Pourtant, les années 1980 sont « les années écriture » (Barré-de Miniac, 1996) : des travaux réalisés dans plusieurs champs de recherche contribuent à accroître les connaissances scientifiques à son sujet (travaux en psycholinguistique et psychologie, en littérature, en linguistique et en sciences de l'éducation).

1-1-1 L'écriture comme processus psychologique : le modèle rédactionnel de l'adulte scripteur

Un des premiers modèles à avoir eu un effet sur la conception traditionnelle de l'écriture est le modèle princeps du **processus rédactionnel** d'Hayes et Flower (1980). Ce modèle, l'un des plus connus pour représenter le processus de production verbale écrite, est issu des travaux de deux psychologues du langage dont la recherche, menée **sur un public d'adultes scripteurs**, a largement participé à considérer l'écriture non plus du point de vue du texte fini, mais du point de vue du processus qui mène à l'élaboration de ce texte.

Les travaux français de Fayol et de Garcia-Debanc (Garcia-Debanc & Fayol, 2002) ont permis d'adapter le modèle et de mener à la modélisation suivante :

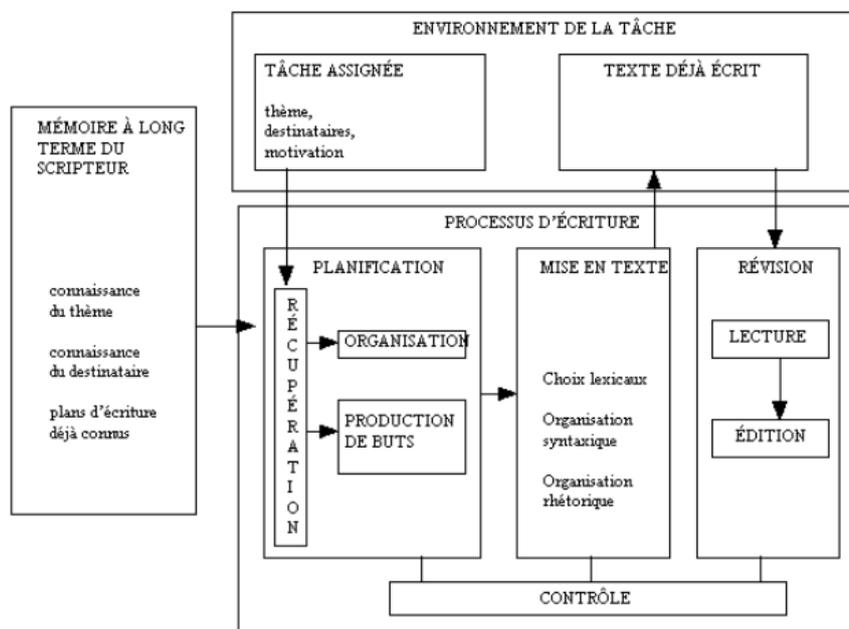


Figure 18 - Modèle du processus rédactionnel de Hayes et Flower (1980) adapté par Garcia-Debanc et Fayol (Garcia-Debanc 1986 ; Fayol 1997)

Ce modèle rend compte de trois opérations de planification, mise en texte et révision, tout en mettant en exergue la relation entre l'opération de planification et le type de tâche assignée mais aussi entre la mise en texte, le texte déjà écrit et la révision de ce texte. La notion de « mémoire à long terme du scripteur » suppose des connaissances déjà-là, celles du thème, du destinataire et de « plans » d'écriture, d'organisations qui seraient déjà connues.

Le terme original en anglais « *process of writing* » désigne largement le processus d'« écriture » (traduction la plus littérale), en revanche la traduction par le terme « rédactionnel » en français renvoie à l'activité de « rédiger » qui est plus spécifique, ainsi qu'au terme « rédaction ». Le fait de « rédiger » induit la mise en texte d'un énoncé long, avec un travail sur la forme ; de plus en France, le terme « rédaction » désigne un type d'écrits éminemment scolaire, au cours duquel il s'agit pour les élèves de produire des « petits récits et descriptions », et ce type d'écrit devient vite « un exercice scolaire incontournable » dans le modèle d'enseignement de l'écrit

républicain, rendu officiel dans les programmes de Jules Ferry et Ferdinand Buisson depuis 1882 (Bishop 2019, p.23). On remarque d'ailleurs que dans les deux articles de Garcia-Debanc et Fayol (2002), les termes « processus d'écriture » qui légendent le schéma de Hayes et Flower sont reformulés en « processus rédactionnel » dans le titre de chacun des articles.

Si la traduction française ne peut être imputée aux auteurs du modèle, elle donne peut-être en revanche des indications sur la réception qui en a été faite en France et des usages en didactique qui en ont découlé, principalement dans des classes d'élèves déjà scripteurs (classes de Cours Moyen voire de collège ou plus). Dans tous les cas, des écrits autonomes d'élèves de CP peuvent se résumer à la production d'un ou plusieurs mots, qui nécessite tout autant un processus cognitif relevant de la temporalité, mais pour lesquels les termes « rédiger, rédaction » ne conviennent pas, dans le contexte scolaire français.

Le terme de « planification » est également polysémique. En anglais ou en français, « to plan » ou « établir un plan » peuvent signifier faire des projets, prévoir le déroulement des opérations dans le temps, mais ils peuvent également renvoyer à la notion de « plan » en tant que structure anticipée d'un énoncé long, et le scripteur d'Hayes et Flower prend appui sur des « plans déjà connus » stockés dans sa mémoire à long terme.

La planification suppose « (1) de se remémorer les buts assignés à la tâche d'écriture et la façon de procéder pour y arriver ; (2) de chercher et de récupérer des informations en mémoire à long terme ; et (3) d'organiser ces contenus présents en mémoire en un plan de texte » (Kervyn & Faux, 2014). Parmi les éléments du modèle figurent « les connaissances conceptuelles, situationnelles et rhétoriques », c'est-à-dire celles relatives aux connaissances langagières nécessaires pour produire un type précis de discours. Chez un scripteur expert, ces connaissances sont elles aussi stockées, en mémoire à long terme.

Le terme de planification ne peut ainsi pas s'appliquer aux prévisions, aux préparations à mettre en œuvre par des élèves de CP pour parvenir à écrire un énoncé d'un ou plusieurs mots, d'une ou plusieurs phrases : ces élèves n'ont pas encore (pas suffisamment voire pas du tout) de connaissances conceptuelles ou langagières à mobiliser et ne peuvent s'appuyer sur des « plans déjà connus », des connaissances déjà stockées.

Justement, le rôle de l'école est de participer à la construction chez tous les élèves de ces connaissances nécessaires, quelles que soient les pratiques langagières de leur sphère familiale. Une fois le « stock » créé, cela n'empêche pas les scripteurs plus âgés comme les plus jeunes de devoir « gérer l'opportunité » des éléments à mobiliser, pour reprendre les termes de Plane et *alii* (2010).

Ces éléments selon nous sont importants à considérer pour justifier le recours au texte informatif/explicatif en sciences dès les premières années de l'enseignement de l'écriture (que ce soit en production ou en réception). Nous les mettons en lien avec les travaux déjà cités de Crinon et Marin, qui établissent que « les élèves sont encore plus dépendants de connaissances [...] acquises sur le long terme, à l'école et hors de l'école » (2014, p.41) lorsqu'ils écrivent des textes narratifs plutôt que des textes explicatifs à l'issue de séquences de sciences. Dans le dispositif que nous élaborons et analysons, les séances de sciences sont l'occasion d'apporter davantage de connaissances susceptibles d'être utilisées, qui viennent transformer les connaissances déjà-là de l'élève et participent de la densification de ses énoncés.

Depuis, certaines limites du modèle du processus rédactionnel ont été formulées par Garcia-Debanc et Fayol, qui ont tous deux contribué à sa grande diffusion mais également à son analyse critique quant aux usages possibles en didactique.

Un des points aveugles du modèle, selon ces chercheurs, est qu'il ne développe pas « la dimension linguistique dans l'élaboration textuelle », de sorte que les opérations de mise en texte « restent floues » (2002, p.45). Cette dimension linguistique est importante à tout âge, mais particulièrement au CP, car elle occasionne une forte surcharge cognitive pour les élèves. La seconde limite est que le modèle s'intéresse à des tâches d'écriture argumentative, il n'envisage pas les spécificités des textes en lien avec la situation dans laquelle ils sont produits. Limite également identifiée par Plane et *alii* (2010) : le modèle a été élaboré « à partir des verbalisations d'un seul rédacteur produisant un texte argumentatif ». Il était suffisamment euristique, porteur pour les linguistes d'un changement de regard primordial sur leur objet d'étude, ainsi la question de la généralisation a été repoussée.

Nous formulons une troisième remarque : les apports de la psycholinguistique permettent de concevoir des outils à destination des élèves pour l'écriture et la réécriture, d'autant que la diffusion des travaux de Hayes et Flower coïncide, comme nous l'avons succinctement présenté dans notre première partie, avec une période intense de recherches sur l'évaluation et la réécriture (travaux des groupes de travail de l'INRP EVA et REV, 1991, 1992, travaux de la génétique textuelle que nous présentons à la suite, etc). Ainsi, les grilles de relecture et de critères de réussite, élaborées avec les élèves et explicitées par l'enseignant, permettent une réflexion de l'élève tout au long de l'élaboration du texte final. Or pour des élèves de CP, ces grilles et critères d'écriture ne constituent pas un outil médiatisant mais un objet de savoir très scripturalisé dont il faudrait s'emparer ; il faudrait passer du temps à apprendre à lire et à utiliser l'outil, ce qui constituerait alors un apprentissage supplémentaire à réaliser plus qu'une aide à l'écriture, qui se verrait différée. Les critiques formulées à l'encontre des grilles de relecture, qui pointent justement « la perte de signification d'activité de production de texte » (Garcia-Debanc et Fayol, 2002, p. 38) sont particulièrement valables au tout début de l'apprentissage de l'écriture.

À partir des travaux de Hayes et Flower (qui eux-mêmes sont revenus sur leur modèle princeps en le déclinant à la fin des années 1990), de nombreux travaux se sont ainsi focalisés sur le processus scriptural d'élèves apprenants, scripteurs ou non. Nous y revenons dans la partie suivante consacrée aux représentations de l'écriture scolaire.

1-1-2 L'écriture comme cheminement : la critique génétique des manuscrits d'écrivains

À peu près à la même période, en parallèle des travaux en psycholinguistique sur le processus d'écriture, des travaux en littérature (entre autres Bellemon-Noël, 1982 ; Debray-Genette, 1982 ; Grésillon et Lebrave, 1983 ; Grésillon, Lebrave et Fuchs, 1991), sont effectués sur des manuscrits d'écrivains célèbres comme Flaubert, Joyce ou Zola et permettent eux aussi de modifier les représentations sur l'écriture en tant que texte, produit fini. Jusqu'à ce que le travail sur les manuscrits d'écrivains soit mené, « ce n'est jamais le parcours qui intéresse mais son aboutissement ; jamais le cheminement d'une écriture mais la fixation d'un écrit » (Doquet 2011, p.19). La critique génétique permet de changer le regard sur l'écriture et de mettre l'accent non sur le texte abouti, mais sur les ratures, ajouts, sur tout le cheminement, sur les errances de l'écrivain, sur les idées en germes et abandonnées.

En analysant les ratures, ajouts, suppressions et déplacements effectués par les écrivains, les chercheurs constatent que « personne n'écrit comme personne, toute écriture est singulière et

ne se laisse ramener à aucun schéma » (Doquet, 2011, p. 22). C'est le sens que nous attribuons au terme « singulier » dans nos travaux : l'écriture d'un texte est une activité individuelle, produite au sein d'une activité humaine collective. Malgré des contraintes partagées, relatives à la langue et à la communauté discursive, chaque sujet déploie son activité langagière et cognitive d'une façon qui lui est singulière.

En parallèle de l'étude des processus, qui apporte de nouvelles connaissances sur l'écriture, les travaux sur la compétence scripturale de Dabène (1991) mettent quant à eux la focale sur les savoirs, savoir-faire et représentations à construire pour acquérir cette compétence.

1-1-3 L'écriture comme compétence scripturale

La compétence scripturale est définie par Dabène en 1991, soit avant que les résultats des travaux en anthropologie et sur la littératie aient pu être diffusés, débattus, explicités par leurs auteurs comme par exemple Goody⁵⁸. Le terme « compétence » pourrait laisser penser qu'il s'agit de construire une compétence globale, une compétence « finie » en quelque sorte et l'adjectif « scripturale » que celle-ci ne concernerait que des apprentissages scripturaux.

Cependant, Dabène dit de son modèle qu'il est « non fini » (p.9) et il le présente comme un outil pour caractériser et structurer « des composantes de la spécificité de l'ordre langagier », en précisant que « l'acquisition de la compétence scripturale ne se fait pas au détriment de l'oralité » (Dabène, 1991, p.16). En s'appuyant sur les travaux de Goody, il dénonce la « sacralisation de l'écrit » qui permet un « maintien sans risque de la tradition » (1991, p.12). Il dénonce la dichotomie entre oral et écrit ainsi que le fait de considérer l'écrit comme simple transcription de l'oral et considère ces fausses croyances comme une source de confusion qui explique l'échec de l'apprentissage de l'écriture. Pour lui, la compétence orale et la compétence scripturale sont toutes deux des « sous-compétences » de la compétence langagière, il admet « l'idée d'un continuum entre oral et le scriptural » (p.11), tout en distinguant les deux afin de ne pas créer de confusions entre « modes d'existence de la langue et canal utilisé » (*ibid.*).

Enfin, il explicite que « l'entrée réussie dans l'univers langagier scriptural suppose une véritable acculturation notamment en termes de décontextualisation des pratiques langagières » déjà-là, et que les élèves doivent réaliser des « découvertes non seulement linguistiques et textuelles mais historiques, culturelles et sociales » (p.20). L'entrée dans l'écrit suppose donc des « **modes spécifiques d'interactions culturelles et sociales** » (p.9) (nous soulignons).

Ainsi Dabène, dès le début des années 1990, laisse transparaître une vision de l'écriture que nous désignons dans la troisième partie de ce chapitre comme une vision « littéracique » où oral et écrit, pratiques quotidiennes et pratiques scolaires s'inscrivent dans un continuum. De plus, l'accent porté sur la découverte de nouvelles cultures et de modes spécifiques d'interactions, peut être mis en lien avec notre approche, envisageant l'écriture sous l'angle d'une activité toujours située dans des CDDS spécifiques.

⁵⁸ Il est important de rappeler ce contexte car Dabène cite bien les travaux de Goody mais pour faire le constat que l'institution scolaire s'inscrit dans une tradition « qui met l'accent sur la raison graphique » et « accorde la primauté à l'écrit » (1991, p.15-16).

Le modèle de la compétence scripturale met l'accent non sur le processus ou cheminement intellectuel du scripteur, mais sur les savoirs, savoir-faire et représentations que le scripteur mobilise lorsqu'il écrit. Nous résumons ci-dessous ces savoirs, savoir-faire et représentations en les commentant et en les mettant en lien avec les questions et postulats qui guident nos travaux.

Les savoirs. Les savoirs se déclinent selon Dabène de trois manières : savoirs linguistiques, sémiotiques et socio-pragmatiques (p.16).

(i) Les savoirs linguistiques : ces savoirs doivent être définis en fonction du texte produit et doivent être enseignés, de même que les visées et le fonctionnement des textes. On enseigne les types de textes et leurs spécificités linguistiques. La question qui se pose de ce fait est donc celle d'identifier ces savoirs linguistiques, toujours dans une optique de les enseigner explicitement.

(ii) Les savoirs sémiotiques : ils recouvrent la nature du système spécifique des signes, et tout ce qui renvoie à la réalisation de ces signes : calligraphie, organisation de « l'aire scripturale ». Nous mettons la « réalisation » en lien avec le geste graphomoteur mais aussi avec les outils physiques de l'écrit. Quant à « l'aire scripturale », elle se rapporte à l'usage des différents supports scripturaux (cahier, affiche, journal, lettre, texte documentaire, article d'encyclopédie en ligne sur ordinateur ou tablette numérique... même si en 1991, Dabène n'envisage peut-être pas encore tous ces supports).

(iii) Les savoirs socio-pragmatiques : ils concernent les compétences relatives aux différentes pratiques sociales, élaborées par les différentes sphères d'activité humaine. Cette dernière composante, selon Dabène, est « quasi-absente de la tradition scolaire en matière d'écriture [...] conséquence de la primauté accordée aux textes littéraires ». Cette « quasi-absence » constatée en 1991 est encore valable au CP, comme le montrent la recherche et les rapports des Inspections Générales⁵⁹, ce qui nous incite à penser l'enseignement de l'écriture en lien avec les disciplines scolaires, articulées à des pratiques sociales de référence (même si certaines pratiques sont uniquement scolaires).

Les savoir-faire. Dabène évoque des savoir-faire en linguistique textuelle et en termes de procédures cognitives et il cite pour les évoquer la mise au point que Fayol dresse peu de temps auparavant, notamment sur le processus rédactionnel de Hayes et Flower. Les savoir-faire sont ainsi ceux relatifs aux opérations d'anticipation, mise en texte et révision.

Les représentations. Les représentations sur l'écrit commencent à être étudiées (Chauveau & Rogovas-Chauveau, 1989 ; Chauveau et al., 1993) au moment où Dabène définit et décrit la compétence scripturale. Ces représentations se caractérisent par « un degré variable d'insécurité scripturale mesurable aux contradictions qui apparaissent entre discours explicatifs sur l'écrit, discours sur les pratiques, discours évaluatifs et pratiques réelles » (Dabène, 1991, p.17). Ces représentations peuvent être motivantes ou dissuasives. Nous avons d'ores et déjà présenté les travaux qui ont suivi ceux de Dabène, qui ont donné naissance à la notion de « rapport à », théorisée principalement par Barré-De Miniac, mais aussi « rapport aux » savoirs, « rapport au » monde etc. Ces notions, comme développé dans le *Chapitre 1*, sont centrales dans l'activité langagière et dans son apprentissage.

Ainsi ces trente dernières années, les travaux de Barré-De Miniac mais également ceux d'autres chercheurs (Lord, 2009; Colognesi, 2015; Colognesi & Lucchini, 2018) ont permis de continuer

⁵⁹ Nous présentons quelques résultats issus des différents rapports dans le *Chapitre 4*.

le modèle de Dabène. Nous reformulons de manière synthétique les apports de leurs travaux à l'aide du schéma suivant, présentant l'ensemble des objets de savoir constituant la compétence scripturale.

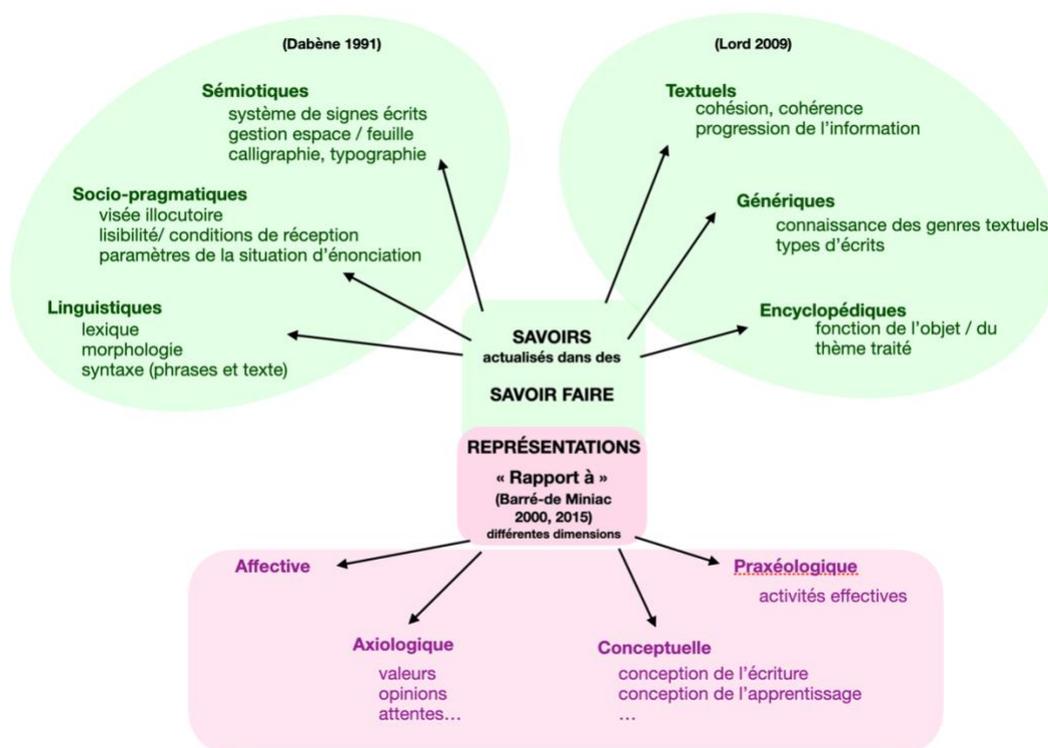


Figure 19: la compétence scripturale (à partir de Dabène 1991).
Schématisation à partir des lectures de Colognesi (2015), Colognesi et Lucchini (2018)

Si l'on analyse notre approche sous l'angle de la compétence scripturale, les enjeux de l'activité que nous avons définis permettraient d'élaborer les savoirs, savoir-faire et représentations :

- l'enjeu psycho-affectif de l'activité langagière serait atteint par l'acquisition de représentations et la construction d'un « rapport à »,
- l'enjeu sémiotique permettrait l'acquisition de savoirs et savoir-faire sémiotiques et linguistiques,
- l'enjeu discursif permettrait de développer des savoirs et savoir-faire socio-pragmatiques et textuels,
- et l'enjeu culturel enfin permettrait d'élaborer les savoirs et savoir-faire génériques et encyclopédiques.

Pour résumer, les travaux initiés par Dabène présentent dès le début des années 1990 **une vision élargie de l'écriture, alliant écriture, lecture dans un continuum avec l'oral**, où les pratiques scripturales sont envisagées dans un continuum des pratiques non littéraires à littéraires. Le terme « compétence » est à prendre dans les écrits de Dabène en tant qu'« ensemble de composantes dont la maîtrise permet l'exercice d'une activité, ici **l'activité langagière** de production et de réception d'écrit », et non comme « performances de l'apprenant » (1991, p.10) (nous soulignons).

De notre point de vue, **ces précisions de l'auteur sur son modèle permettent d'envisager la compétence scripturale dans une perspective dynamique et processuelle**, au cours de l'appropriation : il ne s'agit pas de construire une compétence « finie », mais de construire une compétence qui soit ajustée à l'activité du scripteur. Lorsque nous parlons de savoirs en cours

d'élaboration ou de transformations chez les élèves de CP, nous pouvons aussi voir ces déplacements comme autant de savoirs ou savoir-faire d'**une compétence adaptée** à l'activité langagière attendue chez des élèves de cet âge et dans différents contextes. Pour des élèves de CP, certains savoirs ou savoir-faire comme les savoirs textuels ou génériques pourraient s'apparenter à ce que Chauveau, Rémond et Rogovas-Chauveau appellent le « post apprentissage » (1993, p.8). Mais dans notre approche, comme nous l'avons précisé en présentant le modèle de la co-activité langagière de Jaubert et Rebière (2021), le « post-apprentissage » constitue le déjà-là dans des situations ultérieures.

Le modèle de Dabène permet donc de considérer la compétence scripturale comme un objet qui continue de se construire, en fonction du « mode spécifique des interactions culturelles et sociales », formulation qui selon nous peut être rapprochée de la notion de contexte de pertinence disciplinaire.

En tant qu'objet de savoir complexe, la compétence scripturale se construit au sein de l'activité d'un sujet : les travaux des psychologues russes Vygotski, Léontiev entre autres, vont ainsi contribuer à approfondir les connaissances sur l'écriture, en tant **qu'activité langagière**.

1-1-4 L'écriture comme activité langagière et cognitive d'un sujet psychologique

Les années 1980 sont en effet la période où les travaux de Vygotski sur le langage et l'apprentissage et de Léontiev sur l'activité sont traduits et diffusés en France.

L'écrit, en tant qu'un des pôles de l'activité langagière, est alors aussi considéré comme une activité cognitive, permettant d'élaborer des savoirs (culturels dont sémiotiques) mais entretenant également des liens étroits avec langage intérieur et langage oral.

Nous avons amplement développé la conception léontievienne de l'activité ainsi que la conception vygotkienne de l'écrit comme instrument psychologique, en présentant dans le *Chapitre 1* les quatre enjeux (psycho-affectif, pragmatique, culturel et sémiotique) que revêt l'activité langagière. Nous n'y revenons donc pas davantage, si ce n'est pour préciser que ces travaux en psychologie ont joué un rôle fondamental sur les connaissances scientifiques au sujet de l'écriture.

L'ensemble des travaux que nous venons de présenter, qu'il s'agisse de ceux en linguistique, en psycholinguistique, en littérature avec la critique génétique, en anthropologie ou en psychologie, ont été menés au sujet de l'écriture de façon générale. Ils ont permis d'interroger la perception de l'écriture scolaire, qui elle aussi, a connu des évolutions majeures depuis une quarantaine d'années.

1-2 Évolution des représentations de l'écriture scolaire

Nous consacrons ainsi cette deuxième partie à présenter comment les représentations sur l'écriture scolaire ont-elles aussi évolué depuis les années 1980.

1-2-1 L'écriture scolaire comme processus scriptural

À la suite des travaux princeps en psychologie sur le processus rédactionnel, des travaux sont menés à partir de l'observation d'élèves en cours d'apprentissage (en France par exemple :

Garcia-Debanc 1986; Fayol 1997; Alamargot et Chanquoy 2002, 2004; Plane, Alamargot, et Lebrave 2010).

Ces travaux permettent de décrire les étapes du processus scriptural chez des élèves en début de scolarité primaire. Ainsi que le synthétisent Alamargot et Chanquoy (2004), les opérations cognitives que l'on repère dans l'activité scripturale des enfants de l'âge de ceux de notre étude apparaissent avec un décalage temporel :

« la première étape [...] consiste en l'apparition et la complexification de la composante de formulation. Cette dernière assure : (a) la génération de textes, comprenant la transformation des **idées récupérées en mémoire à long terme ou à partir de l'environnement**, en une représentation linguistique pré-verbale et (b) la transcription, conduisant à la matérialisation de cette représentation linguistique en trace écrite. [...] Associées à la composante de formulation, **les composantes de révision, d'abord, et de planification, ensuite**, apparaissent un peu plus tardivement et, là encore, très progressivement » (p.7) (nous soulignons).

Cet extrait souligne selon nous l'importance de faire exister dans l'environnement de l'élève de CP des « idées » à récupérer au sujet des objets de savoirs scolaires, qui figurent peut-être dans la mémoire à long terme de certains élèves mais pas de tous. Comme nous le verrons lorsque nous développerons les propositions d'enseignement des didacticiens, c'est ce qui justifie selon Crinon et Marin (2014) de faire lire et écrire des textes explicatifs en sciences, car ceux-ci nécessitent une moins grande diversité de savoirs linguistiques et culturels que ne le font les textes narratifs. Le fait que la composante de révision apparaisse « d'abord » et celle de la planification « ensuite » conforte également les hypothèses formulées quant à la possibilité pour des élèves de CP de réviser des textes produits par eux-mêmes ou leurs pairs.

La question qui se pose néanmoins est celle de l'effet que ces révisions pourraient avoir sur les écrits suivants. En effet, Alamargot et Chanquoy (2004) précisent : la révision et la préparation « n'entretiennent pas forcément de relations avec la formulation, tout au moins au début de leur installation. Tout se passe comme si les trois composantes fonctionnaient de façon relativement autonome, c'est-à-dire **sans que le résultat des traitements de l'une influe sur les traitements en cours ou à venir de l'autre** » (*ibid.*, p.7) (nous soulignons). Même lorsque le scripteur commence à mettre en œuvre ces trois opérations, il ne les met pas nécessairement en lien : la révision et la préparation, qui sont supposées permettre l'écriture d'un nouvel écrit plus élaboré, ne permettent au contraire pas au jeune scripteur d'intervenir sur les formulations suivantes.

Dans notre recherche, le fait pour le scripteur d'établir des liens entre formulation, révision et préparation constitue ainsi un objet de savoir à enseigner et pour nous, cette appropriation pourrait se faire au sein de situations qui susciteraient une activité de mise en lien entre ces opérations, ou plutôt une co-activité qui s'effectuerait avec l'enseignant, grâce à des GLD précis.

D'autre part, la planification pour un adulte expert se déroule « tout au long de la production, notamment [...] lorsque le sujet scripteur effectue des pauses, en cours d'écriture » (Kervyn & Faux, 2014, p.6), mais ce processus ne correspond pas à ce que peuvent faire des élèves de CP. Schneuwly (1988) montre que les élèves mobilisent plutôt une stratégie qui consiste à transcrire au fur et à mesure des énoncés, sans anticiper les liens ni la cohérence qui permettraient d'en faire un texte. Plus récemment, en s'appuyant sur les travaux en psychologie du développement ou linguistique (par exemple Alamargot et Chanquoy 2004), Kervyn et Faux (2014) écrivent : « la stratégie dominante chez les plus jeunes (élèves de l'école primaire) relève d'une transcription pas à pas d'informations récupérées telles quelles en mémoire, ce qui conduit à

une juxtaposition de celles-ci et généralement, des textes moins cohérents et moins fournis que ceux produits habituellement par des scripteurs plus âgés » (p.6).

À la suite des travaux en psychologie sur les jeunes élèves, les processus opérationnalisant l'activité de jeunes élèves sont ainsi modélisés par Kervyn (2019). Ce modèle se différencie du modèle processuel princeps « au sens où il concerne le processus scriptural et donc tout type de tâche écrite, pas seulement la rédaction de textes » (Kervyn, Bachelé, et Faux 2023, p.8).

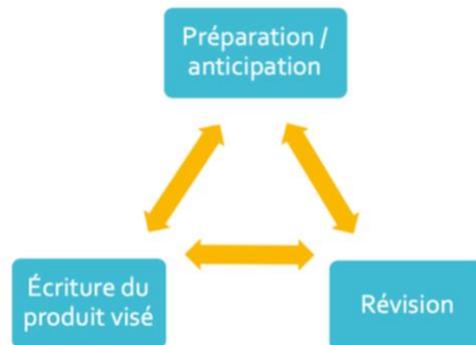


Figure 20 : modèle du processus scriptural (Kervyn, 2019)

Le processus est donc scriptural et non plus « rédactionnel » et il concerne l'écriture d'un « produit visé » et pas nécessairement un texte écrit « rédigé ». Le modèle de Kervyn est ainsi un outil davantage adapté à des pratiques d'apprentis-scripteurs de l'école primaire. Il peut rendre compte de l'écriture de textes écrits longs chez des élèves de Cours Moyen, mais également à des énoncés très courts, comme des mots ou des phrases : « écriture du prénom à la maternelle, l'écriture de la date, la production d'un schéma légendé en histoire ou en sciences, la réponse à un problème mathématiques... soit autant de situations d'écriture couramment proposées à l'école primaire » (Kervyn, Bachelé et Faux, 2023, p.9).

Nous référons aux activités qui précèdent l'écriture par les termes « préparation de l'écriture » (Kervyn, 2021 ; Kervyn, Bachelé et Faux 2023) : la préparation est mise au service de l'écriture du produit visé (ou « formulation » dans les travaux en psychologie d'Alamargot et Chanquoy, 2004), elle fait partie intégrante de l'écriture. Il s'agit d'une activité « réflexive, métascripturale, qui amène enseignant et élèves à parler de l'écriture, à verbaliser et mémoriser des informations utiles pour écrire, à évoquer des procédures possibles, à convoquer des outils présents dans la classe, à questionner l'usage des supports et de façon plus générale, à envisager les dimensions qui gagnent à être anticipées » (Kervyn, Bachelé et Faux, 2023, p. 12).

Dans ce modèle, la révision est entendue comme une opération de retours sur l'écrit produit, « qui inclut une activité de relecture, d'évaluation et parfois de reprise (également nommée *réécriture*) plus ou moins importante » (Kervyn et Faux, 2014, p.7-8). Les « flèches rendent compte du caractère pour partie enchevêtré » des trois opérations (Kervyn, 2021, p.8), illustrant ce qu'Alamargot et Chanquoy (2004) désignent comme « un mode de fonctionnement interactif des composantes et processus » (p.7), qui selon eux apparaît chez les élèves à partir du collège.

De la même manière que les études en psycholinguistique et psychologie cognitive ont permis d'approfondir les connaissances sur l'écriture des élèves du primaire en tant que processus, la critique génétique en littérature a permis elle aussi de générer de nouveaux savoirs sur le cheminement cognitif et langagiers de jeunes élèves, savoirs que nous présentons à présent.

1-2-2 L'écriture scolaire comme cheminement et brouillonnage d'un élève apprenant

À partir des travaux en littérature sur les brouillons de manuscrits d'écrivain, l'écriture scolaire a en effet été appréhendée sous l'angle de la révision des textes et de l'usage des brouillons ou textes intermédiaires.

Selon Fabre-Cols (2004), les travaux de la critique génétique proposent une « méthode d'analyse des différents états d'un texte, **transférable aux brouillons et copies d'écoliers** » (p.18) (nous soulignons) : notamment, les traces laissées dans les écrits des élèves permettent de voir l'énonciation se construire, d'accéder à la polyphonie dans les textes, qui montre que l'élève adopte tour à tour une posture de scripteur et de lecteur de son propre texte. Lecture et écriture apparaissent ainsi comme étroitement liées.

Selon la chercheuse en sciences du langage, l'activité de production de texte laisse des traces, qui peuvent être analysées et ensuite donner lieu à des interventions didactiques. Considérer l'écriture scolaire comme un cheminement permet de rendre les enseignants « moins désarmés lorsque le “don ” ou la motivation sont supposés faire défaut » (*ibid*, p.19). Les énoncés écrits des élèves sont alors considérés comme des productions langagières qui peuvent être stimulées, relancées, transformées avec l'étayage de l'adulte, « avec les moyens qui sont convenables pour les productions orales » (*ibid*, p.20) et grâce aux opérations linguistiques : « de suppression, d'ajout, de déplacement, de permutation, de remplacement, c'est-à-dire par des variétés de la substitution » (*ibid*, p.19).

Alcorta (2001) émet ainsi l'hypothèse que tout comme les brouillons d'écrivains élaborent le texte final (et non « fini »), les brouillons d'écoliers ne sont pas « la simple projection graphique de quelque chose qui est déjà-là, “prêt dans la tête”, mais qu'il participe à la construction de l'architecture mentale du scripteur » (p.98). Sur le plan didactique, les brouillons d'élèves peuvent alors être considérés comme un espace intermédiaire, en amont du texte final, au sein duquel l'enseignant peut amener les élèves à reprendre leur texte, à réviser les discours et à « s'emparer » de l'énonciation, pour la remettre au travail.

Pourtant, dans les pratiques effectives, le brouillon est souvent perçu comme un premier jet linéaire, qui sera ensuite corrigé orthographiquement : dans leurs travaux sur la préparation de l'écriture, Kervyn et Faux (2014) constatent ainsi que le brouillon est devenu un objet scolaire institutionnalisé, qui « rétrécit et fige le processus scriptural ». La production écrite est envisagée en deux temps : écriture d'un premier jet puis copie au propre avec correction orthographique, et éventuellement mise en conformité avec les normes linguistiques (discursives, textuelles ou génériques).

Peu avant les années 2000, l'expression « écrits intermédiaires » est utilisée pour « avant-texte » ou « brouillon » : elle permet de mettre l'accent sur le caractère euristique de ces premiers écrits, de les considérer également comme « instrument au service de la cognition » (Boré, 2004, p.42).

Avec la notion d'écrits intermédiaires, Chabanne et Bucheton (2000, 2002) insistent sur le fait que l'usage des brouillons permet non seulement aux élèves de construire des connaissances sur l'écrit et ses normes, mais également d'élaborer des savoirs sur les objets du monde. Les écrits intermédiaires désignent tous les écrits qui permettent l'élaboration des savoirs : annotations portées sur un écrit, qu'il s'agisse de celles d'élèves ou de l'enseignant, notes, listes, schémas etc.

Les écrits intermédiaires se distinguent du brouillon car ils ne visent pas la production d'un écrit final (Doquet, 2011). Ils peuvent être archivés, réutilisés plus tard (comme le sont par

exemple les affichages produits en dictée à l'adulte dans notre corpus) ou non. Ils ne sont pas nécessairement révisés, ne mènent pas toujours à une réécriture, mais participent à ce que Bucheton désigne comme « l'épaississement » des textes d'élèves. En revanche, ces écrits revêtent un caractère social (Chabanne, 2011). Ils sont mobilisés au sein de situations riches d'interactions orales, de débats sur les formulations, d'annotations, riches d'une activité langagière et cognitive collective, qui alterne avec des phases d'écritures individuelles, ce que Bernié, Jaubert et Rebière (2005, p. 205) appellent la « tresse » des activités langagières. Les écrits scolaires mais aussi les oraux sont dès lors appréhendés non plus seulement en tant qu'objets à apprendre mais également en tant qu'**outils pour apprendre**, ce qui ouvre la voie aux travaux sur les écrits et oraux réflexifs⁶⁰.

Nos travaux se situent ainsi dans la lignée de ceux ouverts sur la révision des écrits initiaux et sur le brouillon comme instrument psychologique : nous proposons d'étudier les écrits des élèves de notre étude « non comme un objet fautif à corriger mais comme la trace d'une réflexion que l'élève doit poursuivre [...] non comme des énoncés par défaut, des mieux que rien, mais comme des aboutissements – provisoires certes [...] du projet de leur auteur » (Doquet, 2011, p.12). Dans notre recherche focalisée sur l'apprentissage au CP, les écrits autonomes des élèves sont considérés comme intermédiaires, partagés au sein de situations orales et collectives : les écrits initiaux, porteurs des représentations initiales, des tentatives d'énonciation, sont mobilisés pour élaborer à la fois les savoirs langagiers et notamment scripturaux, mais aussi les savoirs sur les objets des discours, c'est-à-dire les concepts scientifiques transposés.

Parmi ces objets de savoirs, la compétence scripturale est une de celles qui intéresse le plus les didacticiens du français. Ainsi, les travaux sur la compétence scripturale initiés par Dabène (1991) sont repris par des recherches en didactique et permettent de continuer de défaire le mythe de l'écriture comme « don » : l'écriture scolaire est une somme de représentations, de savoirs et de savoir-faire à construire par l'élève et peut donc s'envisager comme des représentations, savoirs et savoir-faire dont l'enseignant peut s'emparer, dans le but de l'enseigner.

1-2-3 L'écriture scolaire comme compétence scripturale en cours d'apprentissage

En prolongement des travaux sur la compétence scripturale, Plane (2013) propose ainsi un modèle explicitement tourné vers l'apprentissage et l'enseignement. Il décompose l'apprentissage de l'écriture en trois grands ensembles.

⁶⁰ Travaux que nous avons d'ores et déjà cités dans le *Chapitre 2*, en développant la façon dont les élèves s'approprient le langage à l'école dans les disciplines (cf. partie 3-1), par exemple et entre autres : Bucheton et Chabanne (2002), Boré (2002), Jaubert et Rebière (2002) Jaubert (2007), Chabanne (2011), Lhoste (2017) etc

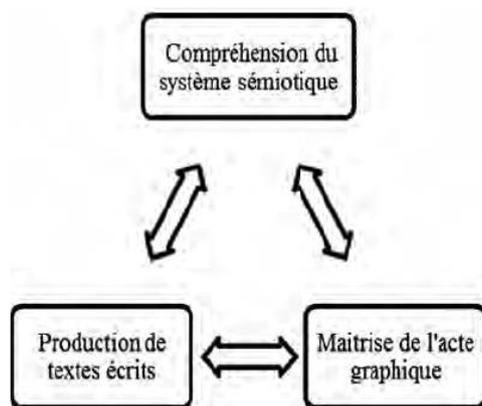


Figure 21 : les grands ensembles dont relève l'apprentissage de l'écriture (Plane, 2013, p.175)

À l'école, l'écriture est apprise de manière formelle et ce caractère formel suppose pour les enseignants de « décomposer » les objets complexes. Plane précise que « les micro-transformations » qui s'opèrent chez le sujet doivent être « mises au service du changement **profond** attendu, celui de l'accès à la littéracie ; et, pour cela, il faut qu'elles soient interreliées entre elles » (ibid., p.174). Les sous-ensembles doivent ainsi être pensés de façon **connectée**, car « dans la pratique du scripteur, ces éléments fonctionnent en interaction, et il faut donc que leur articulation soit prévue dans l'enseignement qui leur est consacré » (ibid., p.176) (nous soulignons).

Les termes mobilisés par Plane pour décrire les éléments de son modèle sont les « **capacité de produire des textes écrits, maîtrise de formes discursives, maîtrise de gestes graphiques** » (nous soulignons), qui suggèrent une centration sur les buts de l'activité d'apprentissage de l'écrit, des buts qui, une fois atteints, témoigneraient de l'activité d'apprentissage.

On retrouve une version « augmentée » de ce modèle dans une contribution aux projets de programmes de 2018 (Plane, 2014), dans laquelle l'auteure fait des propositions pour l'enseignement de l'école jusqu'au collège (cycles 2, 3 et 4, soit des élèves de 5 à 15 ans).

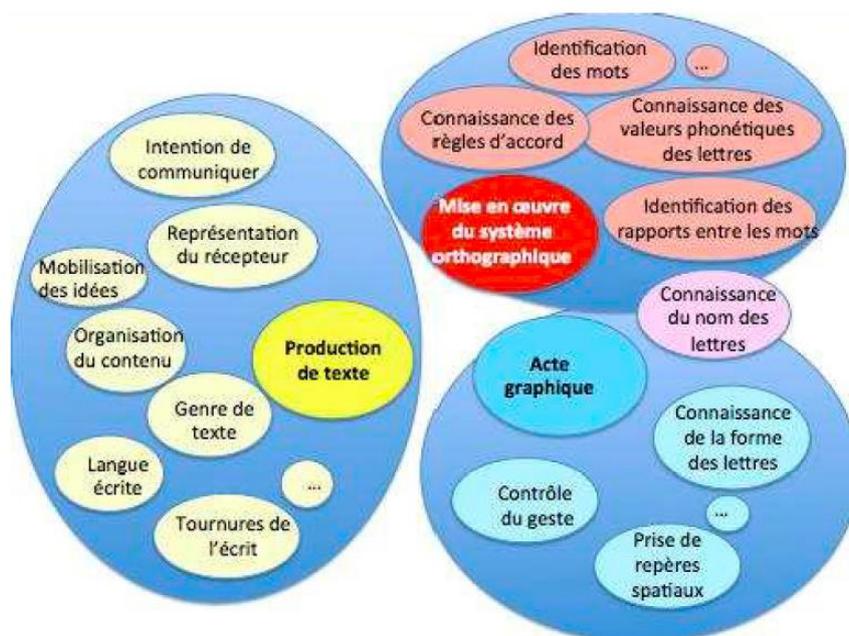


Figure 22 – Sous-compétences et aspects de l'écriture devant faire l'objet d'apprentissages scolaires (2014)

Selon Plane, « d'autres découpages, d'autres regroupements sont possibles et même meilleurs, mais le schéma ci-dessus est commode sur le plan pédagogique car il reprend les catégorisations

scolaires auxquelles nous sommes habitués » (Plane, 2014, p.3) ce qui est important puisqu'il s'agit d'une ressource élaborée à destination des membres de l'institution qui rédigent les programmes, et non pour des didacticiens. Les « grands ensemble » du premier modèle sont développés en « sous-compétences et aspects de l'écriture » qui peuvent être des objectifs d'enseignement dès le CP, mais dont on peut penser qu'ils ne seront pas acquis avant plusieurs années (voire pas avant la fin de la scolarité au collège).

À partir des travaux fondateurs sur les savoirs, savoir-faire et représentations qui constituent la compétence scripturale, se pose la question de l'activité qui mènerait à l'élaboration de cette compétence. Ainsi, des travaux récents en sciences de l'éducation et didactique ont mené à l'élaboration d'un modèle de l'écriture centré sur l'activité même du sujet.

1-2-4 L'écriture scolaire comme activité langagière et cognitive d'un sujet

En sciences de l'éducation, le modèle du **sujet écrivain** (Bucheton 1995, 1997, 2014) est le premier modèle focalisé sur l'activité du sujet qui écrit et non plus sur le produit de l'activité d'écriture ou sur les buts de l'activité d'apprentissage de l'écriture.

Bucheton définit les sujets de son modèle comme des élèves « capables de penser, de communiquer avec de l'écrit, de s'adapter à **toutes sortes de situation d'écriture** qu'elles soient **scolaires**, sociales ou personnelles » (nous soulignons), ou encore des élèves qui « [s'autorisent] à **penser par eux-mêmes** dans leurs écrits » (Bucheton, 1997, p.9). Les éléments que nous soulignons nous permettent de mettre ce modèle en lien avec les notions de contextes de l'écriture, qu'ils soient sociaux ou de pertinence, et avec l'idée d'élaboration de points de vue sur les objets des discours. À l'école et au CP, selon nous, écrire et « penser par soi-même » dans toutes sortes de situation, revient à apprendre à élaborer des points de vue sur les objets du monde, en ajustant si besoin son activité langagière en fonction de la manière dont un destinataire oralisera son interprétation du texte, lors de temps de révision.

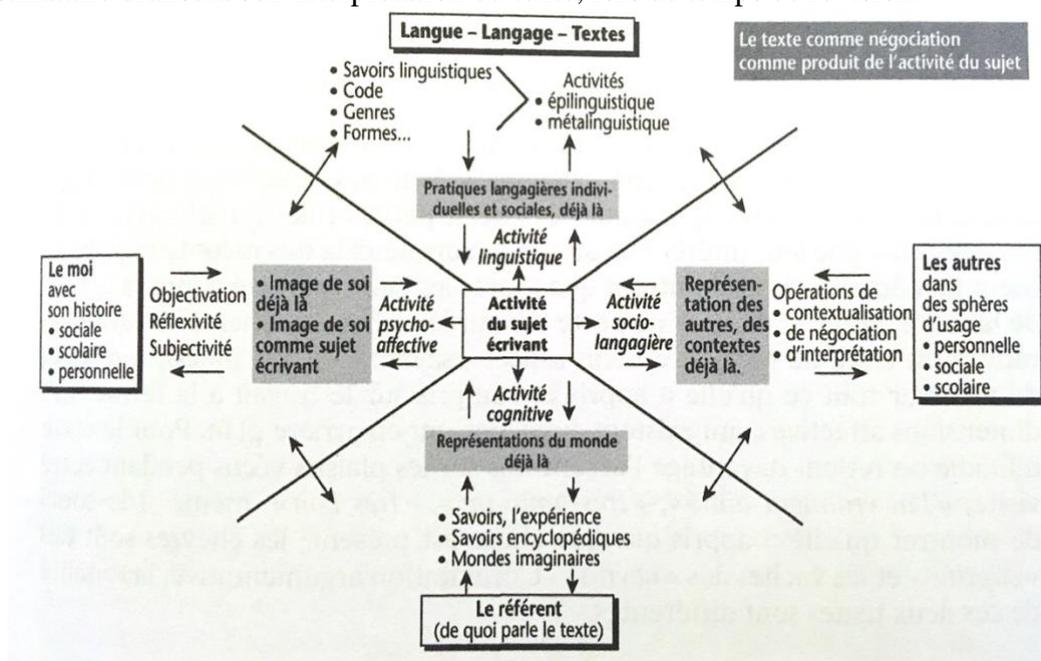


Figure 23 : modèle de l'activité du sujet écrivain (Bucheton, 2014, p. 29)

Ce modèle décompose l'activité globale du sujet écrivant en quatre types d'activités, et nous interprétons chacune, à la lueur des apports de Léontiev, comme en lien avec : les objets de savoirs scripturaux (activité linguistique), la société, les autres sujets (activité socio-langagière), le sujet lui-même (activité psycho-affective) et les objets extérieurs au sujet, les référents dont parlent les textes à produire (activité cognitive).

Ce modèle « que l'on pourrait appeler celui du sujet écrivant et des pratiques culturelles diversifiées de l'écriture » (Bishop 2019, p.32), est pensé en lien avec l'activité d'élèves de cycle 3 et de collègue : le sujet de l'activité déployée est un sujet supposé sachant décoder et encoder, ainsi ce modèle ne peut décrire complètement l'activité scripturale d'un élève en classe de CP.

En premier lieu, il n'y est pas fait mention de la nécessaire maîtrise graphomotrice (qui pourrait aussi être déclinée en maîtrise de la saisie à l'ordinateur), dimension essentielle et reconnue comme couteuse pour un enfant entrant à l'école élémentaire (Plane, 2013).

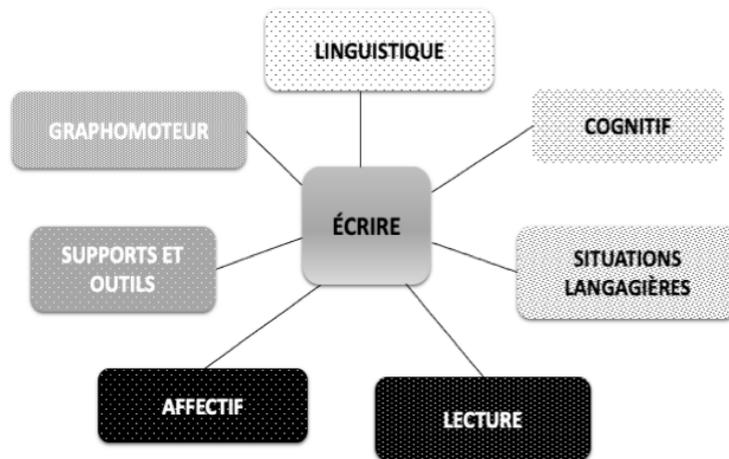
L'usage, l'appropriation des outils qui permettent à l'élève d'apprendre à écrire, dont certains sont des outils spécifiques de l'école, n'y figurent pas. Les opérations de retours sur le texte sont certes suggérées par l'activité métalinguistique au sujet du code, mais le terme même de métalinguistique ne peut s'appliquer à l'activité d'élèves de CP, qui ne mettent pas encore en œuvre ce type d'activité sans y être amenés par l'enseignant.

Enfin, ce modèle, plutôt axé sur l'activité d'écriture en cycle 3 et dans l'éducation secondaire, ne laisse pas paraître le lien fort entre l'activité d'écriture et celles de lecture et d'évaluation critique orale. Ce lien est particulièrement important en CP, où il s'agit d'apprendre à écrire, mais aussi d'apprendre à lire ce qu'on a écrit, de lire pour outiller son écriture, de lire pour examiner ce qui a été écrit, en faire une critique et reformuler, et de le faire par le biais de l'oral, que ce soit en tant qu'outil de communication ou d'objet à s'approprier.

Le destinataire du texte, et de fait le processus de lecture qu'il induit, transparait dans le pôle « représentation des autres » ou dans les « activités linguistiques » et a le mérite d'apporter une dimension littéracique à ce modèle : l'écriture est pensée en lien avec la lecture, la production en lien avec la réception. Or, la représentation du destinataire est justement ce qui peut poser des difficultés aux élèves qui apprennent à écrire et elle doit donc être élaborée dans des situations d'enseignement lors des premières années d'apprentissage formel de l'écriture.

Les travaux de Bucheton, réalisés auprès d'élèves de collègue, ouvrent la voie à l'élaboration d'un modèle centré sur l'activité scripturale d'élèves dès le CP : le modèle de Kervyn se focalise sur l'activité de l'élève dès les premiers moments de l'apprentissage.

Le modèle que propose Kervyn à l'issue de la recherche *Lire-Écrire au CP*, est décrit spécifiquement comme **centré sur l'activité déployée par le sujet** dès les premières années de l'école primaire.



Bernadette Kervyn – Université de Bordeaux

Figure 24 – L'activité scripturale : différentes dimensions en interactions (Kervyn, 2020)

Dans ce modèle comme dans les précédents, les dimensions sont à envisager en constantes interactions. Le modèle intègre des résultats des travaux précédents relatifs aux savoirs, savoir-faire, représentations : les savoirs socio-pragmatiques sont intégrés à la dimension « situations langagières », les savoirs sémiotiques aux dimensions graphomotrice et « supports et outils » ; les savoir-faire processuels auxquels réfère Dabène sont inclus dans la dimension cognitive, mais on peut aussi considérer que la révision des écrits est incluse dans la dimension « lecture » ; les représentations quant à elle sont liées à la dimension affective. Notre recherche étant à la fois descriptive, compréhensive et à visée pragmatique de transformation des pratiques, notre activité de chercheure nécessite le recours à des outils d'analyse adaptés, et cela nous incite à travailler à partir du modèle de Kervyn, pour trois raisons que nous explicitons ci-après.

La première est que ce modèle rend compte de manière explicite d'activités qui sont au cœur de l'année de CP, activités (ou objets de l'activité) qui sont plus implicites, moins perceptibles dans les modèles précédents. Le lien permanent avec la **lecture** est particulièrement fondamental en classe de CP, où toute la difficulté réside dans le fait qu'il s'agit d'apprendre à écrire sans savoir encore lire et d'apprendre à lire en développant une activité d'écriture, le développement de chacune de ces activités rétroagissant l'un sur l'autre. La dimension **graphomotrice**, absente du modèle de Bucheton, est également centrale, surtout si l'on se fie aux résultats de travaux qui indiquent que si les élèves « calligraphient », tracent des lettres, le geste ne leur est pas toujours enseigné de façon formelle (Plane, 2022), ce qui crée des obstacles à la fluidité et à la vitesse. La dimension « supports et outils » permet également de rappeler qu'ils font partie intégrante de l'activité, ils la déterminent, la réorientent, et sont donc non seulement à réfléchir par l'enseignant en tant qu'outils de l'activité (sur et avec lesquels l'élève agit) lorsqu'il décide des paramètres des situations d'enseignement, mais également à enseigner en tant qu'objets de l'activité (que l'élève doit s'approprier).

Apprendre à (re)lire, à utiliser les supports et outils de l'écrit, à mobiliser le geste d'écriture, autant de savoirs scripturaux qui deviennent petit à petit « transparents » au fur et à mesure que les élèves se les approprient, dans l'activité, et qui deviennent des prérequis qu'on n'enseigne plus les années suivantes.

La deuxième raison est en lien avec les caractéristiques de notre recherche : une recherche de type participatif tend à tisser un maximum de lien avec le terrain et avec les enseignants participants et ce modèle a été pensé dans cette visée, dans le cadre d'une recherche du même type.

Une des difficultés souvent évoquée par les enseignants, qui expliquent pourquoi ils ne font pas ou peu produire de textes à leurs élèves, est que l'écriture est un objet très complexe à enseigner⁶¹ et de ce fait, ils la réduisent à la production de textes souvent narratifs, en révisant (ou plutôt en corrigeant eux-mêmes) le texte dans sa dimension linguistique, essentiellement orthographique. Ainsi les catégories du modèle, clairement identifiées, reprenant les différentes dimensions de l'écriture vue sous l'angle de l'activité, semblent être un outil intéressant à partager lors d'entretiens avec des enseignants impliqués dans la recherche, afin de questionner les dimensions qu'ils n'investissent pas.

D'autre part, une recherche de type participative suppose de répondre aux préoccupations de chacun des acteurs impliqués, ou tout au moins de faire avancer leur réflexion. Un des dilemmes des enseignants est celui du temps disponible pour l'ensemble des enseignements : dans un rapport de l'Inspection Générale de l'Éducation Nationale⁶² mais aussi dans notre corpus initial, les enseignants mentionnent souvent le caractère chronophage de la production écrite. Or le modèle de l'activité scripturale permet de rappeler qu'engager les élèves dans une activité d'écriture permet à la fois de les mettre en activité de lecture, en activité linguistique, graphomotrice, et de leur faire élaborer des savoirs disciplinaires. Le modèle, selon nous, permet en quelque sorte de rendre plus optimale la gestion du temps, au moins dans les représentations des enseignants : le temps passé à préparer, produire, réviser des écrits est à la fois du temps passé à étudier la langue, à entraîner le geste graphomoteur, à travailler les représentations et la dimension affective, à élaborer des savoirs en sciences du vivant, en français sur le récit, ou sur le temps qui passe etc. Le modèle permet de présenter l'activité scripturale comme une activité qui se réalise dans différentes situations langagières, comme une activité multiplicatrice de mondes, pourrait-on dire en reprenant la formule de François (1993, p.116). Il permet de rendre perceptibles les multiples apprentissages relevant de différentes dimensions au sein de cette activité complexe et de la voir autrement que comme simplement « chronophage ».

Notre troisième motif dans le choix du modèle, enfin, est en lien avec notre activité d'analyse de textes : les sept dimensions distinguées peuvent aisément être mobilisées comme catégories d'analyse pour mieux comprendre et caractériser les textes écrits ou les interactions orales qui ont lieu pendant les séances de classe que nous avons observées. Sous réserve d'être précisées parfois en éléments distincts (par exemple la dimension linguistique, en sous-catégories orthographiques ou syntaxiques), les dimensions permettent d'objectiver les savoirs énoncés à l'oral, perceptibles à l'écrit et ainsi de discuter de façon la plus argumentée possible des « micro-transformations », signes peut-être d'un apprentissage plus global. Comme l'écrit Plane (2004) à propos de l'utilité en didactique de se munir de modèles, les

⁶¹ Nous précisons ce point dans le *Chapitre 4*, à partir des rapports de l'Inspection Générale de l'Éducation, du Sport et de la Recherche.

⁶² Rapport que nous présentons également dans le chapitre suivant.

« modèles sont en effet des outils intellectuels qui visent à représenter de façon épurée certains aspects d'un phénomène complexe. Ils nous servent à isoler des traits à observer dans un objet complexe, à démêler l'écheveau enchevêtré des causalités et suivre l'un des fils de cet écheveau, à disposer de repères pour étalonner une évolution. » (p.80).

Les dimensions identifiées par Kervyn nous outillent ainsi pour suivre l'évolution des écrits des élèves ainsi que celle des interactions orales lors des séances d'enseignement de l'écriture, mais aussi celle des discours des enseignants engagés dans la recherche, même si l'évolution professionnelle de ces derniers ne sera qu'un des points discutés dans cette thèse et non son propos principal.

Cette première partie a permis de montrer que les recherches de ces cinquante dernières années ont changé le regard porté sur l'écriture, qui s'est déplacé du texte comme produit fini dont l'élaboration ne s'apprend pas, au processus de scripteur et au cheminement de l'écrivain, puis à la compétence scripturale à acquérir et enfin à l'activité du sujet producteur de textes.

Les différents travaux réalisés depuis les années 1980 constituent des apports qui ont permis aux modèles d'enseignement de l'écriture d'évoluer, jusqu'à un certain point.

2-Évolution des modèles d'enseignement de l'écriture

En adoptant un point de vue historique, Bishop (2019) présente le modèle d'enseignement comme un ensemble dépendant (p.20) :

- des « contextes sociaux, économiques et politiques »
- de « l'ensemble des théories constitutives de la discipline et de l'enseignement »
- des « prescriptions officielles et programmes »
- des « pratiques prescrites par les manuels, les plans de formation et les revues pédagogiques »
- mais aussi des « pratiques réelles des enseignants qui déterminent véritablement les modèles ».

Parler de l'émergence d'un modèle d'enseignement se fait donc en considérant l'ensemble de ces éléments. Nous présentons dans la sous-partie suivante les premiers modèles d'enseignement (modèle traditionnel de la rédaction, modèle de l'expression écrite et de l'écriture rénovée), qui se traduisent par des pratiques réelles dans les classes, en fonction des contextes socio-économiques, des théories de la disciplines développées dans la partie précédente, et des préconisations officielles.

2-1 Les premiers modèles d'enseignement

Comme nous l'avons déjà rapidement écrit, traditionnellement l'écriture est perçue comme un don, inné, ainsi elle ne s'enseigne pas. Dans le modèle traditionnel de l'enseignement, on apprend d'abord à parler, puis à lire, et enfin on apprend à écrire, en encodant d'abord, jusqu'à être capable de réaliser les tâches d'écriture typiques en milieu scolaire : les rédactions. Cette conception s'incarne dans le **modèle de la rédaction**, souvent désigné comme « modèle traditionnel » ou « républicain », dans lequel l'enfant doit d'abord savoir encoder avant de pouvoir rédiger : les « exercices sont progressifs car les jeunes élèves ne peuvent rédiger avant d'avoir certains acquis sur la langue » (Bishop, 2019, p.24).

Dans ce modèle d'enseignement, l'apprentissage de la lecture a la primauté et celui de l'écriture se fait par imprégnation, imitation ; les élèves copient, écrivent sous la dictée, « le travail de l'oral est orienté vers la production de structures orales directement transférables à l'écrit » (*ibid*, p.27). Les élèves étudient les textes d'auteurs, qui leur pose un problème de taille : si écrire ne s'apprend pas, comment apprendre à écrire comme ces auteurs ? Dans le modèle de la rédaction, « l'apprentissage est très peu problématisé. On pense en termes d'enseignement de contenus, eux-mêmes peu théorisés » (Reuter, 1989, p.70).

Or, on constate dans les écoles que cette conception est encore vivace, et comme le formulent Chabanne et Bucheton (2002), le modèle de la rédaction n'est pas « un dinosaure pédagogique, mais un modèle solidement installé dans les convictions pédagogiques dominantes des élèves, des parents, des enseignants et très présents dans la réalité des pratiques de l'école » (p.26).

En opposition franche à ce modèle de la rédaction, au début du XXème siècle, Freinet développe un modèle d'enseignement situé en marge des normes institutionnelles (Bishop, 2019). Comme nous l'avons rapidement évoqué, Freinet considère que l'écriture ne doit pas être réservée aux élites sociales : en utilisant l'imprimerie en classe, il fait écrire des textes libres aux élèves issus de classes sociales très modestes. Ces textes ont pour particularité d'avoir un thème libre, choisi par les élèves qui racontent leur vie, leurs expériences, et font part des questions qu'ils se posent. Les textes sont publiés, partagés avec d'autres élèves au sein d'une correspondance scolaire. La finalité de ce modèle d'enseignement est de « favoriser et libérer l'écriture des élèves [...] les enfants du prolétariat vont s'approprier le langage et la capacité à écrire qui leur a été confisquée par la société » (Bishop, 2019, p. 28-29).

À partir des années 1970, le modèle d'enseignement de Freinet inspire le **modèle de l'expression écrite**. Une partie des recherches en didactique de l'époque vise à rendre plus démocratique l'enseignement du français : « on défend la place de l'expression orale et écrite aux dépens d'un enseignement grammatical prépondérant, et la démarche par réflexion est préférée à l'apprentissage par coeur » (Bishop, 2019, p.31). L'enseignement se centre sur la communication et l'expression, à l'oral et à l'écrit, et l'effcience dans les usages devient premier, par rapport à la maîtrise d'un « bon français ». Dans la lignée de Freinet, l'écrit est un moyen d'expression à visée d'émancipation, mais cela met certains enseignants (qui n'usent pas tous de la pédagogie de Freinet) en difficulté : comment ne pas réfréner l'impulsivité des élèves, les envies d'écrire et la liberté de l'écrit tout en visant des enseignements en grammaire et en orthographe ?

En théorie, l'élève motivé par son envie d'écrire peut puiser dans les lectures, observer les règles de l'écrit et « développer ses compétences rédactionnelles et linguistiques, qu'il [suffit] de nourrir par ailleurs en le guidant pour corriger ses textes » (Bucheton et Chabanne, 2002, p.28). Dans les faits, les enseignants sont un peu démunis, leurs élèves produisent des écrits librement mais ils ne savent pas trop comment faire progresser ces premiers jets. ⁶³

⁶³ Nous trouvons dans notre corpus de données élargi des exemples qui montrent que ce modèle d'enseignement a marqué d'une manière ou d'une autre certains des enseignants participant à notre recherche. Ainsi, lors d'un entretien mené le 7 octobre 2018, PE5 nous confie que pour elle la production écrite est très complexe à enseigner : « j'avais l'impression de voir les mêmes productions en début et en fin d'année / ceux qui écrivaient quatre pages en début d'année écrivaient quatre pages en fin d'année / ceux qui écrivaient trois phrases de manière illisible en début d'année finissaient l'année de la même manière / donc apport de l'enseignante zéro ».

De ce modèle, on retient la nécessaire **implication intellectuelle et affective** de l'élève dans son activité d'écriture, et qu'« avant d'être intégration d'éléments apportés de l'extérieur, l'écriture est le surgissement et l'élaboration de "quelque chose qui est déjà-là" » (Bucheton et Chabanne, 2002, p. 30).

De notre point de vue, ce « quelque chose de déjà-là » réfère sans doute à l'envie de s'exprimer ou au goût d'écrire, mais aussi à l'expression de la façon dont les élèves perçoivent le monde, aux questions qu'ils se posent, aux réponses qu'ils apportent. Selon nous, ce « quelque chose » peut-être mis en lien avec les représentations initiales des élèves sur les objets du monde et avec les schématisations initiales qui leur permettent de parler de ces objets.

2-2 Le modèle de la production de textes

En 1959, lorsque la scolarité obligatoire est prolongée jusqu'à l'âge de 16 ans⁶⁴, les portes du collège s'ouvrent à un plus grand nombre d'élèves. Pensée comme une opportunité de démocratisation, cette scolarisation obligatoire prolongée fait se côtoyer au collège des élèves ayant des expériences de vie très différentes en fonction de leur milieu socio-culturel d'origine. Très vite, les travaux des sociologues Bourdieu et Passeron mettent en avant le fait que les élèves venus de milieux socio-culturels populaires sont confrontés à une école dont ils ne peuvent, par eux-mêmes, s'approprier les codes implicites de fonctionnement⁶⁵. Loin d'être le projet démocratique souhaité, l'école de la République est, selon ces sociologues, un lieu où les différences sociales et culturelles ne permettent pas à tous de réussir, et où le manque d'adaptation des pratiques enseignantes perpétue les différences sociales et crée des inégalités dans l'accès aux savoirs. Le Plan Rouchette⁶⁶, publié en 1971 et énoncé à partir des résultats des travaux en sociologie mais également en linguistique et en psychologie, stipule que cet état de fait rend l'enseignement du français inadapté, que les compétences langagières des élèves de milieux populaires nécessitent une rénovation de cet enseignement.

Dès les années 1980, suite à la mise en œuvre du plan Rouchette, les didacticiens perçoivent que la production écrite ne peut être enseignée uniquement pendant le cours de français : **elle est indispensable à la construction des savoirs dans les disciplines**. Ainsi dans une synthèse traçant l'évolution de la didactique de l'écriture, Daunay (2007) écrit « we can see clearly the emergent character of the research question of writing in the disciplines [...] the main objective being simply to affirm that language is not just an affair for L1 French class but concerns all disciplines » (p. 19)⁶⁷. Daunay cite par exemple Ginsburger-Vogel, chercheuse en didactique des sciences du vivant, qui affirme : « The difficulties encountered by students confronted by

⁶⁴ Ordonnance n°59-45 du 6 janvier 1959, portant prolongation de la scolarité obligatoire. Consultable sur le site Légifrance : [https://www.legifrance.gouv.fr/download/securePrint?token=eHD\\$d38WH7MgE\\$GbhQHya](https://www.legifrance.gouv.fr/download/securePrint?token=eHD$d38WH7MgE$GbhQHya)

⁶⁵ Bourdieu P., Passeron, J.-C. (1964) *Les héritiers*, (1970) *La reproduction*, Paris : Les éditions de Minuit.

⁶⁶ Plan de rénovation de l'enseignement du français à l'école élémentaire (Plan Rouchette) (1971), accessible en ligne : <http://michel.delord.free.fr/rouchette.pdf> Pour plus d'informations, lire l'article d'H. Romian (2014) doi : <https://doi.org/10.3406/airdf.2014.2016>

⁶⁷ »Nous voyons clairement le caractère émergent de la question de recherche focalisée autour de l'écriture dans les disciplines [...] le principal objectif est simplement d'affirmer que le langage ne concerne pas uniquement les cours de français langue première, mais toutes les disciplines » (nous traduisons).

writing can not simply be linked to language learning in French class » (*ibid.*)⁶⁸ Les liens étroits entre enseignement du langage et cognition commencent également à être perçus, sans être encore développés : pour Astolfi par exemple, “the mastery of written language ‘presents itself in a different way in each conceptual field’ (p.56)” (Daunay, 2007, p. 21)⁶⁹ Daunay puise également des exemples en didactique des mathématiques : “Vergnaud develops this approach further by inextricably linking language and knowledge [...] he writes ‘we cannot separate spoken or written utterances of expression or mathematical discourse from the knowledge content they are about’ (*ibid.*, p. 22)⁷⁰.

Ce lien entre didactique du français et élaboration des savoirs en toutes disciplines met du temps à devenir central en didactique du français.

Le plan Rouchette ayant mis en lumière les difficultés liées à la production écrite des élèves de milieux populaires, les didacticiens cherchent des objets à enseigner sur l’écrit, qu’ils empruntent aux travaux issus du structuralisme (types de texte, narratologie, grammaire textuelle...) et s’intéressent à différents types de textes et plus uniquement aux textes littéraires. Dans ce **modèle d’enseignement de la production écrite (ou modèle de la production de textes)**, on accorde de l’importance aux types de textes et à leurs caractéristiques, les écrits sont ancrés dans des situations de communication variées, qui suscitent l’écriture d’un type de texte spécifique (Fayol, 1985; Halté, 1988; Schneuwly, 1988), situations qui sont choisies en lien avec des pratiques sociales de référence, mais pas nécessairement comme nous l’avons déjà pointé en définissant la notion de « discipline » (cf. *Chapitre 1*).

L’attention portée au processus d’écriture permet de mettre en avant la révision comme opération cognitive grâce à laquelle les élèves « améliorent » leurs textes, ainsi la révision apparaît dans les Instructions Officielles de 2002, de même que l’importance de faire « prendre conscience de... » : prendre conscience des structures, prendre conscience du processus de relecture, intérioriser des modèles et des procédures de résolution des problèmes qui rencontrés en écriture.

Se pose alors la question de l’évaluation de ces textes : ainsi les groupes de travail de l’INRP, nommés EVA (1991), et REV (1996), focalisent leurs recherches sur l’évaluation des différents types d’écrits ainsi que la réécriture. L’évaluation est pensée de façon formative, « avec l’idée de faire participer le scripteur aux modifications du texte et le conduire ainsi à réfléchir à sa propre manière de faire et progresser » (Doquet, 2011, p.65).

Comme nous l’écrivions dans le *Chapitre 1*⁷¹, l’**évaluation** qui précède la révision s’analyse en trois opérations « relecture de l’écrit [...] évaluation de ce qui vient d’être relu [...] prise de décision du scripteur, [qui peut ou non] entreprendre une réécriture » (EVA, 1991, p.12).

⁶⁸ « Les difficultés rencontrées par les étudiants qui se heurtent à l’écriture ne peuvent être mises en lien uniquement avec l’apprentissage du langage dans la classe de français » (nous traduisons). Daunay emprunte cette citation à : Ginsburger-Vogel, Y. (1986) Les élèves face aux questions, *Le français aujourd’hui*, 74, p.59.

⁶⁹ « La maîtrise du langage écrit “se présente de manière différente dans chaque champs conceptuel” » (nous traduisons).

⁷⁰ « Vergnaud développe cette approche et lie langage et savoir de manière inextricable [...] il écrit “nous ne pouvons séparer les énoncés et les discours mathématiques, oraux ou écrits, des contenus de savoirs qu’ils développent” ».

⁷¹ Cf. partie 2-1, « L’activité langagière réflexive pour élaborer les savoirs ».

Les groupes EVA et REV proposent des grilles de critères d'évaluation (remises en question ensuite), permettant un travail structuré à partir des écrits d'élèves. Ces premiers travaux, fondateurs, ne questionnent pas la façon dont les savoirs sont formulés, ni la façon dont ils s'élaborent en cours de (r)écriture : on tend à ce que les écrits d'élèves se rapprochent le plus possible de formes linguistiques plus ou moins canoniques, les derniers jets des élèves, produits après évaluation, travaillés à partir de grilles de critères, sont considérés comme des produits « finis ».

Ces travaux, comme le formule Daunay (2007) « take into account essentially the linguistic stakes of scientific activities, and the communication and verbal representations that occur [...] the 'rules of writing' that are thus constituted are mute about the scientific stakes of discourse » (p.21)⁷².

Les grilles de critères d'observation révèlent ainsi leurs limites : elles constituent des outils d'élaboration de la langue, mais ne permettent pas de viser l'élaboration des savoirs disciplinaires. Jaubert et Rebière (2001), par exemple, questionnent le fait que « l'école privilégie l'apprentissage de ce que l'on appelle communément des "outils pour écrire" (listes, grilles,...) et autres préalables à l'écriture. Or, on peut se demander si ces plans d'action préfabriqués jouent réellement le rôle d'outil, au sens vygotkien du terme, (orientation, contrôle, structuration de l'activité humaine et reconfiguration selon les usages en cours dans la communauté) et s'ils permettent la construction réfléchie de positions énonciatives ad hoc » (p.1).

D'autres recherches, en parallèle, considèrent justement ce lien entre les enjeux linguistiques et scientifiques : « Garcia-Debanc (a member of the EVA group) proposes a "model of the language behavior of explication" that posits the interaction of three operations : managing the interaction, managing the discourse, and managing the discourse object⁷³ » (Daunay, 2007, p.21). En d'autres termes et en rapprochant cette citation des éléments qui définissent notre cadre théorique, ces travaux pointent que le genre discours explicatif ne peut s'envisager séparément de l'objet du monde, du phénomène que l'on cherche à « expliquer ».

L'enseignement de la production écrite s'ouvre alors à la production de textes argumentatifs, injonctifs ou explicatifs (Garcia-Debanc, 2016). Mais la question de la focalisation sur les critères linguistiques et textuels reste posée. La chercheuse toulousaine cite un texte selon elle central à l'époque, écrit par Tauveron, dans lequel cette dernière « déplore la dogmatisation des critères, du fait du déplacement d'une attention aux variables à la mise en évidence de constantes dans le fonctionnement des textes et questionne le rôle des outils comme "instruments d'une norme" » (Garcia-Debanc, 2016, §17).

Pour résumer, le modèle de la production de texte forme un « ensemble hétérogène et pluridisciplinaire » (Bishop, 2019, p.35), qui s'appuie sur les travaux « sur les processus

⁷² Ces travaux « prennent essentiellement en compte les enjeux linguistiques des activités scientifiques, ainsi que les enjeux de communication et de représentations verbales spécifiques [...] les règles d'écriture qui sont ainsi constituées passent sous silence les enjeux scientifiques des discours » (nous traduisons).

⁷³ « Garcia-Debanc (un membre du groupe EVA) propose un modèle de l'explication en tant que conduite langagière, qui met en avant trois opérations en interaction : la gestion des interactions, la gestion du discours, et la gestion de l'objet du discours » (nous traduisons).

d'écriture [...] sur la génèse de l'écrit et de son acquisition [...], sur les produits de l'activité [grammaire textuelle, typologie des textes], sur les contextes de l'écriture [...] dans et hors l'école, [...] et sur l'écriture comme activité littéraire » (*ibid*, p.36).

L'appui sur ces travaux montre un déplacement, de l'enseignement du texte produit vers l'enseignement de la production en elle-même.

Néanmoins, ces vingt dernières années, les nombreux travaux focalisés non sur l'écriture mais sur la lecture ou l'oral convergent vers la nécessité d'envisager un nouveau modèle d'enseignement, plus cohérent avec la conception de l'apprentissage de l'écriture comme activité langagière au cours de laquelle écrit et oral se mêlent, en production comme en réception.

2-3 Vers un nouveau modèle d'enseignement

Selon Garcia-Debanc (2016), à l'issue de quarante années de travaux sur l'écriture, des éléments de consensus sur l'ensemble de l'école primaire peuvent être établis, et nous les listons en quatre points :

- 1) l'enseignement de l'écriture vise l'enseignement de la **production de textes**. Celle-ci requiert des connaissances syntaxiques, orthographiques, mais également des éléments de **grammaire textuelle**, « notamment choix énonciatifs et marqueurs de cohésion » ;
- 2) le **brouillon** et la **réécriture** sont importants car ils permettent les tâtonnements nécessaires pour atteindre « la formulation la plus adéquate » ;
- 3) l'écriture et la lecture sont en permanente **interaction**, les acquisitions de l'une renforçant les acquisitions de l'autre ;
- 4) les situations d'écritures proposées confrontent les élèves à divers genres littéraires mais aussi à des genres **scientifiques**. Les situations d'écriture leur permettent d'appréhender la « diversité des **fonctions de l'écrit** et son **rôle cognitif décisif** pour l'appropriation de connaissances, dans les diverses **disciplines** scolaires » (§24).

Bilan intermédiaire (10)

À l'issue de ces « années écriture », les représentations sur l'écriture ont été transformées.

En ce qui concerne l'école élémentaire, le modèle de Plane décompose la compétence scripturale en objets de savoirs qui peuvent devenir des objectifs d'apprentissage à l'école primaire et au collège, dans une visée d'outiller les enseignants.

Certaines interrogations restent, néanmoins, pour lesquelles nous n'avons pas encore de réponses.

Formulation de questions

Si les travaux de Kervyn et du groupe écriture de la recherche Lire-Ecrire ainsi que le modèle des procédures d'encodage de Kervyn, Bachelé et Faux objectivent de façon précise et adaptée à des élèves de CP les apprentissages relatifs à la dimension linguistique-orthographique, qu'en est-il **des objets de savoir relatifs aux autres dimensions de l'activité** ? Quels sont ceux, perceptibles dans des réécritures d'élèves, que nous pourrions considérer comme des apprentissages relevant spécifiquement de l'année de CP, au tout début de l'école élémentaire ?

Formulation d'hypothèses

H10 : L'analyse des déplacements discursifs et culturels dans les réécritures autonomes d'élèves permettraient d'entamer l'objectivation des éléments de savoirs appropriés par une majorité d'élèves.

H10A : Ces éléments de savoirs seraient orthographiques, discursifs et disciplinaires.

H10B : Certains d'entre eux seraient spécifiques de l'appropriation de processus cognitifs et langagiers nouveaux (en lien avec l'hypothèse 6D concernant l'oralisation des processus cognitifs).

Qu'il s'agisse de la production de textes, du travail de réécriture, des interactions ou des genres de discours, le rôle de l'oral est interrogé en didactique de l'écriture dans les recherches puisqu'il permet également d'élaborer des textes, il est au cœur des interactions et notamment au cœur des interactions scolaires permettant de réviser les écrits, il peut lui aussi s'appréhender en fonction de genres et revêt un rôle cognitif primordial particulièrement pour des élèves d'école primaire qui ne sont pas encore tous scripteurs ou lecteurs.

Ainsi, dès 1993, l'importance des interactions entre lecture et écriture sont soulignées lors de la tenue du colloque Théodile-Crel intitulé *Les interactions lecture-écriture*, dont les actes sont publiés l'année suivante (Reuter, Théodile-Crel 1994). Pour trouver des réponses aux difficultés persistantes des élèves dans l'apprentissage de la lecture et de l'écriture, pour répondre également aux exigences sociales de maîtrise de l'écrit de plus en plus élevées, **la notion de littératie commence à être interrogée**⁷⁴. Lors de ce colloque, Schneuwly avance l'idée que « le genre [de discours] peut être considéré comme un outil psychologique au sens vygotkien du terme » et que « les genres seconds [bakhtiniens] sont probablement caractéristiques de ce que Dabène (1987) et Bourgain (1990) appellent, à la suite de Peytard (1970), l'ordre scriptural » (1994, p.156). Les genres seconds sont présentés comme un outil en faveur du développement langagier des élèves. Bronckart conclut le colloque en mettant en avant les relations très **étroites qu'entretiennent langage écrit et langage oral**, qui « se situent dans une perspective globalisante que traduisent la notion américaine de "littéracie" ou d'"ordre scriptural" de Peytard » (Romian, 1996, p.233).

Entre les années 2000 et 2010, alors que les rapports à l'écriture et les représentations sur l'écriture des élèves commencent à être interrogés, on sent poindre les effets des travaux en sociologie et socio-linguistique, faisant état de pratiques langagières diverses selon les milieux familiaux des élèves et de pratiques langagières scolaires pouvant mettre en difficulté les élèves venant des milieux les plus éloignés de l'école (Bautier, 1995; Lahire, 1993). La didactique de l'écriture s'ouvre alors à d'autres types d'écrits : extrascolaires, écritures de soi... mais aussi à d'autres pratiques langagières, plus ou moins éloignées de celles de l'école.

Dès lors, les recherches en didactique de l'écriture interrogent aussi l'oral qui accompagne l'écrit. Lors d'une communication au colloque *Le langage oral de l'enfant scolarisé*, Halté affirme que l'oral et l'écrit devraient être « un seul et même combat » alors que dans les faits, « il y a victoire par K.O. de l'écrit sur l'oral » (2005, p.27). En effet, le modèle traditionnel de l'enseignement de l'écriture en fait un objet dont les caractéristiques sont de « faire long [...] faire seul [...] faire complet [...] faire fini [...] et faire hors contexte énonciatif » (*ibid*, p.29).

⁷⁴ Nous développons et précisons la façon dont cette notion a émergé en France dans la partie suivante.

Face à cela, « tout ce que l'élève a acquis, conquis, comme savoir-faire langagier devient subitement contre-intuitif, jusqu'à former des obstacles didactiques » (*ibid.*). Halté suggère ainsi la reconfiguration de la didactique du français et plaide pour une **didactique de l'activité langagière**, c'est-à-dire une didactique où l'écrit, l'oral et la langue, où la lecture, l'écriture, la réception et la production de l'oral sont considérés globalement.

3- Apports de la notion de littératie : l'importance de l'oral dans l'activité scripturale et son apprentissage

Le bilan que nous venons de dresser sur l'évolution des conceptions sur l'écriture ainsi que l'évolution de son enseignement nous interroge quant à la place de l'oral pour apprendre à écrire.

En effet, les travaux sur lesquels nous nous sommes appuyée pour définir notre conception de l'écriture dans le *Chapitre 1*, que ce soit ceux menés en anthropologie, ethnographie (Goody 1979, 1986, Olson 1998, Scribner et Cole 2010) mais aussi en linguistique (Bronckart, 1985, 1997, Kerbrat-Orecchioni) ou phonétique (Vaissière 2020), soulignent tous les interactions étroites entre le langage écrit et le langage oral, tandis que les travaux en psychologie montrent que le langage extériorisé (oral et écrit) participe au développement du langage intérieur, l'un soutenant, suscitant, développant l'autre.

Ces éléments nous incitent à investiguer les apports de la notion de littératie, interrogée depuis de nombreuses années (par exemple lors du colloque de 1993 sur les interactions lecture-écriture). La sous-partie suivante nous permet de retracer brièvement l'émergence de la notion, avant de nous interroger sur les implications que les travaux sur la littératie peuvent avoir sur l'enseignement de l'activité langagière à l'école primaire.

3-1 Émergence de la notion

Le terme « littératie », venu de l'anglais *literacy* est relativement nouveau en France, pourtant il apparaît dès le XIX^{ème} siècle outre-Manche : dérivé du terme *literate* qui signifiait « cultivé », il désigne l'ensemble des compétences évaluées en lecture-écriture pour déterminer les niveaux des élèves. Dans le contexte de l'après-guerre des pays Anglo-Saxons, les *literacy campaigns* sont des campagnes d'alphabétisation, menées par l'UNESCO⁷⁵.

En France, jusque dans les années 1990, pour évaluer le niveau de maîtrise de lecture-écriture d'un individu, on a recours à des termes que l'Agence Nationale de Lutte Contre l'Illettrisme définit⁷⁶ de la manière suivante : l'« analphabétisme » désigne des personnes n'ayant jamais été scolarisées, ne sachant ni lire, ni écrire, tandis que l'illettrisme désigne « des personnes qui, après avoir été scolarisées en France, n'ont pas acquis une maîtrise suffisante de la lecture, de l'écriture, du calcul, des compétences de base, pour être autonomes dans les

⁷⁵ United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization, en français : Organisation des Nations Unies pour l'Éducation, la Science et la Culture.

⁷⁶ Ces définitions viennent de la page « Les définitions » du site de l'ANLCI <http://www.anlci.gouv.fr/Illettrisme/De-quoi-parle-t-on/Les-definitions>

situations simples de la vie courante ». Les situations évoquées sont « écrire une liste de courses, lire une notice de médicament ou une consigne de sécurité, rédiger un chèque, utiliser un appareil, lire le carnet scolaire de son enfant, entrer dans la lecture d'un livre... ». L'association explique que le terme d'illettrisme est « un mot dur, qui suscite la réaction, l'indignation, mais qui est encore aujourd'hui nécessaire pour que ceux qui y sont confrontés ne soient pas oubliés ».

Le terme « littératie » et ses adjectifs « littératié, littéracique⁷⁷ » permettent ainsi de qualifier de manière positive les compétences de base et les personnes ayant construit ces compétences, qui garantissent à tout individu l'autonomie dans la vie quotidienne, au sein de nos sociétés occidentales très scripturalisées. Si les orthographes relevées dans les recherches francophones varient (litéracie, littéracie, littératie), c'est désormais la forme « littératie » qui est utilisée par l'UNESCO et l'Organisation de Coopération et de Développement Économiques (OCDE), et la plus fréquente dans les entrées de moteurs de recherche (Dupont, 2020).

Entre les années 1990 et 2000, la notion apparaît en France de façon un peu contrainte (Dupont, 2021), car il devient nécessaire de répondre à des problématiques sociales : suite aux mouvements migratoires de la fin des années 1960 (notamment des pays du Maghreb), de nombreux travailleurs peu qualifiés n'ont pas les compétences nécessaires en lecture et écriture pour être autonomes et réussir leur insertion professionnelle (Fraenkel, 2021). Les enquêtes internationales de l'OCDE mettent en avant les inégalités sociales que cela engendre, tandis que les résultats des tests du Programme International pour le Suivi des Acquis des élèves (PISA), montrent qu'un fort pourcentage d'élèves français, particulièrement ceux issus de familles de migrants, rencontre des difficultés lorsqu'il s'agit d'utiliser les connaissances acquises à l'école et à les appliquer dans des situations de la vie courante (*ibid*).

La notion de littératie vient questionner l'enjeu fondamental d'émancipation par les savoirs que l'école enseigne, mais aussi le niveau de compétence à considérer pour atteindre une certaine autonomie fonctionnelle. Ses implications en didactique apparaissent comme des moyens de lutter contre l'échec scolaire et les inégalités sociales qui continuent de se perpétuer à l'école. La visée pragmatique des recherches en didactique suppose de trouver les voies d'un enseignement plus démocratique et équitable et ce depuis les années 1970, depuis les constats d'inégalités des sociologues comme Bourdieu et Passeron (1964, 1970) et depuis l'instauration du Plan Rouchette.

Or si l'on considère que les didactiques sont nées dans une visée démocratique, pour permettre un enseignement le plus équitable possible pour tous les élèves quelle que soit leur origine sociale, les *literacy studies* éclairent une voie à suivre notamment grâce aux travaux de l'anthropologue américain Jack Goody.

Il a été reproché aux premiers travaux de Goody que ce dernier défendait une théorie du « grand partage » en décrivant les cultures écrites comme supérieures aux cultures orales. Mais dans un

⁷⁷ Dupont utilise « littératique », qui nous semble suivre une logique plutôt scriptocentrée. Nous avons apparemment une logique plus « phonocentrée », et préférons « littéracique » mot dans lequel on retrouve le phonème [s]. En toute logique, nous devrions ainsi choisir l'orthographe « littéracie », mais faisons le choix de garder les deux : oral ou écrit n'ont ainsi pas à prévaloir l'un sur l'autre, dans un choix qui vise à affirmer le caractère « métissé » de la notion.

numéro de la revue *Pratiques* consacré à la notion de littératie (Privat & Kara, 2006), l'anthropologue revient sur ses travaux antérieurs et précise que si l'écriture « facilite leur développement, c'est la réflexion intellectuelle qui crée ce que nous appelons la rationalité et la logique » (Goody & Birat, 2006, p.75). Il ajoute : « [I]l on voit ainsi que la distinction entre les cultures relevant de l'oralité et celles qui appartiennent au domaine de l'écriture n'est pas tranchée » (*ibid.*, p.75).

Il s'agit donc de comprendre le fonctionnement de chacune des cultures, orale ou scripturale, de souligner le rôle de l'écrit dans la construction des savoirs et de comprendre ce qui distingue les modes de pensée spécifiques des institutions scolaires et celles des sphères familiales ou amicales (Goody, 2007 ; Chiss 2008). Aujourd'hui, grâce aux nombreux écrits de Goody mais aussi d'historiens de l'écriture ou de psychologues ayant étudié le fonctionnement du langage et son lien avec l'élaboration de la pensée, un consensus est atteint sur le fait que de nombreuses sociétés réputées scripturalisées sont en fait « un régime mixte, mi-oral, mi-écrit sans donner d'emblée la préférence à un moyen de communication sur l'autre. L'écriture ou le livre peut avoir une position dominante sans perturber le moins du monde les formes d'apprentissage et de transmission d'une culture de la bouche et de l'oreille » (Détienne, 1986, p.312).

C'est l'un des apports fondamentaux de la notion de littératie, que nous avons déjà pointé dans le *Chapitre 1* : devenir autonome dans la réception et la production d'écrits de toutes sortes ne peut se faire sans une activité langagière orale, et en classe dans des situations d'enseignement, sans une co-activité langagière entre enseignant et élèves. Penser l'enseignement de l'écriture (mais aussi de la lecture) dans une perspective littéracique permet de « redonner [...] une importance cruciale à l'apprentissage du langage oral, de faire droit dans la réflexion didactique à un oral "réflexif", d'examiner les diverses formes de l'oralité dans l'histoire culturelle de la transmission des connaissances » (Chiss, 2008, p.168).

3-2 Évolution, premières définitions et premiers usages de la notion en didactique

Il est étonnant de constater que l'une des premières définitions de la littératie donnée par l'OCDE en 1995 est la suivante (nous soulignons) : « La littératie est la capacité à **comprendre et à utiliser l'information** contenue dans des textes écrits dans divers contextes pour atteindre des objectifs et pour développer des connaissances et des aptitudes. Il s'agit d'une exigence de base pour développer des compétences de plus haut niveau et pour atteindre des résultats positifs en termes économique et sociaux. ⁷⁸»

Cette définition n'est pas sans rappeler la façon dont Dabène décrit les représentations sur l'ordre scriptural⁷⁹ : l'écrit est « le lieu intangible de la langue, des modèles, traditionnellement réservé aux clercs, auxquels l'usager "ordinaire" ne peut accéder qu'après un long apprentissage de type initiatique » (1991, p.12). L'usager « ordinaire » est réduit à lire des écrits produits par

⁷⁸ Définition accessible en ligne sur le site de l'OCDE : <https://www.oecd.org/fr/competences/piaac/principauxelementsdelevaluation.htm>

⁷⁹ Citation que nous avons d'ores et déjà mobilisée dans la partie 2 du *Chapitre 1*, consacrée à l'élaboration des savoirs culturels.

les autres, plus savants, qui eux sont producteurs des textes qui fondent les savoirs, la culture. La centration sur la compréhension et l'utilisation de textes dans divers contextes nous fait nous interroger : suffirait-il pour être autonome et émancipé dans notre société de comprendre les textes écrits par d'autres ? Jaffré (2004), dans l'introduction de l'ouvrage *La littératie*, répond à cette question par la négative et nous souscrivons à son propos lorsqu'il écrit : « il importe de promouvoir les conditions d'un changement capable de mettre l'écrit à la portée de populations jusque-là marginalisées ou, dans le meilleur des cas, cantonnées dans le rôle de consommateurs de textes produits par d'autres » (p.41).

L'oral pour sa part est totalement absent de la définition de l'OCDE, ce qui est relativement similaire à ce qui se passe dans le champ de la didactique de l'écriture dans les années 1990 puisque c'est le lien nécessaire entre la réception des textes et leur production qui est investigué dans un premier temps. Ainsi, les chercheurs en didactique ont tout d'abord une approche « s'inscrivant dans la tradition anglo-saxonne le plus souvent exclusivement scripto-centrée » (Dupont, 2017, p.112).

En 1993 par exemple, le colloque Théodile-Crel intitulé *Les interactions lecture-écriture* et la publication des actes qui s'ensuit (Reuter & Théodile-Crel, 1994) illustrent cet aspect scripto-centré : le colloque permet des apports importants pour la didactique du français, par exemple avec la remise en cause mais surtout l'explication des phénomènes qui ont mené à la focalisation institutionnelle opérée jusque-là sur l'apprentissage de la lecture au détriment de l'écriture, avec par exemple la communication de Dolz (1994) qui montre que l'enseignement de l'écriture de textes argumentatifs a des effets sur la compréhension d'élèves de 11 ans de la lecture d'une lettre du même type. À ce stade, les effets sur l'oral et les interactions entre l'écrit (réception et production) et l'oral ne sont pas encore au cœur des débats, même si comme nous l'énoncions précédemment, la communication de Schneuwly (1994) permet d'affiner la notion de **genres premiers et genres seconds de discours** en tant qu'outil d'élaboration et de développement du langage, oral comme écrit.

Plus de dix ans après le colloque, dans un article sur les usages des travaux de Goody en didactique, Reuter (2006) résume encore les apports principaux de la littératie en quatre points qui n'incluent pas explicitement l'oral : « les relations lecture-écriture ; l'incarnation au travers de pratiques et d'institutions ; la fonctionnalité pour l'individu et la société ; le continuum de son apprentissage et de sa maîtrise » (p.132).

Le constat établi par les spécialistes de l'oral se vérifie : l'oral est sans doute partout, mais il n'est vraiment nulle part, « serpent de mer » insaisissable⁸⁰.

La diffusion, dans les années 2010, d'autres travaux en anthropologie ou psychologie comme ceux d'Olson (1998/2010) ou Scribner et Cole (2010), permet de renforcer l'idée en germe que **l'écrit, en soi, n'a pas le pouvoir** de structurer, transformer, modifier le rapport aux savoirs des cultures scripturalisées. Cette potentialité ne se réalise pas quelles que soient les conditions de production et les usages de l'écrit : Olson nuance de façon très explicite la soit disant supériorité et la puissance de l'écrit en établissant que « l'écriture **dépend fondamentalement de la parole** [...] le discours oral précède et englobe la préparation, l'interprétation et l'analyse du discours écrit [...] l'écrit, quelle que soit son importance, est toujours secondaire » (2010, p. 23) (nous soulignons). Scribner et Cole (2010), quant à eux,

⁸⁰ Pour reprendre l'expression de Halté (2005).

questionnent les objectifs assignés à l'enseignement de l'écriture en milieu scolaire, et l'efficacité de programmes d'alphabétisation qui ne prendraient pas en compte « les compétences déployées dans d'autres activités [que la lecture et l'écriture], comme par exemple la discussion argumentée, le raisonnement hypothétique ou le récit oral » (p.41), autrement dit des compétences langagières orales.

Dans notre recherche et avec des élèves non scripteurs et non lecteurs, il paraît d'autant plus nécessaire d'accorder toute sa place à l'oral pour développer les potentialités de l'écrit et de prendre en compte les pratiques langagières déjà-là des élèves, qui sont des pratiques orales.

Dans une synthèse très récente réalisée à partir d'une revue des articles parus sur le sujet depuis 2002, Dupont (2021) constate pourtant qu'une certaine distance entre littératie et didacticiens du français s'est instaurée. L'une des raisons invoquées est la « défiance suscitée par des évaluations nationales bâties autour d'une littératie générique pour réguler les politiques éducatives à une échelle mondiale » (p.9). En effet les enquêtes de l'OCDE sont réalisées par un organisme qui vise le développement économique de pays en tant qu'entités politiques, et n'a rien à voir avec le développement psychologique des individus qui préoccupe les didacticiens.

Mais une autre raison réside dans le flou qui entoure la notion de littératie. En effet, celle-ci peut « être réduite à des compétences minimales de maîtrise de l'écrit » ou à la fois à « un vaste ensemble de compétences, de représentations et de pratiques langagières difficiles à cerner et impliquant de nombreux outils et supports, dans de multiples institutions » (Dupont, 2021, p.8-9). Habiletés fonctionnelles minimales ou culture entière, les contours de la notion sont encore suffisamment flottants pour que les didacticiens s'en tiennent « prudemment éloignés – ce qui ne signifie pas qu'ils s'en désintéressent » (*ibid.*, p.9).

On voit là tout l'intérêt du travail de définition qui accompagne l'émergence de nouvelles notions dans un champ de recherches, même si Dupont, dans cette même synthèse de 2021, s'interroge sur les risques possibles d'une définition réductrice : la notion de littératie induit-elle un scriptocentrisme et un point de vue didactique centré sur l'enseignement de l'écriture et de la lecture ?

Il est important de noter que le terme se décline au pluriel : les littératies sont plurielles, si on les définit en tant qu'activités en lien avec les pratiques langagières et les situations dans lesquelles elles s'ancrent. La littératie dans une communauté d'élèves de cinq ans est différente de celle d'élèves de 10 ans du primaire, elle n'est pas la même en littérature ou en sciences.

Selon Delarue-Breton et Bautier (2019), la notion de « littératie plurielle » est liée « à des contextes sociaux, impliquant des modes de socialisation langagière et cognitive variés » et à une « pluralité de pratiques de l'écrit » (§4). Autrement dit, à l'école primaire, la littératie scolaire se définit en fonction du contexte de la situation et de la discipline.

Selon Dupont, la notion de « littératie plurielle » est néanmoins problématique pour deux raisons : la première est qu'elle pourrait « faire perdre de vue les principes organisateurs de son champ » et la seconde, que Dupont emprunte aux travaux de Marquilló-Larruy⁸¹, est que cela « renforcerait la dichotomie entre technologie intellectuelle emblématisée par la littératie au

⁸¹ Marquilló-Larruy, M. (2012) « Littératie et multimodalité ici & là-bas... », *Recherches en didactique des langues et des cultures* [En ligne] DOI : <https://doi-org.docelec.u-bordeaux.fr/10.4000/rdlc.2350>

singulier et les dimensions sociales et situées de la littératie exprimées par un pluriel » (Dupont, 2020, p.6).

Pour résumer l'ensemble des éléments que nous venons de détailler pour cerner la notion de littératie telle que nous la concevons, nous retenons deux définitions qui à la fois illustrent notre conception de la littératie et à la fois peuvent éclairer nos choix méthodologiques et les résultats que nous présentons.

3-3 Comparaison de deux points de vue

Nous reprenons et comparons deux définitions – parmi celles, nombreuses, qui ont émaillé les travaux sur la littératie, mais jamais encore en didactique du français, comme le précise Dupont (2021). Nous effectuons un soulignement des éléments communs et indiquons en gras les éléments qui différencient ces énoncés.

La première des définitions que nous étudions est celle que Privat (2007) propose dans la présentation de l'ouvrage de Goody *Pouvoirs et savoirs de l'écrit* : de son point de vue spécialisé en ethnocritique et anthropologie de la culture, le professeur en langue et littérature définit la littératie comme l'« ensemble des praxis⁸² et représentations liées à l'écrit, depuis les conditions matérielles de sa réalisation effective (**supports** et **outils techniques** d'inscription) jusqu'aux **objets intellectuels** de sa production et aux habiletés cognitives et culturelles de sa réception, sans oublier les **agents** et **institutions** de sa conservation et de sa transmission » (p.10).

Dupont, chercheur en sciences de l'éducation et sciences du langage, reprend cette définition de Privat en la reformulant en partie, ainsi il écrit : « le concept de littératie renvoie à un ensemble **d'activités langagières**, de pratiques et de représentations liées à l'écrit, à leurs **effets sur l'oral**, depuis les conditions matérielles de leur réalisation effective jusqu'aux outils de leur production et aux habiletés cognitives et culturelles de leur réception » (Dupont, 2017, p.110).

Les points communs aux deux définitions permettent de définir les éléments constitutifs de la notion : les pratiques (ou praxis dans la définition de Privat), représentations, conditions matérielles, réalisation effective, habiletés cognitives et culturelles, sans oublier le lien entre production et réception, c'est-à-dire entre écriture et lecture. Ces éléments sont ainsi autant de savoirs à considérer en didactique, dès lors qu'on s'intéresse à la littératie du point de vue de l'enseignement des activités langagières.

Au-delà des points communs, nous constatons à la lecture de ces définitions des différences qu'il est important de commenter. Ainsi, la définition de Privat mentionne des éléments qui ont disparu dans celle de Dupont :

⁸² *Praxis* : ensemble des activités visant à transformer le monde par l'action, comportement structuré perçu à travers des actes concrets.

- **les outils techniques d'inscription** : dans la définition de Privat, l'adjectif « technique » et le complément « d'inscription » laissent penser que Privat réfère ici aux outils matériels permettant l'encodage, l'activité laissant des signes graphiques sur un support. Stylo, clavier d'ordinateur, logiciel de saisie vocale... sont autant d'outils techniques, en lien avec les supports utilisés. La disparition de l'adjectif et du complément et la reprise du substantif « outil » dans la définition de Dupont semblent au profit d'une catégorisation plus englobante, ce qui permet d'intégrer les **outils symboliques, langagiers**, comme par exemple les genres de discours, qui sont mobilisés à l'écrit comme à l'oral.
- **les supports** : cahier, ardoise, outil numérique, les supports du langage sont variés, notamment à l'école. L'usage de chacun d'eux est spécifique et à interroger selon nous en fonction des objectifs de l'enseignement, en fonction de l'activité intellectuelle visée et des objets de savoirs à élaborer. Néanmoins, contrairement à certains outils, ils ne sont pas constitutifs de l'activité langagière, même s'ils peuvent avoir un effet sur la façon dont celle-ci est orientée.
- **les objets intellectuels de la production** : la question de la nature des « objets intellectuels de la production » est centrale dans nos travaux, nous y revenons abondamment dans le *Chapitre 5*, développant les savoirs visés (au CP dans cette recherche).
- **les agents et institutions** : cet aspect de la définition interroge la place et le rôle de l'institution et de ses agents, en l'occurrence à l'école : chacun des enseignants qui la représente, mais aussi formateurs, agents du Ministère, éditeurs de manuels scolaires... L'activité de ces agents opérationnalise les orientations, objectifs définis par les textes officiels. Cela est particulièrement intéressant pour nos travaux étant ancrés en didactique du français dans la mesure où l'activité langagière des élèves, selon nous, est en fait une **co-activité langagière** (Jaubert et Rebière, 2021), une action langagière qui est conjointe à celle de l'enseignant et souvent à celle des pairs.

Les changements opérés dans la définition proposée par Dupont mettent en lumière des éléments qui revêtent un intérêt tout particulier selon nous :

- premièrement, il ajoute les termes « activités langagières » qui mettent l'accent sur les activités plurielles du sujet, que celles-ci se réalisent à l'oral, à l'écrit ou intérieurement. Nos travaux étant focalisés sur l'enseignement-apprentissage de l'écriture en classe de CP, nous abordons la littératie sous l'angle de l'analyse de l'activité des élèves, au sens **d'activité psychologique** développé par Léontiev (1984), car dans la perspective historico-culturelle dans laquelle nous situons nos travaux, c'est **dans l'activité, par l'activité** que s'élaborent les objets de savoirs, tous les « objets intellectuels de la production » que nous n'avons pas encore définis dans le cadre de l'apprentissage de l'écriture au CP.
- Deuxièmement et nous l'avons déjà souligné, Dupont évoque les « outils » et supprime l'adjectif « technique », ce qui permet d'inclure les **outils symboliques** et ainsi, selon nous, les genres de discours, en tant qu'outils à s'approprier pour développer l'ensemble des activités langagières et cognitives scolaires.
- Enfin, le chercheur toulousain accorde une place aux « **effets sur l'oral** » que les activités langagières peuvent avoir, ce que, à ce stade, nous nous contentons de relever et questionner. Cet ajout peut se comprendre lorsqu'on se rappelle le scriptocentrisme dénoncé par les didacticiens de l'oral, qui déploraient que l'oral soient toujours mis au service de l'écrit. Cette modification est importante pour nous et nous permet de verbaliser

une spécificité de nos travaux : cette recherche cherche tout autant à montrer que les écrits des élèves ont un effet sur l'oral et que l'oral a un effet sur leur écrit. Nous nous focalisons sur l'oral de la classe, sur le dialogue scolaire, oralisé et matériel, et cherchons à voir si ce dialogue scolaire peut, et si oui comment il peut, participer à l'élaboration d'une logique dialogique en classe de CP. Nous interrogeons la possibilité que les interactions orales collectives aient des effets sur l'activité intrasubjective des élèves dès le début de l'apprentissage de l'écrit, effets qui seraient perceptible dans leurs écrits autonomes.

3-4 La littératie scolaire

Les définitions que nous venons de présenter sont celles de la littératie, dans son acception (récente) et globale. Bautier *et al.* (2012) proposent une définition de la **littératie scolaire** qui est la suivante :

« nous désignons par littératie scolaire les **exigences de raisonnement et de connaissances** qui supposent une familiarité avec la fréquentation de l'écrit : mise en relation entre des éléments linguistiques et discursifs qui peuvent être éloignés les uns des autres mais aussi entre éléments linguistiques et non linguistiques ; attention et importance accordée à des éléments fins de la langue (accents, virgules...), mobilisation de **connaissances scolaires**, voire **extrascolaires** afin de construire l'univers d'interprétation du texte, mais simultanément prise au sérieux du texte comme texte ; distinction entre les formes orales et écrites de la langue et de ses usages plus généralement discursifs, mobilisation de processus de **secondarisation de la langue et des objets du monde** ; référence à la notion d'auteur, et plus généralement à celle **d'énonciation** » (p. 64) (nous soulignons).

Cette définition inclut le processus de secondarisation, qui nous paraît primordial pour attester du développement en cours d'un élève. Rappelons, comme nous l'avons vu au *Chapitre 2*, que les chercheurs en socio-linguistique ont une définition de la « secondarisation » différente de celle adoptée par Jaubert et Rebière (Jaubert et Rebière, 2002, 2006 ; Jaubert, 2007) : en effet, du point de vue de la socio-didactique, le terme décrit la progressive élaboration d'une posture seconde, généralisante, de l'ensemble des représentations des élèves sur les situations, sur les objets du monde scolaire dont on parle ou au sujet desquels on écrit. Cette définition de la littératie scolaire met également l'accent sur « les exigences » scolaires, les compétences (en d'autres termes produits de l'activité d'apprentissage) nécessaires à la réussite scolaire.

Dans la perspective des socio-linguistes, il s'agit de préparer les élèves à un monde où l'écrit est omniprésent, et de le considérer « dans le cadre scolaire non plus en termes techniques ou comme fin en soi (une production, une tâche à effectuer), mais comme une ressource pour penser, réfléchir, mettre en relation des données différentes, et **même pour parler**, pour argumenter, pour élaborer des savoirs et des connaissances » (Delarue-Breton & Bautier, 2019, p.1) (nous soulignons). Cette façon de considérer l'écrit est habituelle pour certains élèves qui y sont confrontés dans leur sphère familiale. Mais « pour les autres cependant, qui représentent une grande partie de la population scolaire, il s'agit de découvrir [ces usages du langage] et de se les approprier dans le cadre scolaire » (*ibid.*, p.1)

Ces travaux sur la littératie scolaire pointent que « parler ou écrire des textes impliquant des savoirs disciplinaires semble être d'une grande difficulté pour de nombreux élèves, dès lors qu'il ne s'agit plus seulement de restituer des savoirs appris mais bien de raisonner, d'argumenter avec ce savoir. [...] il s'agit d'une pratique particulièrement difficile, aussi bien aux cycles 3 et

4 de l'école élémentaire qu'au collège, au lycée (Bianco, 2018), et même à l'université (Delarue-Breton, 2016) » (Delarue-Breton et Bautier, 2019, §17).

Notre étude portant sur des élèves très jeunes, en classe de CP c'est-à-dire en cycle 2 de l'école élémentaire, nous nous focalisons sur ce qui se passe lors de la première année, lorsque tous les élèves, indépendamment des pratiques langagières de leur sphère familiale, apprennent à parler ou écrire des textes dans les disciplines. Nous nous intéressons à la façon dont des enseignants peuvent initier les premiers raisonnements, spécifiques et nécessaires aux élèves pour réussir dans l'univers scolaire très littératié. Nous tentons d'observer comment « le travail de construction dialogique, de tissage de son propre discours avec le discours d'autrui » (*ibid.* §17) peut se réaliser en classe de CP, alors même que ce travail n'est pas explicitement un élément du programme d'enseignement et qu'il « ne fait pas ou peu explicitement l'objet d'apprentissage » (*ibid.*)

Ces travaux sur la littératie scolaire confirment donc l'intérêt de penser l'enseignement de l'activité langagière, à l'oral et à l'écrit, dans les disciplines. De notre point de vue, cela suppose d'interroger les situations disciplinaires et les genres de discours qui permettraient à tous les élèves de réussir leur scolarité.

Les dernières enquêtes réalisées par l'OCDE confirment que l'enseignement explicite des usages du langage, des genres de discours nécessaires dans différentes disciplines et l'adoption par les élèves de positions énonciatives pertinentes sont des leviers de démocratisation de l'enseignement : les résultats de l'enquête de 2018 montrent que si le niveau global des élèves reste stable en littératie, cela se fait au profit des élèves en réussite qui obtiennent de meilleurs résultats et au détriment des élèves les plus fragiles, qui obtiennent des résultats en baisse. En d'autres termes, les « bons » élèves réussissent toujours mieux, les élèves éloignés de l'école s'en éloignent encore plus.

À l'issue de la dernière enquête, dans un communiqué de 2019, le Secrétaire Général de l'OCDE présente les résultats de l'enquête PISA 2018 et fait ainsi le constat que la France est l'un des pays les plus inégalitaires de la zone OCDE : « En 2015, la France était l'un des pays où le poids de l'origine pèse davantage qu'ailleurs sur la performance – et c'est toujours le cas en 2018. [...] Les élèves français de milieux socio-économiques défavorisés sont cinq fois plus nombreux que ceux de milieux favorisés à ne pas atteindre le niveau minimal de lecture. C'est l'un des scores les plus élevés des pays de l'OCDE. Les enfants issus de l'immigration sont également lourdement touchés par les inégalités. »⁸³

En tant que didacticienne du français, nous montrons une certaine distance vis-à-vis d'enquêtes qui résultent de programmes visant le développement économique. De plus, notre conception de la littératie et la définition donnée par l'OCDE ne correspondent pas. Les épreuves proposées, si elles sont centrées sur les compétences écrites, et particulièrement celles de réception, semblent ainsi vouées à montrer des inéquités entre les élèves en fonction de leur milieu socio-culturel, ce qui soulève la question de tests qui permettraient d'évaluer des compétences à l'écrit mais aussi à l'oral, ou peut-être avec un étayage oral.

⁸³ Compte rendu de Angel Gurría du 3 décembre 2019, accessible sur le site de l'OCDE : <https://www.oecd.org/fr/education/resultats-de-lenquete-test-pisa-2018-france-decembre-2019.htm>

Néanmoins, l'inéquité persistant au sein de l'école française, révélée par ces résultats, nous incite fortement à investiguer plus en avant les implications que la notion de littératie scolaire peut avoir dans le champ de la didactique, et notamment la notion de « continuum » entre oralité et scripturalité, entre usages du langage quotidien et usages scolaires.

4- Le continuum activité langagière orale et écrite

La notion de littératie est particulièrement marquée par l'idée de **continuum**. Masseron (2019) définit ce terme de la manière suivante : « Un continuum établit, entre deux pôles, le principe d'une évolution graduée/scalaire qui se fonde sur un certain nombre de phénomènes, de critères ou de marques linguistiques. En fonction de la réalisation, ou non, des marques, le gradient s'éloigne d'un pôle pour se rapprocher de l'autre » (p.1).

En ce qui concerne l'activité langagière, les pôles à considérer sont le langage oral et écrit, mais aussi la réception et la production du langage.

4-1 L'activité langagière orale : verbal, non verbal, paraverbal

Il faut tout d'abord rappeler que l'activité langagière se réalise à propos du monde et dans le monde. Elle est en relation constante avec ce que Bronckart (1985) désigne comme l'espace de l'extralangage : « Par *extralangage*, nous définirons l'ensemble théoriquement infini de toutes les entités « mondaines » en dehors de la langue. [...] Par essence, l'activité langagière s'articule à l'extralangage ; elle l'« investit », définissant par là même des « espaces » dotés de deux types de pertinence : la pertinence *référentielle*, c'est-à-dire la capacité à devenir un « contenu représenté » de l'activité langagière, et la pertinence *contextuelle*, c'est-à-dire la capacité de contrôler ou de gérer le déroulement même de l'activité langagière » (Bronckart 1985, p.26). Nous retenons que l'activité langagière fait « exister » l'extralangage, elle fait exister, à l'oral ou à l'écrit, une réalité qui est matérielle, « mondaine ».

En ce qui concerne la pertinence contextuelle, nous avons dit que l'écrit n'était pas que la transcription de l'oral... de la même façon, l'oral n'est pas que la face « audible » de l'écrit, il est lui-même constitué de dimensions distinctes, en interaction. Comme l'indiquent Grandaty et Lafontaine (2016) en introduction d'un ouvrage dédié à l'enseignement de l'oral, « la distinction langue orale – langage oral n'est pas d'emblée évidente comme l'ont montré plusieurs chercheurs » (p.7).

Dans la théorie des actes de langage de Kerbrat-Orecchioni (1990, 1995), les unités non verbales sont reconnues comme participant de la construction de la signification au même titre que les unités verbales. « Le matériel sémiotique pertinent ne se réduit pas aux unités verbales » (1995, p.8), « la communication est multicanale, pluricodique » (1990, p.47).

Ainsi les gestes, les expressions du visage, les intonations de la voix sont autant de signes qui permettent au sujet d'accéder aux motifs et aux buts de l'autre. Pour Kerbrat-Orecchioni, « les unités non verbales peuvent remplir à elles seules la fonction d'actes [...] le rôle du paraverbal et du non verbal est déterminant » (1995, p.8), et les travaux sur l'apprentissage du langage oral par les petits enfants confirment l'importance des différents canaux de communication⁸⁴.

⁸⁴ Citons pour exemples les travaux de François (1984) *Conduites linguistiques chez le jeune enfant*, Paris, PUF, sur lesquels s'appuie Lassère-Totchilkiné (2021), dans sa thèse dirigée par Boiron et Jaubert, où elle étudie l'activité langagière d'élèves de petite section de maternelle lors de séances de lecture d'albums. Lassère-

Prenons pour exemple un court extrait d'une transcription d'interactions orales issues de notre corpus d'analyse. Lors d'une séance collective, les élèves et l'enseignante interagissent autour de la lecture du récit écrit par CAR, récit scanné et projeté sur le tableau interactif. Les énoncés verbaux produits sont les suivants :

- 1062 PE - vous imaginez la scène / scientifique / faites-le / potions / et tout d'un coup/
 1063 Elèves - pom /
 1064 Ensemble - pom /
 1065 PE - et là /
 1066 Elève 1 - /
 1067 PE - /
 1068 Plusieurs - /
 1069 PE - monstre qui tourne / ah / et le scientifique qu'est-ce qui lui arrive /

Cette transcription ne prend en compte que les éléments qui sont verbalisés grâce à des unités de la langue et ne permet pas au lecteur de reconstruire une signification précise de ce qui s'est passé entre les interlocuteurs. La langue ne pose pas de difficultés de compréhension, mais l'absence d'éléments langagiers non verbaux empêche une reconstruction plus précise des significations.

Ainsi, si l'on intègre les éléments non-verbaux (gestes) et paraverbaux (intonations, silence), le lecteur peut reconstruire une signification plus ajustée à ce qui s'est déroulé lors de la situation de production.

1062	PE	vous imaginez la scène ?/ (<i>mime un scientifique qui mélange des solutions</i>) scientifique / (<i>aux élèves</i>) faites-le / potions /(mime une ébullition) blblblbl / et tout d'un coup (<i>geste brusque : mime une grande explosion en écartant les bras</i>) /
1063	Ensemble	(<i>cris</i>) POM !/
1064	PE	et là (<i>s'immobilise et ouvre grand les yeux</i>)
1065	PAU	(<i>fait des bruits de monstre, PE2 le regarde avec des grands yeux</i>)
1066	PE	(<i>se met à mimer un tourbillon avec son bras droit</i>)
1067	Plusieurs	(<i>bruits de tourbillon</i>)
1068	PE	monstre qui tourne / aaaahhhh !/ (<i>montre les mots "s'envole" sur la production de CAR</i>) et le scientifique qu'est-ce qu'il lui arrive ?/ (<i>mime un envol vers l'espace d'un geste du bras droit</i>) fiiijj /
1069	Elèves	(<i>bruits divers d'envol</i>) youhouuu hoouu /
1070	PE	(<i>regarde les élèves en ouvrant grand les yeux et la bouche, et pose sa main sur sa bouche en signe de consternation</i>)
1071	DAN	ohhhhh /
1072	ANA	ça explose on dirait /

Il y a donc une distinction entre les termes **interactions verbales** et les **interactions orales**, ces dernières intégrant les signes verbaux mais aussi les signes paraverbaux et non verbaux (Kerbrat-Orecchioni, 1990).

L'approche interactionniste développée par Kerbrat-Orecchioni est fondamentale dès lors qu'on s'intéresse à la construction des inégalités scolaires (Bautier, 2016; Bautier & Rayou, 2013; Bautier & Rochex, 1997) : certains actes de langage comme l'humour, l'ironie, les mots

qui ne disent pas ce qu'ils signifient, sont des pratiques langagières avec lesquelles tous les élèves ne sont pas familiers. À l'école et dans la société, il existe plusieurs façons différentes de comprendre « ah bravo je te félicite » : félicitations, plaisanterie, connivence, réprimande ? Seuls le ton, le regard, la position du corps de l'enseignant peuvent donner des indications, et parfois susciter le désarroi si paraverbal et verbal sont en contradiction. Yakubinsky (1923/2016) souligne l'importance des éléments paraverbaux, qui favorisent la compréhension des discours émis : « Far from being extraneous, ancillary or fortuitous to speech, facial expression and gesticulation are an organic part of it⁸⁵ » (p. 46). Selon le linguiste russe « those aspects of intonation [...] introduce personal overtones, of both meaning and feeling, into an utterance, this acquiring unprecedented communicative significance in revealing the speaker's emotional and mental state more fully than the words' meanings themselves⁸⁶ » (p.48). Les éléments non verbaux et paraverbaux sont des **éléments relevant de l'oralité et sont davantage absents des discours écrits**, hors indications spécifiques comme les didascalies dans les pièces de théâtre, ou celles que nous avons ajoutées à nos transcriptions, ou encore usage d'émoticônes. Ces éléments de l'oralité sont ainsi capitaux pour construire une signification la plus proche possible de celle voulue par l'émetteur. Yakubinsky ajoute enfin « the tone and timbre of an utterance enjoin us from the get-go to adopt a certain attitude toward our interlocutor and his words. We comprehend an utterance on the basis of the attitude » (p. 50)⁸⁷.

L'extrait de séance dont nous venons de présenter la transcription se réalise au sujet d'un texte narratif : les éléments oraux non verbaux sont particulièrement marqués et supposent l'ajout d'éléments scripturaux nécessaires à la compréhension (guillemets, points d'exclamation, points de suspensions, didascalies par exemple). Il en est de même néanmoins avec les textes explicatifs : la précision du langage spécifique, l'usage par exemple de verbes duratifs comme « se développer » ou impliquant des relations comme « relier », permet au lecteur de se représenter les caractéristiques de l'objet des discours, de se représenter des phénomènes marqués par la temporalité, par la technicité, par la matérialité du monde. Le mouvement induit et le temps nécessaire à une plante pour « se développer » ne sont pas transparents, pour des élèves de cinq à six ans, pas plus que le terme « relier » ne suppose que des actionneurs d'un robot soient mis en mouvements grâce à la circulation d'énergie passant par les fils électriques et des éléments conducteurs qui les « relient » à la source d'énergie.

Ces éléments relèvent de ce que Laparra et Margolinas (2016) définissent comme **l'oralité** : « il y a oralité quand un groupe d'humains pratique en coprésence des échanges verbaux ou non, à

⁸⁵ « Loin d'être superflues, auxiliaires ou fortuites, l'expression du visage et la gestuelle sont une partie organique du discours » (nous traduisons).

⁸⁶ « Ces aspects de l'intonation introduisent des nuances, portant à la fois sur la signification et sur l'émotion, dans un énoncé, qui acquiert ainsi une signification nouvelle, en révélant l'état mental et émotionnel du locuteur de façon plus complète que ne le ferait la signification réelle des mots seuls » (nous traduisons).

⁸⁷ « L'intonation et le timbre d'un énoncé oral nous enjoignent dès le départ à adopter une certaine attitude envers notre interlocuteur et les mots qu'il prononce. Nous comprenons un énoncé en fonction de l'attitude adoptée » (nous traduisons). La traduction proposée par les traducteurs français évoquent « une posture », cf article p.110 de Archaimbault S., 2000, Un texte fondateur pour l'étude du dialogue : De la parole dialogale (L. Jakubinskij). In: *Histoire Épistémologie Langage*, tome 22, fascicule 1, 2000. Horizons de la grammaire alexandrine (1) pp. 99-111, doi : <https://doi.org/10.3406/hel.2000.2768>

l'aide d'objets du monde et sur ceux-ci, en mettant en jeu les ressources verbales et corporelles dont il dispose de manière fortement routinisée » (p.169).

Pour nous, comprendre un texte écrit nécessite que le **lecteur reconstruise l'oralité qui a été figée dans la « schématisation » proposée**, et produire un texte écrit suppose **que le scripteur parvienne à attraper, emprisonner l'oralité qu'il fige sur le papier**.

La représentation du destinataire et de ses connaissances, si problématique pour l'élève comme nous l'avons déjà établi, passe selon nous par la capacité de se représenter ce que ce destinataire pourra reconstruire de l'oralité captée dans le texte écrit, ce qu'il sera en mesure de visualiser voire d'entendre, à partir des signes graphiques décodés.

Un scripteur seul face à un texte et en situation de production, doit ainsi non seulement prendre conscience de l'effet que son texte écrit aura sur l'intonation, la prosodie que le destinataire reconstruira en lisant le texte, mais il doit aussi parvenir à agir sur son énoncé écrit, de façon à rendre ses intentions les plus accessibles possible. À plus forte raison lorsque le scripteur a cinq ou six ans, cela ne se fait pas sans un travail élaboré sur la langue, en puisant des références dans les lectures.

Le caractère multimodal des interactions orales éclaire très brièvement les possibles à investiguer en didactique, particulièrement si l'on souscrit à l'idée que l'oral de l'école doit s'apprendre et qu'il est différent de celui pratiqué dans la sphère familiale des enfants de milieux populaires. Les apports d'une science comme l'ethnographie de la communication⁸⁸ mais aussi de l'éthologie pourraient fournir de nombreuses pistes de réflexion pour la didactique, notamment en ce qui concerne l'inclusion des élèves allophones, avec qui il s'agit, en début d'apprentissage, d'entrer en interactions non verbales et paraverbales, de parvenir à communiquer et à la fois d'enseigner une nouvelle langue et des savoirs disciplinaires communs.

Le passage de l'oralité à la scripturalité englobe les savoirs chronotopiques, l'appropriation des outils, des supports, décrits par Margolinas et Laparra, et ces éléments sont fondamentaux à expliciter dans les situations formelles d'apprentissage. Pour autant, le passage de l'oralité à la scripturalité s'accompagne également d'un changement de système, d'un passage de concepts spontanés à des concepts scientifiques, que les aspects matériels ordonnés par la raison graphique (aussi importants soient-ils) ne doivent pas faire oublier.

Nous ne développons pas davantage ces aspects de l'activité langagière orale car notre point de vue est prioritairement orienté vers l'apprentissage des genres et de l'écriture⁸⁹, néanmoins nos travaux s'appuient sur le postulat qu'au CP, l'apprentissage de l'activité scripturale passe par l'apprentissage de ces genres à l'oral.

De ce fait, nous dressons dans la dernière sous-partie de ce chapitre un bref panorama des travaux en didactique de l'oral, notamment ceux concernant l'enseignement des genres de discours.

⁸⁸ Lindenfeld Jacqueline. L'ethnographie de la communication a-t-elle un sens pour les linguistes. In: *Langage et société*, n°5, 1978. Septembre 1978, sous la direction de Pierre Achard. pp. 45-52. DOI : <https://doi.org/10.3406/lsoc.1978.1080>

⁸⁹ Kerbrat-Orecchioni (1990) formule très justement que des « priorités » sont « à ne pas confondre avec des exclusives » (p. 37)

4-2 Un autre continuum : de la didactique de l'écrit à celle de l'oral

Pour comprendre ce qu'Halté (2005) signifie par « didactique de l'activité langagière » et voir quelle part jouerait l'oral dans la reconfiguration souhaitée, il semble en effet pertinent de s'intéresser, outre aux recherches sur l'enseignement de l'écriture, aux recherches sur l'enseignement de l'oral.

4-2-1 Naissance de la didactique de l'oral

Si les recherches sur l'enseignement de l'écriture ont accusé un certain retard par rapport aux recherches sur l'apprentissage de la lecture, jusqu'aux années 1970, la maîtrise de l'oral à l'école n'est pas vraiment questionnée : l'oral étant une évidence, un instrument commun partagé par tous, son apprentissage relève de l'art de la rhétorique. Ce n'est qu'à partir des années 1970, avec le Plan de Rénovation, que l'oral ou plutôt les oraux des élèves, venus de milieux sociaux contrastés, mettent en lumière le besoin d'apprendre et d'enseigner un oral commun. Il faut ainsi attendre 1991 pour que la notion de compétences à l'oral apparaisse dans les programmes de l'école primaire française.

Dans un article de 1992, Le Cunff et *alii.* explicitent le cheminement des didacticiens de l'oral qui se basent sur les travaux en didactique de l'écriture, plus développés à cette époque, pour tenter de définir ce que pourrait être la « compétence langagière orale ».

L'approche de l'apprentissage de l'activité orale, explicitée par les chercheurs, comporte de nombreux points communs avec les travaux en didactique de l'écriture. Selon les auteurs :

- il faut **parler pour apprendre à parler** : procéder à des « manipulations », c'est-à-dire être mis dans l'activité de produire de l'oral avant de commencer à maîtriser l'oral. Au sujet du texte explicatif par exemple, Halté (1988) conclut « c'est en expliquant, c'est pour expliquer, que les apprenants pourront développer des projets d'apprentissage plus « méta » de l'explicatif » (p.10) ;
- il ne suffit pas de parler pour apprendre à parler : « sans la médiation de l'entourage et à l'école de l'enseignant, il n'y a pas de construction du savoir parler » (Le Cunff et al. 1992, p.41). Suite à ses essais de production orale, l'élève a donc besoin de retours, le langage peut accomplir sa fonction de médiation grâce aux interactions avec l'enseignant, qui sont fondamentales pour construire la compétence langagière à l'oral aussi bien qu'à l'écrit ;
- la compétence langagière orale est constituée d'aspects linguistiques orthographiques, mais aussi d'**aspects discursifs**, qui sont spécifiques des **situations** mises en œuvre ;
- la maîtrise de l'oral nécessite une **mise à distance** (*ibid.*, p.40), celle-ci peut s'opérer par l'utilisation d'**écrits de classe**, ou sur des **enregistrements** vocaux, **outils technologiques** qui permettent de fixer l'oral sans avoir recours à l'écrit, et en rendant moins irrésistible la tentation d'évaluer l'oral à l'aune des règles scripturales.

Les situations d'enseignement analysées et proposées sont des situations où l'élève produit des « premiers jets » qui sont ensuite « mis à distance » notamment grâce aux techniques d'enregistrement, pour être ensuite discutés par le groupe, qui peut alors travailler à une « version "propre" » (p.39). On cherche ainsi à atteindre un produit final. Pour Le Cunff et *alii.* (1992), « il ne semble pas [...] que les diverses conduites discursives soient à installer l'une

après l'autre mais qu'au contraire c'est **au cœur de la diversité** qu'il s'agit d'installer une démarche active de réflexion sur les faits de langage. »

Nous voyons ainsi que l'apprentissage de l'oral scolaire ne se fait pas de manière incidente, au contraire il passe par des interactions orales menées par l'enseignant, au sein de groupes d'élèves, dans des situations où les écrits peuvent participer de l'apprentissage de l'oral.

Une autre difficulté se pose à la didactique de l'oral à la fin des années 1990, celle de l'évaluation de l'oral par des critères pensés pour l'écrit. Dans un ouvrage consacré à l'enseignement de l'oral, Dolz & Schneuwly (1999) constatent que les liens entre oral et écrit sont encore souvent pensés en défaveur de l'oral : l'oral est surtout travaillé comme une passerelle pour l'apprentissage de l'écrit et les enseignants l'analysent à partir des règles qui régissent l'univers scriptural ; l'oral est bien présent en classe, mais dans ses variantes et ses « normes » scolaires au service de la structure formelle écrite de la langue (p.61). De plus, en étant transversal, l'oral disparaît, est « dissolu » dans l'ensemble des disciplines scolaires, dont le français.

Dès lors, l'enseignement de l'oral, à travers celui des genres en tant qu'outils culturels dans lesquels il s'actualise, est appréhendé de deux manières :

- en tant qu'objets d'un enseignement systématique (Dolz & Schneuwly, 1998; Gagnon & Dolz, 2016b), notamment par le biais de Séquences Didactiques des chercheurs suisses, ciblées sur des genres de discours publics.
- ou en tant qu'objets de savoirs culturels intégrés aux pratiques d'enseignement apprentissage dans les différentes disciplines (entre autres Le Cunff et Jourdain 1999 ; Grandaty et Turco 2001; Garcia-Debanc et Plane 2004 ; Bernié 2004 ; Jaubert 2007 ; Jaubert et Rebière 2001, 2002)).

À partir de cadres théoriques relativement similaires prenant appui sur la théorie vygotkienne de l'apprentissage, ces deux approches suggèrent un enseignement programmé et explicite du langage, notamment du langage oral.

Nous avons d'ores-et-déjà explicité les raisons pour lesquelles nous nous situons dans la lignée des travaux sur l'enseignement du langage dans les disciplines. Notre approche présente pourtant plusieurs points communs avec l'approche de l'enseignement autonome des genres et c'est ce que nous développons dans le point suivant.

4-2-2 Enseignement de l'oral autonome

Les Séquences Didactiques (SD) reposent sur l'idée que l'oral est un objet à part entière, ce qui en soit constitue une avancée majeure face à la conception encore en cours dans les années 1990 de l'oral inscrit dans un rapport de subordination à l'écrit.

Nous citons un extrait d'un texte de Dolz et Schneuwly et le commentons ensuite.

« Les genres de textes [...] formels publics constituent bien des **objets autonomes** pour l'enseignement de l'oral. Ce sont des objets construits et délimités par le point de vue qui les crée : **extraits** de la matière dont ils sont parties prenantes (la variabilité infinie des pratiques langagières), ancrés dans un cadre théorique (l'interactionnisme social), fondés sur des analyses empiriques rigoureuses de textes oraux et enfin, finalisés en fonction des choix et des priorités associées à l'enseignement/apprentissage. Ils sont **autonomes** dans le sens où l'oral (les genres oraux) est abordé comme **objet en soi** d'enseignement et d'apprentissage. Ils ne constituent pas une passerelle pour l'apprentissage **d'autres conduites langagières** (l'écrit ou la

production écrite) ou non langagières (en rapport uniquement avec **d'autres savoirs disciplinaires**). Ils ne sont pas non plus **subordonnés** à d'autres objets d'enseignement apprentissage. Ils sont autonomes parce qu'ils sont pris comme un domaine à part entière du français et permettent de pointer les aspects de la langue qui nécessitent **un travail isolé** » (Dolz & Schneuwly, 1998, p.69) (nous soulignons).

Dans notre approche de l'activité langagière en tant qu'activité d'élaboration de savoirs culturels, le premier point qui nous questionne est que les genres sont décrits comme « extraits de la matière dont ils sont parties prenantes » dans la mesure où le discours est délimité par le point de vue de la personne qui le produit. Pour Jaubert et Rebière (2019) les SD proposent d'enseigner des genres publics de l'oral en le coupant « de son contexte de production originel, porteur de questions, de valeurs, de modes de légitimation, d'énoncés de significations déjà stabilisés, autrement dit d'usages » (p.112). Selon les chercheuses bordelaises, qui citent Bernié, « dans cette perspective, les productions langagières seraient présentées “non comme but[s] à atteindre [dans le cadre de l'apprentissage] mais comme objet[s] déjà-là, nécessaire[s] au fonctionnement de toutes les disciplines” (p.40) existantes indépendamment de toute activité humaine et comme réifiées » (p. 108). Ce choix interroge, selon elles, le travail de l'oral **pour apprendre**, à l'école.

Pourtant, la lecture des descriptions des séquences, par exemple celle proposant d'enseigner l'interview, montre que ce genre est étudié dans un contexte particulier. Ainsi, certaines des dimensions enseignables proposées sont : « préparer l'interview en définissant le **cadre thématique** ; élaborer et formuler des questions **adaptées** ; écouter et **comprendre les réponses** » (p.120) (nous soulignons). Pour définir le thème, formuler des questions « adaptées », « comprendre les réponses », des savoirs sur l'objet du discours sont nécessaires, ainsi que sur la position sociale de la personne interviewée, de ses motifs et de ses buts. Les auteurs précisent par exemple que « certaines **connaissances préalables sur le sujet** semblent jouer un rôle fondamental » (p.137) (nous soulignons), comme dans le cas de l'étude du bouturage et de la reproduction des plantes en botanique. De ce fait, l'interview ne peut se passer d'un travail sur des connaissances « non langagières, en rapport avec d'autres savoirs disciplinaires » (*ibid*).

À fortiori, dans nos recherches focalisées sur l'activité d'élèves en début d'école élémentaire, les connaissances préalables se construisent avec l'enseignant et les pairs.

Nous rejoignons les auteurs suisses sur le fait que le discours oral et ses normes linguistiques sont un objet à travailler en soi. Les apprentissages de l'oral « ne constituent pas une **passerelle pour** l'apprentissage d'autres conduites langagières » : nous pensons tout comme Dolz et Schneuwly que l'oral n'est pas un prétexte, ou pas uniquement un outil servant de « passerelle » pour les apprentissages scripturaux.

Néanmoins, dans notre conception où l'écrit permet de fixer l'oral et de le mettre à distance, les savoirs linguistiques nécessaires à l'oral scolaire s'approprient dans l'activité et par le biais d'activités langagières autres qu'orales : lecture (pour se documenter, rencontrer de nouvelles schématisations) et écriture (par exemple en tant qu'aide à l'élaboration des questions, aussi bien d'un point de vue linguistique que sémantique). Les auteurs suisses proposent d'ailleurs de travailler l'oral à partir de transcriptions d'enregistrement, qui permettent de fixer la labilité de l'oral afin de mieux l'examiner et le réviser.

Pour autant, la lecture et la lecture ne doivent pas prendre le pas, ne doivent pas devenir l'objectif d'enseignement des séquences. Selon les travaux en anthropologie qui montrent les

liens indéfectibles entre écrit et oral⁹⁰, les différentes formes de langage sont subordonnées **les unes aux autres**, ce qui ne veut pas dire que l'une est prioritaire et subordonne l'autre. Si les SD ne sont pas décrites comme alliant lecture / écriture et oral, sans doute est-ce selon nous pour **éviter que l'oral ne devienne qu'un prétexte** et éviter que les objectifs d'enseignement de l'oral ne dérivent, au corps défendant des enseignants, vers des objectifs d'enseignement de l'écrit.

En dernier lieu, nous lisons que dans le cas de l'interview, (p.124), l'ensemble des ateliers proposés forme une séquence d'environ 10h de temps de classe. Selon nous, la mise en œuvre des Séquences Didactiques pose des questions relatives aux dilemmes préoccupant les enseignants lors de séances collectives à l'oral : la gestion du temps et de l'hétérogénéité des connaissances des élèves (Perrenoud, 1994). Comment, étant donné le temps d'enseignement à disposition, concilier un enseignement de l'oral considéré comme autonome et non subordonné aux apprentissages dans les disciplines ? D'autant que dans chaque discipline, un travail de négociation des significations est nécessaire, sans quoi « les élèves ne repèrent pas les disciplines, ne comprennent pas ce qu'on leur demande » (Reuter, 2013, p.53).

Autrement dit, **nous rejoignons les équipes de chercheurs suisses sur l'importance de considérer l'oral en soi, de viser des apprentissages de l'oral, qui ne soient pas subordonnés à l'écrit**. Dans le cas de l'interview, des **concepts scientifiques transposés sont sous-jacents** (thème de l'interview, connaissances nécessaires pour comprendre l'interviewer, pour poser des questions pertinentes etc). De même, le travail sur les procédés linguistiques ou sur l'élaboration des questions par groupe, par exemple, suppose un travail sur la langue, sans pour autant que la séance ne se transforme en étude et entraînement de la langue, et sans doute le recours à des lectures (pour acquérir les connaissances préalables nécessaires) et à des écrits intermédiaires (listes, brouillons ?) sans que la maîtrise de l'écrit ne devienne l'objectif ni qu'il impose sa norme à l'oral produit. Nous voyons ainsi, dans les Séquences Didactiques, une activité langagière qui allie langage oral, écrit et concepts transposés comme objet des discours. Dans notre recherche menée au CP en revanche, il semble complexe de proposer des séquences d'apprentissage qui supposeraient de la part des élèves des connaissances préalables sur les objets du discours, car au CP, tout est à construire : apprendre à parler en mobilisant des discours secondarisés au sujet des objets du monde se fait nécessairement en élaborant ces objets du monde.

4-2-3 L'enseignement intégré des genres

À la période où les chercheurs suisses développent les SD, en France, Grandaty (1998) s'appuie sur les travaux de Joulain sur les dialogues maitresse-élèves en maternelle (1990) et souligne que dans les séances de classe observées, généralement, le dialogue mené en groupe « sert à faire avancer la séquence d'enseignement. Tout se passe comme si l'enseignant établissait un habillage dialogal sans instaurer les conditions dialogiques de cet échange » (1998, p. 112). Autrement dit, les activités menées à l'oral en groupe ne permettent pas toujours

⁹⁰ (Goody, 2006, 2007a, 2007b; Olson, 1998; Olson & Lejosne, 2006; Scribner & Cole, 2010)

à l'élève de s'approprier les savoirs discutés par la classe, et la différence entre ceux qui apprennent et les autres s'effectue sur des facteurs souvent sociaux, en fonction surtout des pratiques langagières déjà disponibles, mobilisées dans leur sphère familiale.

Reprenant les distinctions monologal / dialogal et monologique / dialogique de Roulet (1985), Grandaty rappelle comment les échanges collectifs en classe sont souvent dialogaux, c'est-à-dire qu'ils comportent plusieurs interlocuteurs, mais qu'ils restent monologiques, suivant l'organisation pensée par un seul des interlocuteurs, en l'occurrence l'enseignant qui tente d'arriver à ses fins en un temps limité.

Le chercheur toulousain décrit alors une séquence d'enseignement dans laquelle des élèves de CE1 sont en charge d'expliquer à des élèves de CP un phénomène scientifique (la dilatation de l'eau gelée) : cette situation mêle intimement **lecture** de textes documentaires, productions d'**écrits**, productions **orales**, dans une situation où les élèves sont en co-présence (le discours explicatif produit est ainsi bien un discours prenant en compte les particularités de l'oralité). Dans ces séquences, l'écrit n'est pas une prise de notes permettant de soutenir le discours oral, puisque les écrits produits par les élèves de CE1 ne sont pas accessibles lorsqu'ils présentent leur explication au CP : l'écrit joue son rôle de mise à distance, d'appropriation des connaissances et des discours mis en jeu lors des moments d'expérimentation et d'enseignement menés à l'oral. La distinction « oral polygéré / oral monogéré » qu'introduit Grandaty est d'importance : **l'oral monogéré de l'élève**, rendu possible par un ensemble d'activités à la fois orales et écrites, en réception et en production, est le résultat du processus d'apprentissage, mais aussi un préalable au développement de l'écrit, qui implique d'« intégrer le discours supposé et absent de l'autre en respectant et transposant le principe de coopération » (1998, p.115).

Pour Grandaty, pour pouvoir monogérer un discours explicatif, narratif ou descriptif, « il faut que l'élève y ait eu accès en tant que récepteur » (*ibid.* p.119). Nous établissons un lien entre cette condition nécessaire de la production autonome de langage évoquée par Grandaty et la capacité de l'élève de se représenter l'espace discursif dans lequel il est censé se projeter. Autrement dit pour pouvoir produire un discours explicatif, narratif ou descriptif, l'élève doit parvenir à s'inscrire dans la CDDS visée grâce à l'étayage de l'enseignant. De plus, l'importance que Grandaty accorde à l'accès aux discours des élèves en tant que récepteurs est en cohérence avec l'importance que les auteurs qui fondent notre cadre théorique accordent au mouvement d'intériorisation et d'appropriation, qui se fait par le passage de l'intersubjectif (lorsque l'élève est récepteur) à l'intrasubjectif (et qu'il peut alors devenir producteur).

D'autres chercheurs, à la même période, montrent l'intérêt de situations où sont envisagés de façon conjointe l'apprentissage de l'oral et celui de l'écrit, en réception comme en production. Ainsi en 1999, Fabre-Cols et Maurel évoquent l'intérêt de mettre les élèves, dès les toutes premières années d'apprentissage, dans des situations « d'activités mélangées » incluant « productions orales, écrits intermédiaires, reformulations, interactions, évaluations » (1999, p.80). Jaubert et Rebière évoquent des pratiques langagières orales et écrites, individuelles et collectives (2001, 2002), ce que Bernié désigne comme « la tresse des activités langagières [...] désignant la conduite imbriquée d'activités langagières orales et écrites, individuelles et collectives » (2004, p.26).

La notion de CDDS permet de référer aux activités langagières qu'elles soient orales ou écrites, articulées les unes aux autres. C'est un outil pour penser la classe comme un lieu de langage(s), quelles que soient les réalisations. Selon Jaubert et Rebière (2019), Bernié plaide pour un

« “ensemble co-disciplinaire” [...] en raison de la dimension historique et culturelle des savoirs et des pratiques en jeu en toutes disciplines, y compris en grammaire et en littérature, des positionnements énonciatifs propres à chacune renvoyant à des communautés de pratiques et de pratiques discursives spécifiques. » (p.108). Autrement dit, l’enseignement des genres intégré aux disciplines, loin d’éclater la discipline française et de la priver de toute spécificité, la resserre au contraire autour d’objets de savoirs langagiers nécessaires au cours des situations dans lesquelles les élèves doivent apprendre à s’inscrire lorsqu’ils sont à l’école. Ils sont nécessaires à l’activité disciplinaire, se construisent au cours de l’apprentissage disciplinaire et de la construction d’un savoir disciplinaire. Rappelons que la construction d’un savoir disciplinaire ne se résume pas à l’acquisition d’un genre de discours et que les savoirs relèvent aussi de pratiques, corporelles, matérielles ou de l’usage de langages non verbaux (dans les arts ou en Éducation Physique et Sportive par exemple).

Une fois qu’ils ont été construits en situation, les genres de discours sont à objectiver et à mettre à distance en classe de français. Les spécificités des genres de discours, l’organisation des textes par exemple, l’usage des temps et autres critères linguistiques, sont des réponses à des contraintes et à des impératifs relatifs à l’activité, à ses valeurs et à ses modes de fonctionnement, et sont alors étudiées en tant que telles.

4-2-4 Approche autonome ou intégrée : vers un consensus

Vingt ans après le vœu de reconfiguration formulé par Halté, les didacticiens du français s’attachent, plutôt qu’à mettre en avant des oppositions dichotomiques, à dégager les points d’accord entre les deux approches de l’enseignement des genres, l’une autonome et l’autre intégrée aux disciplines. Ainsi Nonnon en 2019, dans l’ouvrage dédié aux travaux de Schneuwly, présente les points de consensus entre ces deux approches.

Le premier selon elle est qu’elles proposent toutes deux d’enseigner « l’entrée dans des conduites langagières différentes de la conversation spontanée (des genres premiers), visant la formulation et la confrontation d’opinions, de connaissances, ce qui conduit au-delà de “l’expression orale”, à élargir la palette des conduites à travailler, l’explication par exemple et pas seulement le récit » (Nonnon, 2019, p.43).

De plus, selon Nonnon, il ne s’agit pas simplement de communiquer, mais d’élaborer des connaissances, de tester des formulations, de réajuster ces formulations. Comme le formulent Dupont et Grandaty (2012) : « le langage en classe a une fonction euristique qui dévoile les objets enseignés [...] il participe à la construction de la pensée et des connaissances [...] il faut parler et écrire pour apprendre à l’école » (2012, p.51). Selon nous, cette formulation met l’accent sur le fait que le langage ne transmet pas à l’élève des savoirs tels qu’ils existeraient, réifiés, dans le monde. Les savoirs sont à reconstruire, au sein de situations dans des contextes précis, au regard de la discipline. La co-activité langagière en classe permet ainsi à l’élève de construire un positionnement énonciatif adapté à la fois à la discipline et au savoir précis visé, et d’ancrer ses discours dans telle ou telle CDDS, tout en élaborant des concepts plus scientifiques et des genres de discours plus seconds.

Un deuxième point de consensus entre l’approche suisse et l’approche française selon Nonnon est que le langage s’enseigne par une « prise en charge explicite du travail sur ces conduites, par des **dispositifs** comportant des **situations** contrôlées, des tâches pensées selon des variables didactiques et des éléments de **progression** ; la nécessité d’**évaluer des progrès** imputables à

l'apprentissage, ce qui implique un enseignement dans la durée » (Nonnon, 2019, p.43) (nous soulignons).

Les points communs entre les deux approches sont également accompagnés de pistes de travail : la didactique de l'activité langagière peut « travailler à **sérier** leurs éléments ou leurs niveaux, les **hiérarchiser**, définir des éléments de **progressivité** et de **séquentialisation**, selon les exigences des **contextes scolaires** d'apprentissage. » (Nonnon, 2019, p.43) (nous soulignons).

Bilan intermédiaire

Les consensus autour de l'enseignement des genres à l'oral permettraient de reconfigurer la didactique du français et les pistes de travail qui restent à investiguer constituent pour nos travaux une base solide. Elles nous incitent à chercher des réponses dans l'observation et l'analyse de situations de classe « métissées », où l'écrit et l'oral sont pensés conjointement, dans une articulation notamment avec le déjà-là des élèves. Cette dimension responsive de l'enseignement du et par le langage nécessite encore d'identifier des éléments de structuration, de hiérarchisation et de progressivité, permettant l'enseignement de l'activité langagière, évitant ainsi la dissolution des savoirs, notamment ceux relatifs aux objets du monde, l'oral étant l'un d'entre eux. De notre point de vue, l'approche littéraire permet d'intégrer l'idée de continuum dans notre approche centrée sur l'activité : continuum entre l'activité et les pratiques familiales orales et entre l'activité et les pratiques du monde scriptural scolaire.

Formulation d'hypothèses (12)

H12 : Des situations collectives de révision des écrits d'élèves de CP, menées à l'oral, permettraient, en examinant les discours initiaux produits dans différentes disciplines, d'enseigner des genres discursifs aussi bien à l'oral qu'à l'écrit.

H12A : les discours écrits initiaux des élèves pourraient être évalués et révisés et les écrits suivants seraient ainsi susceptibles d'être des discours secondarisés.

H12B : la secondarisation des discours pourrait être mise en lien avec les GPLD de l'enseignant lors des révisions collectives orales.

H12C : certains déplacements seraient spécifiques des premières années d'apprentissage de l'écriture (classe de CP).

Conclusion du chapitre 3

Depuis la mise en œuvre du modèle de la production de textes, de nombreux travaux réalisés en didactique pointent l'émergence, dès les années 1980, d'un nouveau modèle d'enseignement focalisé sur l'activité langagière du sujet, et ces travaux confortent l'approche adoptée pour cette étude doctorale. Les travaux récents en didactique confirment, selon nous, la nécessité d'interroger des situations qui permettraient d'enseigner les genres de discours spécifiques des disciplines scolaires, en tant qu'objets de savoirs culturels à enseigner. Particulièrement en classe de CP, les genres de discours sont supposés être enseignés aussi bien à l'oral qu'à l'écrit.

Les travaux fondateurs en psycholinguistique, en psychologie, ceux de la génétique textuelle et des groupes EVA et REV rappellent l'importance de l'évaluation et de la révision des textes dans le processus d'apprentissage de l'activité langagière écrite (et orale). Les travaux réalisés pointent l'intérêt d'outiller l'activité des élèves autrement qu'avec des outils scripturaux tels que les grilles de relecture, qui constituent un objet de savoir supplémentaire pour les élèves et peuvent être appropriés différemment selon les élèves.

Les travaux sur les écrits et les oraux réflexifs montrent, quant à eux, la place centrale de l'oral dans des situations de classe collectives : le « dialogue scolaire » est situé exactement entre l'activité cognitive invisible et inaudible qui mène à l'écriture d'un texte, et l'écriture effective de texte.

Nos lectures et hypothèses nous conduisent ainsi à investiguer le rôle de la révision des écrits initiaux des élèves, qui pourrait être effectuée au cours de séquences menées en collectif et à l'oral, au sein d'un dispositif mêlant oral, écrit, lecture et écriture dans les disciplines.

Dans le chapitre suivant, afin de confirmer (ou non) l'intérêt d'une telle recherche, nous cherchons à savoir quelles propositions de mise en œuvre ont été faites par les didacticiens, en lien avec les programmes scolaires du cycle 2 et avec les pratiques des enseignants du CP.

CHAPITRE 4 – PROPOSITIONS DIDACTIQUES, PROGRAMMES ET PRATIQUES

Introduction du chapitre 4

Les questions et hypothèses formulées jusqu'à présent convergent vers l'intérêt d'une situation qui permettrait, au CP, d'enseigner l'activité langagière en visant ses différents enjeux (discursif et pragmatique, culturel, psychoaffectif et sémiotique), en lien avec les différents paramètres de la situation de production.

Dans ce quatrième chapitre, nous présentons dans une première partie des situations proposées par les travaux en didactique, incluant parfois la révision des textes écrits, au CP. Plusieurs approches comme la dictée à l'adulte, l'écriture tâtonnée, la préparation de l'écriture ou sa révision commencent en effet à être connues et permettent d'enseigner l'activité langagière à partir des écrits d'élèves. Les modalités de travail proposées tendent essentiellement vers des situations où la révision des écrits se fait par petits groupes ou en binômes, ou bien en situations en collectif encore peu décrites.

Dans la deuxième partie, nous analysons les programmes officiels à partir de 2002, afin de voir comment les propositions faites par les didacticiens et chercheurs en sciences de l'éducation ont été relayées par les instructions et préconisations officielles.

La troisième partie, enfin, nous permet de dresser un état des lieux des pratiques enseignantes. Nous clôturons cette dernière partie en formulant une hypothèse générale : à partir de l'état des lieux réalisé, nous supposons que la révision des textes est peu mise en œuvre par les enseignants sur le terrain car peu de propositions, pour le moment, décrivent des modalités de travail précises, tels qu'objectifs à atteindre, compétences à mettre au travail, modalités pratiques.

1 – Des approches didactiques pour enseigner l’activité langagière et la révision des textes

En classe, la révision de textes écrits peut s’opérer de plusieurs manières, en laissant une part plus ou moins grande à l’activité des élèves, à celle de l’adulte ou à la co-activité de l’un avec les autres. Nous décrivons dans les quatre sous-parties suivantes des approches didactiques alliant activité orale et écrite et permettant la révision des textes, notamment dans leur dimension discursive, dès le CP : la dictée à l’adulte, l’écriture tâtonnée, la préparation de l’écriture, les retours sur les textes écrits. Une cinquième sous-partie est consacrée à investiguer l’approche par les oraux et écrits réflexifs, en classe de CP, alors que les élèves ne sont pas encore lecteurs ni scripteurs.

1-1 La dictée à l’adulte

Depuis les travaux fondateurs de Lentin, Clesse et Hébrard, **les travaux sur la Dictée à l’Adulte (DA)** (Lentin et al. 1977; Chartier, Clesse, et Hébrard 1998; Javerzat 1998; Brigaudiot 2004 ; Canut 2018) proposent d’accompagner l’élève dans l’élaboration de son langage écrit et opèrent une rupture avec les pratiques qui prédominent jusque-là, qui consistent à appréhender la compréhension et la production de textes essentiellement par des activités de manipulation de petites unités linguistiques (mots, syllabes, lettres et sons). Selon Javerzat (1998) « la dictée à l’adulte est une technique pédagogique permettant la production d’écrits dès l’école maternelle. Il s’agit, pour l’élève ou les élèves, de dicter un texte que l’adulte écrit. Mais l’adulte n’est pas qu’un secrétaire ; il étaye la production orale, commente l’inscription sur le papier, relit ce qui a été écrit... » (p. 127).

La dictée à l’adulte permet aux élèves de participer à chaque phase du processus scriptural : étayés par les gestes de l’enseignant, les élèves analysent la situation d’écriture, ils planifient l’écriture du texte, ils négocient la mise en texte avec l’enseignant, qui sollicite et pilote l’évaluation des énoncés, propose parfois des reformulations, verbalise des manières de dire...

1) Dégagés de la charge cognitive liée aux actes graphomoteurs et d’encodage, avec l’étayage de l’enseignant, les élèves négocient un texte qu’ils dictent, sur lequel ils effectuent des retours pour qu’il soit cohérent, que son organisation réponde aux besoins de l’activité à laquelle il s’adosse, aux paramètres de la situation. À qui s’adresse le texte ? quel est l’enjeu, le but ? Le problème de la norme orthographique et graphique est ainsi évacué, les élèves ne sont pas limités par des habiletés « techniques » et leur activité peut se centrer essentiellement sur les raisonnements langagiers et cognitifs et notamment sur l’élaboration du discours. Le travail autour de l’énonciation est réalisé avec l’enseignant, en co-activité.

2) En appui sur les travaux sur le processus scriptural, le procédé de DA permet de mettre au travail le processus de **préparation** de l’écriture. La première phase de la DA est située en amont de la dictée proprement dite et elle se fait par le biais d’interactions orales : il s’agit lors de cette phase d’aider les élèves à produire des « **formulations “écrivables”** [...] dans l’objectif que le texte soit suffisamment structuré et explicite pour un destinataire donné, tout en respectant les conventions des types de textes visés » (Canut, 2018, p.67) (nous soulignons). Le discours est ainsi négocié collectivement à de manière à répondre aux consignes et correspondre aux contraintes scripturales et discursives.

Notons que si l'enseignant connaît ces conventions, encore faut-il qu'elles prennent sens pour les élèves, si l'objectif visé à terme est qu'il se les approprie et les mette au service de sa production de textes écrits. On voit donc que cette technique d'écriture contient un **potentiel d'enseignement de l'enjeu pragmatique**, à condition que l'enseignant explicite l'effet sur les destinataires du respect ou non des conventions en question.

S'ensuit la phase construction du discours et de dictée : les élèves dictent l'énoncé qui est inscrit par l'enseignant.

3) Après l'écriture, l'enseignant **oralise l'écrit produit** ce qui permet d'identifier les problèmes de **composition** qui se posent (David, 1991). La DA apparaît donc comme une technique permettant également de mettre au travail l'opération de **révision** des écrits.

La révision du texte produit au sein de la DA peut s'opérer sur un texte produit collectivement, ou de façon individuelle avec l'élève qui a dicté le texte.

Pour l'enseignant, cette modalité d'écriture permet également de **prendre des informations** sur le développement du langage de l'enfant et à la fois de favoriser ce développement. Lentin voit ainsi la DA comme un dispositif d'observation et un dispositif d'entraînement de ce qu'elle nomme la « **fonction langage** » (Chartier et al 1998, p.91). Cette « fonction langage » s'entraîne souvent sur des discours **narratifs, ou des textes à visée de communication**, dans des situations qui sont saturées de sens pour les élèves et généralement en relation duelle ou avec des groupes d'élèves. Lors des interactions entre enseignant et groupe d'élèves, s'effectue un travail cognitif et langagier (Javerzat et al., 2004), qui vise essentiellement l'élaboration de discours narratifs ou de textes de type injonctifs, pour faire comprendre la règle d'un jeu de société à des camarades par exemple.

Celle-ci quant à elle, qui a décliné ce dispositif dans sa classe de CP (Chartier et al., 1998), explique que « la dictée à l'adulte [...] vise à utiliser de façon systématique l'expérience familiale ou sociale du recours à une délégation d'écriture pour amener progressivement l'enfant de cycle 2 aux compétences qui vont lui permettre de produire des textes de manière autonome. » À la lumière des travaux sur l'oralité et la littératie réalisés depuis les années 90, nous retenons que la DA peut ainsi être envisagée comme un dispositif qui permet de créer un **lien entre l'univers quotidien de l'élève et celui de l'école**, dans un continuum entre façons d'apprendre à écrire de la sphère familiale et façons d'apprendre à écrire de la sphère scolaire. En ce qui concerne les modalités, la DA selon Chartier et al. est menée **en relation duelle jusqu'à la fin du premier trimestre de CP**. Si la DA continue d'être bénéfique dans une relation duelle pour les élèves prioritaires bien après le CP, elle n'en est pas moins très chronophage et revêt à partir du deuxième semestre des modalités de travail plus collectives, pour répondre notamment au dilemme du temps qui se pose aux enseignants lors des situations de communication à l'oral (Perrenoud, 1994). Le passage de l'oral à l'écrit est ainsi envisagé de manière **duelle**, puis de manière **collective** lors de l'élaboration des discours, avec une visée à terme d'un passage du **collectif à l'individuel**, lorsque les élèves se mettent à écrire de façon autonome.

La DA est une proposition qui s'inscrit explicitement dans une approche **d'apprentissage de l'activité langagière, qu'elle soit orale ou scripturale**.

Selon Javerzat (1998), « l'activité de dictée à l'adulte construit un espace intersubjectif et une rencontre entre le système sémiotique du langage oral et celui du langage écrit. Elle doit révéler les changements dans l'activité de l'enfant en fonction des caractéristiques du langage écrit »

(p.128). Nous constatons que Javerzat met l'accent sur les transformations qui s'opèrent lors du passage d'un code sémiotique oral à un code sémiotique écrit.

Dans des travaux plus récents, Canut (2018) présente explicitement la DA comme inscrite dans une démarche d'apprentissage du langage oral et comme moyen d'accès à la littératie, elle met l'accent sur la dimension **discursive** de l'activité. Selon les chercheuses en sciences du langage, les interactions lors des activités de DA aident l'élève dans la « construction mentale et verbale de différents **genres discursifs**, et donc de l'apprentissage du langage dans sa dimension textuelle » (p.79) (nous soulignons). Elle stipule également que l'appropriation des savoirs cognitifs et langagiers visés par la DA dépendent des **interventions langagières précises** de l'enseignant.

Selon Jaubert et Rebière (2023) enfin, « La DA est le lieu de rencontre entre les discours oraux quotidiens qui convoquent des représentations premières et les discours écrits nécessairement plus "savants" [...], la DA est un dispositif propice aux apprentissages cognitifs, langagiers et linguistiques. Le plus souvent étudiée sous l'angle de l'initiation au fonctionnement de la langue écrite, elle est rarement perçue comme un outil d'apprentissages sur les **objets de discours** autres que linguistiques et textuels et sur les variations des positionnements énonciatifs nécessaires. [...] S'y négocient aussi des valeurs et des modes d'agir-parler-penser qui caractérisent les différents domaines d'activité » (Jaubert & Rebière, 2024, p.5) (nous soulignons). Outre les savoirs sémiotiques et discursifs, la DA permet ainsi de développer des discours sur les objets du monde.

Le procédé de la DA constitue donc une proposition essentielle, tournée vers les pratiques d'enseignants, dans une approche de l'enseignement de l'activité langagière.

Dans notre protocole, nous proposons aux enseignants de réaliser une forme de DA individuelle : lorsque l'élève remet à l'enseignant son texte initial, l'enseignant peut demander des précisions à l'élève afin de mieux reconstruire la signification de l'énoncé, lorsque la compétence sémiotique ou graphique de l'élève ne permet pas d'y accéder de façon certaine. L'énonciation n'est donc pas objet de négociation, l'enseignant relance l'élève sur la signification de l'écrit (« je ne comprends pas ce que tu as voulu écrire »), il s'agit donc pour l'enseignant d'encoder ce que l'élève dit de son propre écrit (ajout de propositions, reformulations à l'oral).

Les travaux en didactique pointent que les situations en DA, qu'elles soient duelles ou collectives, ne peuvent suffire pour qu'un enfant apprenne à écrire de façon autonome. Comme nous l'avons souligné, le procédé de DA ne permet pas de travailler l'encodage qui est pris en charge par l'enseignant, « les élèves qui ne produiraient des écrits que sous cette modalité, ne percevraient pas **l'ensemble des contraintes inhérentes** à la production écrite, et en premier lieu les problèmes d'encodage. » (David, 2006, p.25) (nous soulignons). Pour apprendre à écrire, les élèves doivent un jour se lancer et commencer à écrire, en prenant en compte les contraintes d'encodage mais aussi les contraintes discursives et l'énonciation. C'est pourquoi à partir des années 1990, les élèves de maternelle sont mis en situation d'essais d'écriture avant de commencer à apprendre à lire.

1-2 L'écriture tâtonnée

L'enseignement traditionnel de l'écrit a longtemps véhiculé la conception qu'il fallait d'abord savoir lire avant d'apprendre à écrire, jusqu'aux travaux fondateurs de Chomsky (1971) et de Read (1981) aux États-Unis, puis ceux de Ferreiro en Amérique du Sud (1977⁹¹, 2000). Ces travaux mettent en avant que les jeunes enfants produisent, avant de savoir lire, des écrits qui présentent des liens avec l'oral de l'enfant. Les travaux de Ferreiro, en particulier, mettent en évidence que l'acquisition de la langue écrite chez les jeunes enfants relève d'un développement et que l'enfant est acteur dans cette acquisition et non exclusivement récepteur.

Ces premiers travaux d'envergure, auprès d'enfants anglophones et hispanophones, ont permis en France de remettre en cause l'apprentissage de la lecture avant celui de l'écriture, et ont ouvert l'étude des **écritures productives** (Besse, 1993) à partir de protocoles inspirés de ceux de Ferreiro mais adaptés à la langue française.

Depuis, les travaux sur **l'écriture tâtonnée** (Bachelé & Kervyn, 2019) **ou autographies** (David, 2006) sont nombreux : connues sous différentes dénominations (écriture inventée (Fijalkow et al., 2009), approchée (David & Fraquet, 2012; Mauroux, 2016), essayée ...), ces pratiques permettent aux élèves non-lecteurs, dès la maternelle, de s'essayer à l'encodage phonographique. Pour référer à l'activité des élèves lorsqu'ils écrivent en explorant le code et les ressources à leur disposition, nous privilégions l'expression « écriture tâtonnée » : l'adjectif « tâtonnée » met l'accent sur l'activité d'écriture en cours, sur le mouvement dynamique de recherche, d'essai, tandis que le terme « autographie » renvoie plus au produit, au résultat de l'activité de l'élève.

L'écriture tâtonnée peut se faire au sein d'**Ateliers Dirigés d'Écriture** (ADE) (Bucheton & Soulé, 2009a) où les élèves, par petits groupes avec l'enseignant, négocient la **pertinence de l'énoncé qui est à écrire avant** de se lancer dans son inscription, en se concentrant alors sur le tracé, la graphie et les aspects orthographiques. Pour permettre à l'enfant d'explorer de façon la plus efficiente le code phonographique, les mots proposés à l'encodage sont souvent des mots « transparents », réguliers, ne comportant pas de graphies complexes (comme le graphème /AI/ pour le son [ɛ]) ni de morphogrammes : marques de pluriel, terminaisons lexicales etc), ou des phrases contenant des mots répertoires que l'élève pourra trouver dans les outils de la classe. L'écriture tâtonnée est donc précédée d'une phase de préparation de l'écriture, puis les élèves sont mis en situation d'écrire « sans autre médiation que le recours à leurs propres habiletés scripturales et connaissances linguistico-graphiques » (David, 2008). Pour autant, l'élève n'est pas laissé seul avec ses habiletés : Bachelé et Kervyn (2019) notent que l'activité d'écriture tâtonnée est « globalement caractérisée par sa dimension dialoguée et accompagnée » (p.67), par exemple lors du lancement de l'activité qui se fait de façon collective et orale.

Les élèves explorent l'univers sémiotique scriptural et résolvent progressivement des problèmes d'encodage, ils sont « mis en situation de réflexion sur la langue pour qu'ils s'en approprient le fonctionnement » (Mauroux et Garcia-Debanç, 2019, p.45). C'est une activité

⁹¹ Ferreiro, E. (1977). Vers une théorie génétique de l'apprentissage de la lecture, in *Psychologie, Revue suisse de psychologie pure et appliquée*, 36, 2.

que l'on pourrait qualifier de « technique », qui permet de travailler la compréhension du système sémiotique et l'acte graphique (Plane 2013), mis au service de la production d'un discours, dont **l'énonciation est prise en charge (partiellement ou complètement) par l'enseignant**.

L'écriture tâtonnée, qu'elle consiste en un encodage de mots ou de phrases, n'a en effet pas comme objectif d'enseigner la spécificité des différents types de discours ou la pertinence des énoncés produits. Ainsi en 2009, au sujet des Ateliers Dirigés d'Écriture, Bucheton et Soulé constatent que malgré la phase de préparation de l'écriture qui précède l'encodage à proprement parler, « **l'atelier est plus un lieu où on apprend à coder** qu'un lieu où on apprend vraiment les processus de l'écriture et ses enjeux cognitifs et sociaux » (p.77) (nous soulignons). Concernant les objets de savoirs qui sont en effet enseignés au sein de ces ADE, ils précisent que « les bases de la lecture – graphismes multiples, correspondances grapho-phonologiques, rudiments de syntaxe ou de morphologie utiles à la lecture – s'imposent comme le cœur des problèmes à résoudre » (*ibid*). Ils ajoutent « il semblerait que le choix des savoirs est tellement évident, fait tellement partie des doxa de la profession qu'il n'est pas besoin de les formuler, encore moins de les remettre en question », avant de conclure « ce rapport second, éveillé, lucide, problématisant la langue et le langage [...] n'est pas spontané, ni pour les élèves, ni pour les enseignants. Il s'enseigne » (*ibidem*).

Ces éléments nous interpellent sur trois points importants.

Le premier est le suivant : les écritures tâtonnées sont parfois considérées comme des écrits réalisés de manière autonome (c'est ainsi que David les nomme en 2008), mais notons que si l'inscription graphique et linguistique relève bien de l'activité de l'élève, l'élaboration de l'énoncé en revanche se fait par la **médiation du langage de l'enseignant**. L'écriture tâtonnée apparaît ainsi comme une activité d'encodage, fortement étayée voire prise en charge au niveau de l'élaboration des discours et de l'énonciation.

En deuxième point, outre la focale sur la dimension énonciative de l'écriture au CP, notre approche sous l'angle de la littératie et du continuum entre les pratiques langagières quotidiennes ou littéraires nous fait nous interroger : qu'est-ce qui différencierait une autographie d'un mot, d'un texte ou d'une phrase ? à partir de quand l'énoncé écrit d'un élève de CP peut-il être considéré comme un texte ? Cela se mesure-t-il en nombre de mots, de phrases ? En termes de réussite phonographique, de cohérence, de densité informative ?

Nos travaux se focalisent sur une activité multidimensionnelle incluant l'énonciation, aussi, pour désigner le résultat de l'activité d'écriture tâtonnée, nous utilisons globalement le terme d'**énoncé**, qui peut correspondre à la fois à un mot, une phrase ou plusieurs. Dans nos travaux, l'énoncé est pris en charge par l'élève dès septembre, les écrits sont produits dans des modalités de travail proches de celles de l'ADE (petits groupes avec l'enseignant, mais pas de négociation de l'énoncé, et énoncés singuliers pour chaque élève).

Les termes « écriture tâtonnée » pour référer à l'activité de production des écrits initiaux de septembre et « énoncés écrits » pour référer au produit de cette activité nous semblent s'inscrire de façon cohérente dans nos travaux et notre cadre théorique.

Soulignons enfin, en troisième point, que comme l'écrivent David et Morin (2013), les travaux sur l'écriture précoce ont « su démontrer que ces enfants conceptualisaient le système écrit bien avant que cet enseignement institutionnel ne survienne » (p. 8). De manière cohérente avec la

conception vygotkienne de l'apprentissage présentée dans le *Chapitre 2*, cela laisse penser que la **conceptualisation de l'énonciation dans les discours commence elle aussi avant son enseignement formel**, à supposer que celui-ci soit en effet mis en œuvre. David et Morin ajoutent « les écarts à la norme orthographique sont graduellement devenus, pour ces chercheurs, un objet d'étude incontournable ; incontournable dans la mesure où ces écarts sont davantage considérés comme le reflet d'une compréhension que l'enfant se fait de l'écrit (Teberosky 2003) et non comme des écrits erronés "sans logique" relevant de comportements aléatoires » (*ibid*) (nous soulignons). De la même façon, dans nos travaux, les écarts aux normes énonciatives seraient non des « incohérences » mais des reflets de la compréhension qu'un élève a de la situation d'énonciation, ce qui légitime selon nous l'idée de faire produire des textes en laissant les élèves prendre en charge l'énonciation, de manière à laisser les dysfonctionnements surgir, comprendre les logiques à l'œuvre et tenter de réorienter l'activité des élèves en transformant, si nécessaire, leur contexte intrasubjectif.

Quoi qu'il en soit, la pratique de l'écriture tâtonnée peut avoir des effets positifs sur l'appropriation de la langue écrite par les élèves (Mauroux & Garcia-Debanç, 2019), à **condition cependant** que les élèves bénéficient d'un retour, de commentaires sur leurs écrits. L'importance de l'évaluation et de la révision, mise en avant par les travaux des groupes EVA et REV (1991, 1996) sur des classes d'élèves plus âgés, se retrouve également dans les travaux sur l'écriture précoce : pour qu'un élève apprenne à écrire, il ne suffit pas qu'il écrive, les apprentissages dépendent de la médiation langagière d'un adulte considéré comme « expert », autrement dit l'élève a besoin d'interactions avec un adulte au sujet de ses premiers écrits pour que ceux-ci puissent être vecteurs d'apprentissage et provoquer le développement d'un rapport second au langage et à la langue.

Les propositions didactiques autour des activités d'écriture tâtonnée rejoignent ainsi un autre champ d'investigation, celui de la révision des écrits d'élèves.

4-3 Les retours sur les écrits d'élèves

Les pratiques de retours sur les écrits d'élèves s'inscrivent dans le champ d'investigation ouvert sur l'évaluation et la révision des écrits par les travaux fondateurs des groupes INRP EVA puis REV (1991, 1996) en didactique, ainsi que sur l'opération de révision, mise en avant dans le champ de l'enseignement par les travaux de Fabre (1991) sur la génétique textuelle. Depuis ces travaux, qui portent essentiellement sur des situations déployées dans des classes du CE1 au CM, l'évaluation formative est bien distinguée de la correction ou de l'amélioration des textes.

La **correction** vise « à rendre les textes conformes aux normes orthographiques » et l'amélioration quant à elle porte sur « les tournures syntaxiques, adjonctions d'éléments » (Gadeau & Finet, 1991, p.50). **L'évaluation formative** déplace l'attention du produit fini, résultat de l'écriture, à **l'activité** de l'élève qui écrit : évaluer de façon formative consiste à faire dégager par l'élève des éléments qui lui permettent d'avoir une emprise sur ses textes, à **lui faire comprendre les dysfonctionnements pour mieux les résoudre lors de l'activité d'écriture suivante**.

En accord avec ces travaux fondateurs sur l'évaluation et la révision, les bénéfices des écritures tâtonnées ou de l'écriture de phrases et textes en début d'école élémentaire sont ainsi

subordonnés à des **révisions** des écrits produits par les élèves, ou **retours** qui peuvent mener à l'écriture d'un nouvel énoncé (Kervyn & Faux, 2014) et qui sont effectués avec l'enseignant. Du point de vue de la norme orthographique, les retours peuvent être effectués par le biais de **verbalisations métagraphiques** (Cogis & Ros, 2003). À l'origine, c'est un outil de recherche « inspiré des entretiens critiques de Piaget » (*ibid*, p. 91), afin de mieux comprendre l'ontogénèse graphique chez les élèves dès six ans. Les verbalisations métagraphiques sont présentées comme un outil didactique de « correction de texte », aussi bien de la dimension phonographique que sémiographique. Les ateliers de révision proposés sont des ateliers par groupes de quatre ou cinq élèves qui ont pour objectif langagier la **négociation de l'orthographe** des textes produits par les élèves et la correction, la mise aux normes du ou des texte(s) travaillés. Les explications métagraphiques (David, 2008) ou entretiens métagraphiques (Mauroux 2016), sont des dispositifs analogues, déployés auprès d'élèves non lecteurs, dès l'école maternelle. Malgré la focalisation sur la langue, il ne s'agit pas uniquement de corriger l'écrit produit, mais d'« aider l'élève à résoudre des problèmes linguistiques et (ortho)graphiques » (David & Fraquet, 2012). Ces entretiens sont également l'occasion pour l'enseignant de percevoir les procédures que l'élève mobilise, de mieux comprendre comment il s'y prend pour encoder. Les éléments recueillis permettent ainsi une évaluation formative de l'activité de l'élève, ce qui mène à une explicitation plus ajustée des dysfonctionnements en termes d'activité de l'élève.

L'attitude « VIP » de Brigaudiot (2004) fonctionne de la même manière : il s'agit de Valoriser, Interpréter, Poser l'écart, par rapport à la norme linguistique et par rapport à l'activité attendue. Nous retenons que la révision s'effectue sur la dimension sémiotique des discours, et moins sur les dimensions pragmatique et culturelle.

En parallèle des verbalisations métagraphiques, certains retours sont effectués au sein d'un atelier dirigé sous la forme de reformulations : ils visent majoritairement des éléments linguistiques, comme la segmentation des énoncés, l'identification de phonèmes ou de graphèmes, que ceux-ci soient phonogrammiques ou morphogrammiques etc (Castany-Owhadi et al. 2019) . Loin de n'être qu'une « correction » des textes, ces retours à l'oral sur les premiers écrits des élèves permettent à ces derniers de développer des compétences langagières en lien avec l'objet de savoir visé, qui est la maîtrise de la langue. David et Morin (2013) citent ainsi les travaux de Fayol et Jaffré, qui dressent le constat que les « commentaires métagraphiques, toujours plus explicites dans la succession des expériences autographiques, révèlent chez les jeunes scripteurs un contrôle grandissant du processus d'écriture et des propriétés linguistico-graphiques, essentiels au développement d'une maîtrise orthographique accomplie» (p.9). Ce qui, selon nous, laisse posée la question des retours sur les écrits qui viseraient des apprentissages en lien avec l'énonciation dans les discours.

Or, évaluer de façon formative les discours est une activité complexe, qui nécessite de la part des enseignants une connaissance des fonctionnements des discours, des structures des textes en tant qu'objet culturel à s'approprier (Mas et al., 1991). Si l'on considère que l'évaluation des textes prend aussi en compte l'élaboration de l'objet lorsque l'écrit est produit dans les disciplines, alors elle nécessite également des connaissances épistémiques sur la notion en jeu. Les travaux de la génétique textuelle que nous avons déjà cités (entre autres Fabre-Cols, 2002, 2004 ; Doquet, 2011, 2015) ont fait prendre conscience de l'importance de l'intersubjectivité et de l'intertextualité de l'écriture. Ils ont ouvert la voie à des dispositifs de révision qui semblent

plus orientés sur la dimension langagière : au CP, ces travaux s'illustrent par exemple par le **dispositif d'écriture accompagnée** (Fabre-Cols, 2002).

Dans ce dispositif, les élèves sont en relation duelle avec l'enseignant, ils relisent leur texte et apprennent à mobiliser les opérations de révision identifiées par les travaux à partir des brouillons d'écrivain : déplacement, remplacement, ajout et suppression. Mais les opérations suggérées ne donnent pas toujours un texte plus cohérent, plus pertinent, car si des élèves de six ans sont capables de comprendre qu'il faut « ajouter », il reste complexe pour eux d'ajouter des éléments pertinents, au regard du texte à produire, de son ancrage contextuel et de l'effet recherché.

Selon Bucheton, pour être efficiente la révision des textes doit prendre en compte des éléments d'évaluation en lien avec l'activité cognitive de l'élève. Elle doit s'articuler autour de trois questions : « comment se positionne l'élève dans son écrit ? [...] De quoi parle le texte, et quels sont ses enjeux et ses valeurs ? [...] Comment apparaît et évolue la prise en compte des normes ? » (Bucheton & Chabanne, 2002, p.65). Ces critères d'évaluation participent d'un « épaissement » des textes produits, que Bucheton définit comme une transformation qualitative, qui s'accompagne d'une augmentation du volume du texte (Bucheton, 1995). Il s'agit donc de s'intéresser tout autant au contenu référentiel (ce qui est dit), qu'aux formes discursives (raconter, expliquer, justifier etc) et « aux positionnements énonciatifs, aux marques de relations, conflits, dialogues internes, déplacements divers que le langage dessine » (Jaubert & Rebière, 2011, p.122). Dans les travaux déjà réalisés néanmoins, l'épaissement des textes par l'usage d'une grille de critères qualitatifs permettant d'évaluer l'investissement du sujet dans ses textes a été observé essentiellement sur des élèves déjà scripteurs (à partir du CE1 jusqu'au collège), ce qui laisse le champ d'investigation ouvert pour l'année de CP.

En ce qui concerne la révision des écrits produits par des élèves de cycle 2 (classes de CP, CE1 et CE2), nous trouvons des propositions de modalités à mettre en œuvre pour réviser différents types d'écrits (mots, phrases ou textes encodés, dictés ou dont l'énonciation est prise en charge par chaque élève). Pour Kervyn, Bachelé et Faux (2023) la lecture / relecture et la révision qui suivent la préparation et l'écriture des textes peuvent se faire :

- collectivement, par le partage des écrits (ardoises montrées, photocopies des travaux, projection sur tableau numérique) ;
- individuellement, avec interactions duelles entre l'élève scripteur et l'enseignant ;
- par binômes d'élèves ou petits groupes ;
- par le biais d'annotations portées par l'enseignant, qui permettent à l'élève scripteur de « s'évaluer et de se corriger seul ou avec de l'aide » (p.21) ;
- par le biais d'annotations écrites signalant les réussites et uniquement les dysfonctionnements que les élèves sont en mesure de corriger.

Les auteurs précisent, d'une part, que l'évaluation et la correction par annotations écrites fonctionne davantage dans une classe « dont la majorité des élèves est en réussite » (p.21). Au CP, l'efficacité des annotations écrites ne peut commencer à être interrogée qu'à partir du moment où l'élève devient lecteur, or beaucoup d'élèves ne deviennent vraiment lecteurs (décodeurs et « compreneurs ») que l'année suivante en CE1.

D'autre part, Kervyn, Bachelé et Faux ajoutent que « la révision immédiate de son propre écrit rend la tâche potentiellement plus complexe : il est difficile pour ces jeunes scripteurs de percevoir la différence entre ce qu'ils ont effectivement écrit et ce qu'ils pensent avoir écrit et qu'ils ont encore en mémoire » (*ibid.*).

Dans nos travaux focalisés sur la classe de CP, les révisions des énoncés s'effectuent ainsi de façon collective, à l'oral (Magniant, 2022) et par le biais d'annotations réalisées sur l'écrit de l'élève au TNI. Des séances permettent la révision des discours et sont effectuées en collectif, en ciblant les difficultés qui se posent pour une majorité d'élèves, même si certaines verbalisations orales de l'enseignant peuvent se faire de façon individuelle, immédiatement après l'écriture (lorsque l'élève rend son texte).

À partir de ces propositions de modalités néanmoins, la question de la médiation langagière de l'enseignant reste ouverte : quel étayage langagier fournir, quels dysfonctionnements pointer, comment agir sur le positionnement de l'élève et susciter la « transformation qualitative » évoquée par Bucheton (1995) ?

Une partie de l'étayage nécessaire peut être envisagée en amont, lors de la préparation de l'écriture, mise en avant par le modèle du processus scriptural adapté à des élèves de l'école élémentaire, que nous avons présenté dans le *Chapitre 3*. Dès le début de l'école élémentaire, des propositions sont faites pour préparer l'écriture quelle que soit la tâche visée : encodage, dictée, ou production de texte écrit (Kervyn, Bachelé et Faux, 2023).

4-4 La préparation de l'écriture

Les propositions didactiques faites autour de la préparation de l'écriture s'inscrivent dans la continuité des travaux de la critique génétique puis de la génétique textuelle, qui ont en effet montré l'intérêt que les brouillons, plans, esquisses peuvent avoir en didactique du français (Fabre-Cols, 2004 ; Doquet, 2015, p. 201).

La préparation de l'écriture englobe de nombreux aspects qui concernent tour à tour l'activité des élèves et/ou celle des enseignants, une activité orale et/ou scripturale et revêt des fonctions variées. Kervyn (2021) détaille ces aspects de la manière suivante :

« énoncer la tâche d'écriture ; préparer son matériel ; présenter/se remémorer le fonctionnement des supports et des outils ainsi que l'ajustement de leur usage à la situation d'écriture ; clarifier la situation de communication ; expliciter ou faire expliciter les critères de réussite ; expliciter ce qu'on fait avant d'écrire le produit visé et l'utilité de le préparer ; mettre en avant des procédures précises (« comment on s'y prend pour... ») ; rassurer ; engager dans du connu ; se remémorer la consigne ; préciser ce que celle-ci engage ; mettre son énoncé dans sa tête et dans sa bouche ; passer d'une formulation en langue de l'oral à un oral scriptural ; dégager les caractéristiques de l'écrit à produire ; écrire des informations et les ordonner sous forme de liste, de tableau, de carte mentale, de schéma, etc. en vue du texte à venir ; échanger à l'oral sur des contenus ou des idées possibles ; rappeler le marquage du pluriel ou fournir des aides orthographiques ; pointer ou marquer des difficultés pour y prêter attention au moment de l'écriture ; enrichir le lexique lié au thème traité ; ajuster la tâche, le discours ou les outils en fonction des élèves ; situer la tâche d'écriture par rapport aux disciplines et aux attendus disciplinaires ; solliciter ou construire des connaissances ou des outils sur le type d'écrit attendu. » (2021, p.4).

Le démarrage de l'écriture, ou « entrée en écriture » renvoie « à un temps scolaire clairement identifiable : le temps consacré dans la classe au premier travail sur le texte à produire » (Kervyn et Faux, 2014, p.6), qui se situe en amont du moment où l'élève écrit en effet.

Les interactions orales entre élèves et enseignant occupent une place importante dans ce temps de préparation, ainsi elles permettent de « construire son texte à l'oral avant de l'écrire, se redire ensemble les points de vigilance, expliciter et faire expliciter les procédures, rappeler qu'on n'écrit pas de suite et qu'on commence par réfléchir » (Kervyn, Bachelé et Faux 2023, p. 17).

Oral et écrit sont donc tressés de manière très fine, que ce soit en production ou en réception : par exemple, la préparation peut passer par la lecture à voix haute (ou non) de « textes exemples » (*ibid.*, p.151). Dans le cas de l'écriture de devinettes sur les animaux, les élèves peuvent avoir à lire des textes documentaires élaborés en sciences, permettant de nourrir l'élaboration du genre « devinette » ainsi que les savoirs culturels nécessaires. En classe et particulièrement au CP, cette phase du processus scriptural se réalise donc en interaction permanente avec la lecture et l'oral.

Dans notre recherche, les séances de lectures de documentaires ou lectures d'albums et récits réalisés entre les écrits initiaux et finaux sont considérés comme des éléments de préparation des réécritures. Le lancement des séances de production initiale sont également un moment où les enseignants peuvent fournir des aides orthographiques (notamment l'écriture de mots comportant des graphies irrégulières, mots non connus des élèves et non présents dans les répertoires de la classe).

En plus de cette préparation qui a lieu en amont, les travaux de Kervyn, Bachelé et Faux (2023) prennent en compte les résultats des travaux en psychologie menés sur de jeunes élèves,⁹² ayant révélé que ces élèves écrivent « pas-à-pas » et proposent ainsi un accompagnement au fil de l'écriture. Pendant l'écriture, l'accompagnement, ou *feedback*, peut se faire de façon individuelle (retours et relances sur ce qu'est en train d'écrire l'élève) ou collective (interruption de l'activité collective pour traiter « une difficulté commune à beaucoup d'élèves qui mérite un étayage collectif » (*ibid.*, p.19). L'activité d'écriture est ainsi envisagée comme une activité collective, « parlée », surtout pas solitaire ni silencieuse.

Comme nous le voyons, la préparation de l'écriture englobe de nombreux aspects, qui ne peuvent tous être pris en charge par l'élève au début de l'apprentissage. Si les *feedbacks* amorcent la relecture ou la révision des écrits produits, « il est essentiel de prendre un temps supplémentaire pour revenir sur les écrits produits » (*ibid.*, p.20).

Le lien que le scripteur est sensé opérer entre préparation, formulation et révision, que nous évoquons dans le *Chapitre 3* en nous appuyant sur les travaux d'Alamargot et Chanquoy (2004), trouve donc un reflet dans les propositions faites par les didacticiens.

Dans le dispositif que nous proposons, la révision des premiers textes et la préparation des textes suivants sont pensées de façon complémentaire, les séances de révision sont l'occasion de préparer l'écriture des textes suivants.

Il nous reste à présent à voir comment les recherches réalisées au CP intègrent les apports des travaux sur l'oral et l'écrit réflexifs, dans une optique d'élaboration des savoirs.

4-5 Apprendre à écrire et à parler... pour apprendre : mais comment faire au CP ?

Comme nous l'évoquons dans le *Chapitre 2*, de nombreux travaux se focalisent sur l'enseignement du langage dans une visée d'élaboration des savoirs disciplinaires en sciences en maternelle (Canut, 2018, Jaubert et al., 2008, 2023) ou au primaire (Grancher, 2016; Jaubert, 2007; Lhoste, 2017; Schneeberger et al., 2021) ; en histoire au cycle 3 (Cariou, 2019) et/ ou au collège (Doussot, 2010; Vézier & Doussot, 2019) ou encore en mathématiques en Cours Moyen

⁹² Travaux par exemple d'Alamargot et Chanquoy, 2004, présentés au *Chapitre 3*.

(Boré, 2002; Bulf et al., 2014; Coulange, 2014). Nous relevions également l'absence, à notre connaissance, de tels travaux focalisés sur l'année de CP.

L'usage euristique du langage sous un tel point de vue nous semble pourtant important à questionner, puisque les élèves entrant à l'école primaire apprennent à la fois des savoirs sémiotiques qui leur permettent de devenir locuteurs et scripteurs et à la fois apprennent à se situer dans des sphères que les programmes officiels mettent explicitement en lien avec différents domaines d'apprentissage disciplinaires. Les élèves élaborent donc des savoirs culturels relatifs aux différentes disciplines scolaires, qui leur permettent de devenir énonciateurs, de prendre position dans les différentes situations de communication scolaires.

Des recherches focalisées sur l'activité des élèves lors de séances d'écriture et de révisions de textes mettent en avant que la révision de textes narratifs demande d'avoir beaucoup de connaissances sur le monde et sur la langue, et que ces connaissances ne sont pas acquises par tous les élèves de Cours Moyen (huit à 11 ans) (Crinon & Marin, 2014). Pour écrire et réviser un texte explicatif en sciences, en revanche, les connaissances notionnelles nécessaires peuvent être construites par tous les élèves lors de séances spécifiques en sciences : le texte explicatif scientifique semble ainsi un support de travail plus démocratique, permettant à tous les élèves de construire à la fois les savoirs relatifs à la discipline scientifique et à la fois les savoirs langagiers, en lien avec la notion étudiée.

Pour cette raison, deux des séquences de production écrite de notre corpus sont ancrées dans le domaine des sciences du vivant et de la technologie, nous étudions la façon dont des élèves de CP élaborent de premiers textes explicatifs, en sciences, à l'oral et à l'écrit.

La question qui se pose est : comment des élèves peuvent-ils développer leur activité cognitive et langagière en lien avec les objets du monde, en prenant appui sur des écrits alors qu'ils ne maîtrisent pas encore l'écriture ni la lecture, et en échangeant à l'oral sur des savoirs qu'ils ne maîtrisent pas encore et dont ils ne savent pas exactement comment parler dans le cadre scolaire ?

Comme nous le développons dans le chapitre méthodologique, nos travaux analysent une situation d'enseignement novatrice et ont une visée pragmatique : pour que la situation proposée puisse potentiellement répondre aux besoins ou questions d'enseignants, il est nécessaire de voir si elle peut constituer un outil ou une solution à leurs préoccupations et difficultés.

Or, une des préoccupations des enseignants est de mettre en œuvre des situations qui répondent aux préconisations faites par l'institution, par le biais des éléments prescrits qui figurent dans les programmes officiels. De plus, comme nous l'avons précisé au début de ce chapitre à partir des travaux de Bishop (2019), on peut parler d'un nouveau modèle d'enseignement lorsque plusieurs conditions sont réunies (conditions économiques et politiques, savoirs théoriques, préconisations officielles et pratiques effectives).

Nous nous livrons ainsi dans la partie suivante de ce chapitre à une rapide lecture diachronique des programmes officiels, afin de voir comment un dispositif de révision des écrits d'élèves de CP, dans les disciplines, pourrait constituer un outil pertinent à destination des enseignants, en partie pour répondre à des préconisations faites par le ministère de l'Éducation Nationale.

2 - Que préconisent les programmes ?

Si l'on se livre à une brève recherche historique dans les documents officiels précisant le curriculum pour le cycle 2 et pour l'année de CP en particulier, nous constatons que l'apprentissage de l'écriture est à envisager en lien avec l'enseignement des disciplines depuis une trentaine d'années, même si nous voyons dans la dernière partie de ce chapitre que, sur le terrain, l'écriture dans les disciplines est peu pratiquée. En revanche, malgré les travaux féconds de la génétique textuelle et de ses prolongements dans la recherche en didactique de l'écriture soulignant l'importance de la préparation de l'écriture et de la réécriture, l'enseignement de la révision des écrits produits n'est introduit dans les programmes officiels pour le CP que récemment. Nous comparons dans la partie à venir les programmes de 2002, ceux de 2008 et enfin ceux de 2015, les derniers en vigueur (qui ont été « clarifiés » et « ajustés » en 2018), et voyons que des orientations très différentes voire opposées ont été préconisées sur une période courte d'une quinzaine d'années.

Nous commençons par exposer les préconisations faites au sujet de l'apprentissage de l'activité langagière et notamment scripturale dans les disciplines, puis voyons quelle place est accordée à la révision des textes écrits d'élèves.

2-1 Apprendre l'activité langagière dans les disciplines

Avant les programmes de 2002, la maîtrise de la **langue** est vue comme une « compétence transversale fondamentale », qui doit s'élaborer « progressivement, en se fondant sur l'ensemble des disciplines. L'expression orale, la lecture, l'écriture, travaillées en étroite relation lors des activités de français, nourrissent les autres disciplines et s'enrichissent de leurs apports et de leurs exigences » (B.O. de 1995⁹³, p.17). La langue est considérée comme transversale, mais pas encore le langage.

Entre les programmes de 1995 et ceux de 2002, des heures sont enlevées à la discipline français. Alors que jusque-là le français bénéficiait de 15h d'enseignement hebdomadaire, le B.O. du 8 août 1969 le réduit à 10h (sur une semaine de 27h d'enseignement)⁹⁴, puis celui du 2 mars 1995 le réduit à 9h voire 8h sur une semaine de 26h (puisqu'une heure peut être ôtée et consacrée à l'enseignement d'une langue vivante)⁹⁵.

⁹³ Les programmes ont été distribués en version papier à tous les enseignants, comme cela est indiqué dans : Muller, C. (1996) « Les nouveaux programmes pour l'école primaire », *Revue internationale d'éducation de Sèvres*. URL : [http://journals.openedition.org.docelec.u-bordeaux.fr/ries/3429](http://journals.openedition.org/docelec.u-bordeaux.fr/ries/3429) ; DOI : <https://doi-org.docelec.u-bordeaux.fr/10.4000/ries.3429>

⁹⁴ Cf. extrait du Journal Officiel du 8 août 1969 (accès protégé) : <https://www.legifrance.gouv.fr/jorf/id/JORFTEXT000000483392>

⁹⁵ CF. arrêté n°0052 du 22 février 1995, fixant les horaires des écoles maternelles et élémentaires (en accès protégé) : <https://www.legifrance.gouv.fr/loda/id/JORFTEXT000000735552/>

ANNEXE		Cycle 2	
DISCIPLINES		CHAMPS DISCIPLINAIRES	SEMAINE de 26 heures
Français (1)	10 heures.	Français	9 heures (*)
Calcul (1)	5 —	Mathématiques.....	5 heures
Disciplines d'éveil	6 —	Découverte du monde, éducation civique.....	4 heures
Education physique et sportive	6 —	Education artistique, E.P.S.....	6 heures
Total	27 heures.	Etudes dirigées	2 heures

(*) Une heure de langues vivantes peut être prise sur cet horaire au cours de la dernière année du cycle.

Figure 25 : horaires fixés par le Journal Officiel du 8 août 1969, puis du 22 février 1995.

En 2002, ce n'est plus la maîtrise de la langue qui est envisagée, mais « la maîtrise du langage et de la langue française » (B.O. de 2002, p.41).

Les programmes de 2002 réaffirment ainsi les principes selon lesquels **la langue est un objet transversal**, tandis que le **langage et donc les usages de la langue sont spécifiques** de chaque discipline.

Les programmes de 2002 proposent ainsi de faire travailler les élèves de cycle 2 sur des textes narratifs et explicatifs et précisent que la mobilisation des connaissances nécessaires pour écrire de tels textes se fait avec l'aide de l'adulte (p.48). D'autre part, **le travail langagier nécessaire**, ou « mise en mot » se « passe encore de manière privilégiée par la dictée à l'adulte ou l'emprunt de fragments copiés dans des répertoires. Toutefois, les élèves doivent aussi s'initier à l'écriture autonome de textes » (*ibid*), mais dans tous les cas, « la mobilisation des connaissances doit rester une activité **collective** fortement soutenue par l'enseignant » (*ibid.*) (*nous soulignons*).

Dans cette activité collective, l'oral occupe une place importante. On lit ainsi que la structuration des connaissances et des textes « suppose souvent un travail oral préalable pendant lequel on discute des contenus possibles » (p.48). Les interactions orales avec les pairs et l'enseignant permettent de développer un **nouveau rapport au langage** : « dans cet effort pour construire des phrases, trouver les mots, gérer leurs relations, marquer leur orthographe, se constitue une nouvelle relation au langage. Là encore, il importe que l'enseignant soit particulièrement présent et qu'il accompagne l'effort singulier de chaque élève en **signalant les difficultés** non perçues, en **donnant les informations qui manquent**, en suggérant une **solution pour un problème de syntaxe** ou un problème d'orthographe » (p.48). Les programmes de 2002 préconisent donc que les dysfonctionnements d'ordres syntaxiques scripturaux soient réglés par les « solutions » apportées par l'enseignant à l'oral, autrement dit par des propositions d'énoncés scripturalisés que l'élève pourra écrire.

L'enseignement du français est donc envisagé dans une approche littéraire, où l'activité langagière est enseignée en tressant oral, écrit, en réception et production, et où la langue est considérée comme un possible outil pour résoudre des problèmes langagiers.

En ce qui concerne la production d'écrits autonomes, les documents d'accompagnement Lire au CP (2003) précisent qu'au milieu du CP, les élèves doivent être capables de « proposer une écriture possible phonétiquement correcte d'un mot régulier » et « d'écrire une phrase simple, en recourant éventuellement aux outils d'aide en usage dans la classe » (*Lire au CP*, 2003, p.16). Puis au début du cours élémentaire 1^{ère} année (CE1, sept ans) une des priorités pour les élèves est de « produire **un court texte s'inscrivant dans le cadre des activités de la classe** (solution ou étapes de la résolution d'un problème, compte rendu d'une visite ou d'une activité

[...] » (*Lire au CP*, 2003, p.17).

Ainsi, entre le milieu du CP où les élèves doivent être capables d'encoder des mots réguliers et le début du CE1 où on attend d'eux qu'ils produisent un court texte inscrit dans les activités de la classe, surgit un temps de plusieurs mois qui peut-être dédié à l'activité de production de textes narratifs ou explicatifs. L'« activité » n'est pas précisément rattachée aux disciplines, mais les dictées à l'adulte suggérées dans le livret *Lire au CP (2)* peuvent « s'appliquer à une grande diversité d'objets [comme] les comptes rendus d'expérience dans le domaine scientifique » (*Lire au CP (2)*, 2004, p.19). L'élaboration des savoirs est ainsi coordonnée à l'élaboration langagière, à l'oral et à l'écrit.

Dans notre recherche, c'est sur ce temps situé entre le milieu et la fin de l'année de CP que sont proposées les premières situations d'écriture autonome dans les disciplines autres que le français (sciences du vivant et technologie).

Les programmes de 2008 sont en rupture avec l'orientation langagière des programmes de 2002. Il pourrait sembler, à la lecture du préambule, qu'ils s'inscrivent dans la même lignée. L'introduction du B.O. évoque en effet le caractère indispensable de mener les élèves à réfléchir « sur des textes et des documents, à interpréter, à construire une argumentation, non seulement en français mais dans toutes les disciplines ». Les élèves doivent « mobiliser leurs connaissances et compétences dans des situations progressivement plus complexes pour questionner, rechercher et raisonner par eux-mêmes. Ils doivent pouvoir partager le sens des mots, s'exprimer à l'oral comme par écrit pour communiquer dans un cercle élargi » (p.10). « Par exemple, les activités d'expression orale, de lecture ou de rédaction de textes en français ont évidemment toute leur place en sciences, en histoire et géographie » (p.11) Ces citations mettent le langage, oral ou écrit, au cœur des apprentissages dans les différentes disciplines. Pourtant, une recherche approfondie dans les attendus de chaque cycle, notamment une recherche par terme, permet de constater qu'il n'est pas fait mention de lien entre apprentissage du langage et celui des savoirs disciplinaires avant le cycle 3 (le terme « discipline » est absent des préconisations pour le cycle 2). Au CP et au CE1, la focale est mise sur les « connaissances du monde » : les élèves sont sensés dépasser « leurs représentations initiales en observant et en manipulant » (p.18), aucune mention n'est faite du travail langagier qui accompagne ces manipulations et observations.

« Les élèves **repèrent** des caractéristiques du vivant : naissance, croissance et reproduction ; nutrition et régimes alimentaires des animaux. Ils **apprennent** quelques règles d'hygiène et de sécurité personnelles et collectives. Ils **comprennent** les interactions entre les êtres vivants et leur environnement et ils apprennent à respecter l'environnement. Ils **distinguent** les solides et les liquides et perçoivent les changements d'états de la matière. Ils **réalisent** des maquettes élémentaires et des circuits électriques simples pour comprendre le fonctionnement d'un appareil » (p.19) (nous soulignons).

Les verbes que nous soulignons indiquent que les élèves « repèrent, identifient, réalisent »... cela leur permet de « comprendre, apprendre », mais nous voyons qu'aucun lien n'est fait avec les interactions orales et l'élaboration du langage qui permet de comprendre, d'apprendre. Tout est décrit comme si le simple fait d'observer ou de réaliser permettait de comprendre et d'apprendre.

Les textes de 2008 en comparaison des précédents laissent une place étonnamment réduite à l'oral. La focalisation se fait sur l'acquisition du « respect de l'organisation de la phrase, expression des relations de causalité et des circonstances, utilisation plus adéquate de la conjugaison, emploi d'un vocabulaire de plus en plus diversifié, prises de paroles de plus en

plus longues et mieux organisées ». L'oral semble envisagé sous l'angle de la norme syntaxique de l'écrit, il est simplement fait mention du fait que les élèves doivent être capables de s'exprimer « dans le respect des sujets traités ». La récitation est présentée comme activité « phare » de l'oral, servant la maîtrise du langage oral et celle du langage écrit. Maîtriser l'oral revient à « dire de mémoire, sans erreur, sur un rythme ou une intonation appropriés, des comptines, des textes en prose et en poèmes » (p.17). L'oral n'est pas perçu comme un outil pour apprendre.

Dans les progressions proposées en 2012 en prolongement des programmes de 2008, on lit qu'une « courte trace écrite » est suggérée en fin de séance, « pouvant inclure des croquis légendés, [elle] est indispensable pour permettre aux élèves de mémoriser les connaissances et le vocabulaire associé » (p.6). Or il n'est pas précisé si cette trace écrite est élaborée avec les élèves, si elle est recopiée par les élèves ou distribuée et à coller dans les cahiers. À cette époque et jusqu'aujourd'hui, on trouve le plus souvent des textes déjà rédigés, photocopiés, éventuellement avec des « trous » à compléter avec le lexique adéquat (le rapport de l'IGÉSR de 2023, que nous présentons juste après, en fait le constat). Il s'agit donc pour les élèves de mémoriser des savoirs avec lesquels ils auront été « mis en contact » par l'observation et la manipulation. L'oral et l'écrit réflexifs pour élaborer les connaissances sont absents, les savoirs sont directement accessibles et mémorisables.

Nous constatons également, dans ces programmes de 2008, le retour du terme « rédaction » en cycle 3 « la rédaction de textes fait l'objet d'un apprentissage régulier et progressif, elle est une priorité du cycle des approfondissements » (p.21). Ici, il s'agit pour les élèves « d'accéder à la maîtrise de la langue française, à une expression précise et claire à l'oral comme à l'écrit, [dans] l'enseignement du français mais aussi de toutes les disciplines : les sciences, les mathématiques, l'histoire, la géographie, l'éducation physique et les arts ». Il n'est pas question dans ces programmes de langage réflexif, de tâtonnements, de brouillonnage qui permettraient d'apprendre le langage, l'accent est porté sur la maîtrise de la langue, sans évoquer les nécessaires essais, dysfonctionnements, qui y mèneraient.

Une nouvelle orientation est observable dans les textes institutionnels du cycle 2 actuels (B.O. du 26 juillet 2018⁹⁶), qui invitent les enseignants à faire écrire dans les activités disciplinaires pour apprendre l'écrit, tant sous l'angle de la réception que de la production. Ils soulignent qu'« il n'est pas nécessaire d'être lecteur pour commencer à écrire » et recommandent explicitement de faire écrire aux élèves des « écrits courts, porteurs de sens dans le cadre de situations motivantes [...] **intégrées** aux séances d'apprentissage et concernant **toutes les disciplines** » (p.16). Ainsi, il s'agit de faire construire les savoirs scripturaux, mais aussi les savoirs disciplinaires, qui sont hautement élaborés et tributaires de la « raison graphique » (Goody, 1979), ainsi que les savoirs langagiers qui en sont inhérents.

La polyvalence des enseignants du primaire est une plus-value pour l'enseignement de la langue puisque « tous les enseignements concourent à la maîtrise de la langue. Toutefois “Questionner le monde”, [...] en proposant de s'intéresser à des phénomènes naturels, [fournit] l'occasion de

⁹⁶ Ce B.O. est un prolongement des programmes de 2015, et est accessible sur le site du Ministère de l'Éducation Nationale. Annexe 1 du programme d'enseignement, « Cycle des apprentissages fondamentaux » : https://www.education.gouv.fr/pid285/bulletin_officiel.html?pid_bo=38047

les décrire, de les comparer, et de commencer à manipuler, à l'oral comme à l'écrit, des formes d'expression et un lexique spécifiques. » (p.3) Nous constatons que c'est toujours la « maîtrise de la langue » qui est explicitement visée et non l'élaboration du langage, mais cette maîtrise est pensée en lien avec des situations qui permettent de « décrire, comparer, commencer à manipuler à l'oral comme à l'écrit ».

Cette centration sur la langue est confirmée à la lecture des préconisations sur l'enseignement de l'oral qui est marqué par la norme linguistique qui semble plutôt scripturale. Nous lisons p.1 et p.3, que ce qui est attendu est une « “aisance” [grâce à] des énoncés oraux maîtrisés » : « au cycle 2, l'apprentissage de la **langue française** s'exerce à l'oral, en lecture et en écriture. L'acquisition d'une aisance à l'oral, l'accès à la langue écrite en réception et en production s'accompagnent de l'étude du fonctionnement de la langue et permettent de produire des énoncés oraux maîtrisés, des écrits simples, organisés, ponctués, de plus en plus complexes et de commencer à exercer une vigilance orthographique. »

L'enseignement de l'oral est néanmoins proposé dans une démarche intégrée aux autres enseignements, puisqu'on peut lire : « les séances consacrées spécifiquement à la pratique explicite de l'oral (raconter, décrire, expliquer, prendre part à des échanges) gagnent à être intégrées dans les séquences constitutives des divers enseignements » (p.9). De plus, le continuum entre oralité et scripturalité que nous avons souligné en première partie de ce chapitre se lit également dans les programmes de 2018 : « les compétences acquises en matière de langage oral, en expression et en compréhension, sont essentielles pour mieux maîtriser l'écrit ; de même, la maîtrise progressive des usages de la langue écrite favorise l'accès à un oral plus formel et mieux structuré » (p.9).

En conclusion, on peut dire que les programmes officiels, sur une période relativement courte allant de 2002 à 2018, alternent des préconisations paradoxales en ce qui concerne le rôle du langage dans l'élaboration des savoirs disciplinaires. Cet état des lieux des textes officiels pourrait expliquer que, comme le souligne le rapport de l'IGÉSR en 2023, les enseignants du cycle 2 envisagent encore peu l'enseignement du langage dans les disciplines.

2-2 Apprendre l'activité langagière grâce à la révision des textes

Si l'on s'intéresse à présent à la part attribuée à la révision de textes dans les programmes, nous notons que les programmes de 2002 (B.O. du 14 février 2002) lui accordent un rôle important, mais plutôt au regard des accords et de l'orthographe dite grammaticale (p.47), elle est désignée explicitement comme « révision orthographique » (p.47).

La révision du contenu des textes se fait davantage dans des situations en collectif, grâce par exemple à la Dictée à l'Adulte qui est décrite comme « technique des plus fécondes [pour mobiliser] la dimension textuelle de l'écrit » (*Lire au CP (2)*, p.19). On retrouve également l'idée de révision des discours dans les programmes du cycle 1, qui précisent par exemple que « la dictée à l'adulte est un instrument utile dans la mesure où elle permet de réviser les premières tentatives » (p.20), elle permet à l'enfant de prendre « conscience que sa parole a été fixée par l'écriture et qu'il peut donc y revenir », et « participer à une révision négociée du texte » (p.21).

En revanche, la révision n'apparaît pas du tout dans le B.O. de 2008, où il est attendu dans le sous-domaine « écriture » qu'un élève de CP puisse « comparer sa production écrite à un

modèle et rectifier ses erreurs » (p.31). Il n'est donc pas question de révision, mais de correction, et il en est de même au CE1. « L'enrichissement » de textes n'est envisagé qu'à partir du CE2, dans le sous-domaine « rédaction ».

Il faut attendre dix années jusqu'au B.O. de 2018, pour lire que dès le cycle 2, et « avec l'aide du professeur, [les élèves] prennent en compte leur lecteur », qu'ils « se familiarisent avec la pratique de la relecture de leurs propres textes pour les améliorer » (p.15). Il s'agit de repérer « des dysfonctionnements (omissions, incohérences, redites etc.) » et de « mobiliser ses connaissances portant sur le genre d'écrit à produire et sur la langue » (p.17), et enfin d'utiliser des « outils aidant à la correction » (*ibid.*).

Le texte précise que l'amélioration des textes est « une activité complexe [qui] suppose l'expérience au préalable de la lecture et de l'amélioration de textes dans une **collaboration au sein de la classe** et sous la conduite du professeur. Des remarques toujours bienveillantes faites sur le texte initialement produit, des échanges avec un pair à propos de ce texte sont des appuis efficaces pour construire l'autonomie de l'élève » (*ibid.*) (nous soulignons).

Pour réviser et améliorer l'écrit produit (hors propositions visant l'étude de la langue), deux situations sont proposées, sans que des modalités soient proposées : « comparaison des textes produits en réponse à une même consigne » et « relecture à haute voix d'un texte par l'enseignant, par l'élève qui en est l'auteur ou un pair » (p.17).

En ce qui concerne les révisions de texte écrits par les élèves, nous voyons encore une fois que les programmes de 2008 ont opéré une rupture entre ceux de 2002 et ceux de 2018, ce qui pourrait expliquer que le constat sur les pratiques actuelles des enseignants n'intègrent pas de situations permettant de réviser les textes des élèves.

Bilan intermédiaire

Comme le constate Bishop (2019), les instructions officielles de 2015 « prennent en compte une partie [des] travaux sur l'écriture. Ces textes insistent sur l'accompagnement par l'enseignant, sur la valeur réflexive des écrits intermédiaires, sur les processus intermédiaires mis en jeu, ainsi que sur la nécessité de développer une “posture d'auteur” » (Bishop, 2019, p.38). Les préconisations concernant l'enseignement de l'écriture (pour certaines nouvelles, pour d'autres déjà établies dans les programmes de 2002 avec une rupture dans les programmes de 2008) sont en accord avec les travaux de recherche en didactique et nous interpellent sur trois points :

- d'une part, les programmes invitent les enseignants à faire écrire les élèves dans les activités disciplinaires pour construire des savoirs scripturaux mais aussi des savoirs notionnels, et langagiers propres aux disciplines. Il s'agit ainsi d'apprendre à écrire de façon autonome (avec un étayage et une préparation de l'écriture), en graphiant et en prenant en charge l'énoncé, quels que soient les disciplines et les objets de savoir en jeu.
- d'autre part, le B.O. de 2018 suggère, entre autres, la pratique, dès le CP, de production et de révision des textes, sous l'intitulé « relire, réviser, améliorer ses écrits ». Sous la conduite du professeur, la collaboration au sein de la classe, les échanges avec un pair sont encouragés pour aider l'élève à construire son autonomie.
- enfin, les échanges à l'oral sont présentés comme des leviers vers l'autonomie dans l'activité scripturale.

Question de recherche :

Le paradoxe qui se pose alors aux enseignants de Cours Préparatoire peut se résumer dans la question suivante : comment des élèves qui ne savent pas encore **lire** peuvent-il **relire et réviser** leurs écrits, comment peuvent-il réviser ces écrits alors qu'ils ne savent pas encore écrire, tout en **prenant appui et en échangeant à l'oral** sur des **savoirs disciplinaires** dont ils ne savent pas encore comment en parler, autrement dit sur des **savoirs langagiers et pratiques culturelles** qu'ils n'ont pas (tous) encore construits ?

3- Quelles pratiques dans les classes ?

Pour dresser un portrait des pratiques dans les classes, nous nous appuyons sur les documents suivants :

- le *Bilan de la mise en œuvre des programmes issus de la réforme de l'école primaire de 2008*, produit en juin 2013 par l'Inspection Générale de l'éducation nationale (IGEN) ;
- le rapport produit en juillet 2023 par l'Inspection Générale de l'Éducation, du Sport et de la Recherche (IGÉSR) : *L'enseignement de la production d'écrits à l'école primaire : état des lieux et besoins* ;
- les états des lieux de la conférence de consensus du CNESCO sur l'apprentissage de l'écriture (2018) ;
- les sections relatives à l'enseignement de l'écriture dans le rapport de la recherche *Lire-Écrire au CP*⁹⁷, ainsi que certains articles rédigés à la suite de la recherche par les mêmes équipes.

3-1 Quelles pratiques d'écriture ?

La conférence de consensus du CNESCO de 2018 s'appuie sur les résultats de l'enquête PIRLS⁹⁸ de 2011, pour dire que les élèves français sont parmi les plus nombreux à ne pas répondre aux questions ouvertes en CM1, particulièrement lorsque la **réponse doit être longue** : 15 % de non-réponses (9 % pour la moyenne des pays Européens).

Cette difficulté constatée face à la rédaction de réponses « longues » peut trouver une source dans le rapport de l'IGEN (2013), qui établit des constats sur les pratiques effectives des enseignants, au sujet de l'écriture. Ce rapport spécifie que : « 52 % des enseignants portent un jugement favorable sur leurs pratiques en matière d'enseignement de la rédaction contre 92 et 94% respectivement en matière de copie et de dictée » (p.13). La copie et la dictée semblent ainsi des activités face auxquelles une grande majorité d'enseignants se sent davantage outillée que pour faire produire des écrits. Il faut noter qu'en parallèle, le bilan rapporte que « l'observation en classe met en évidence que l'écriture cursive et les pratiques de copie sont encore souvent mal fixées, avec les conséquences en matière de lenteur et d'approximations graphiques » (p.12), l'enseignant « intervient peu et n'accorde guère d'importance à ces tâches qui relèvent d'un rite scolaire et ne sont pas perçues dans ce qu'elles peuvent avoir de formateur » (p.13). Ainsi, on peut penser que de même que pour les activités de copie, les propos déclaratifs des 52% enseignants qui « portent un jugement favorable » sur leur pratique

⁹⁷ Recherche d'envergure, menée entre 2013 et 2015, réunissant plusieurs équipes de recherches et travaillant auprès de 131 classes de CP à travers la France, dans des milieux sociaux-culturels variés. La présentation qui en est faite sur le site de l'Ifé est la suivante : « Le projet *Lire-Écrire CP*, soumis à la direction générale des enseignements scolaires (DGESCO) en juillet 2012, a été réalisé avec son soutien entre septembre 2013 et juin 2015 auprès d'une vaste cohorte d'élèves de cours préparatoire suivis au cours élémentaire première année. Les chercheurs réunis à l'initiative de Roland Goigoux par l'Institut Français de l'Éducation (IFÉ) avaient pour ambition d'identifier les caractéristiques des pratiques efficaces d'enseignement de la lecture et de l'écriture, en particulier pour les élèves socialement les moins favorisés, ceux dont les premiers apprentissages sont le plus dépendants de l'intervention pédagogique. » Rapport complet téléchargeable sur le site de l'Ifé : <https://ife.ens-lyon.fr/ife/recherche/lire-ecrire/rapport>

⁹⁸ L'étude internationale Progress in International Reading Literacy Studies (PIRLS) vise à mesurer les performances des élèves en littératie à la fin de leur quatrième année de scolarité obligatoire (classe de Cours Moyen 1 en France, élèves de 9 à 10 ans).

de l'enseignement de « la rédaction » ne signifient pas pour autant que cet enseignement soit efficient en termes d'apprentissages réalisés chez les élèves. D'autant que le terme « rédaction » ne présage pas du tout de pratiques langagières variées, de situations de productions d'écrits courts, récurrentes, ancrées dans les disciplines.

Nous lisons au contraire dans le rapport que les enseignants se disent plus à l'aise pour faire produire leurs élèves dès le CP grâce à la préconisation des programmes de 2008 de « faire rédiger des phrases et pas immédiatement des textes. Dans de nombreuses classes, des images inductrices sont données pour que chaque élève ait « quelque chose à dire ». Il n'est pas fait mention de l'écriture d'autres genres que le récit, et il est précisé que « dans ce domaine comme dans d'autres, l'enseignement est très limité : les élèves sont mis en situation de produire et, sans travail supplémentaire de leur part, leurs propositions sont mises aux normes orthographiques par le maître et l'activité s'arrête là. » (p. 13)

Nous retenons essentiellement que malgré les nombreux résultats de recherches pointant l'intérêt de faire produire / réviser / préparer des écrits, sur le terrain, lorsque les enseignants mettent leurs élèves en activité de production, ces productions ne sont **pas suivies d'interactions visant la réorientation de l'activité de l'élève et les réécritures**. Les enseignants corrigent les textes, ne considérant ainsi que leur adéquation orthographique, et ne proposent pas d'activité de réécriture. Il n'est pas fait mention d'un éventuel travail de préparation précédant la production des écrits.

Dans le rapport de la recherche *Lire-Écrire* focalisée sur les pratiques des enseignants de CP, les résultats énoncés sont plutôt en corrélation avec les constats que nous venons de lister :

- le temps consacré à l'enseignement de l'écriture est presque deux fois inférieur à celui consacré à la lecture ;
- l'enseignement de l'écriture se décline en des activités très différentes : copie, production écrite, dictée, « calligraphie », planification/révision.

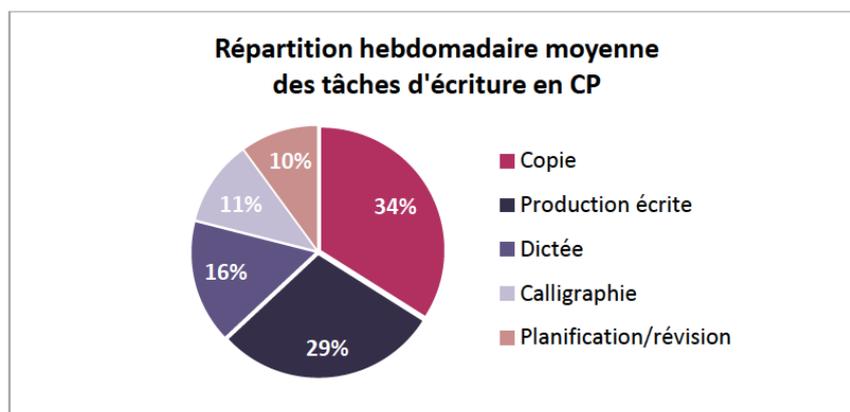


Figure 26 : répartition des activités d'écriture (source : Goigoux, dir, 2016)

La répartition ci-dessus montre que la copie est l'activité la plus pratiquée par les élèves, et que planification et révision à elles deux représentent 10% du temps consacré à l'enseignement de l'écriture.

- l'équipe « Écriture » de cette recherche pose comme hypothèse majeure que, parmi d'autres facteurs, « la variété des pratiques d'écriture influence de manière

positive l'apprentissage de la lecture et de l'écriture » (p.36), et il faut noter que l'activité de production de texte proposée comme évaluation en début et fin de recherche est une activité de production autonome d'un texte narratif, à partir d'images séquentielles (quatre images représentant un chaton qui s'éloigne de la corbeille où dort le reste de la famille, tombe d'une marche d'escalier, miaule puis est récupéré par sa mère).

- les résultats quant à la révision des écrits d'élèves ne sont pas, à ce jour, disponibles, puisqu'ils sont présentés associés à l'opération de planification. De plus, leurs effets ont été soit observés sur l'activité de dictée, soit sur l'activité « d'écriture » mais sans que celle-ci soit précisée. Nous pouvons lire en effet : « les durées cumulées des tâches de production d'écrit, en incluant les tâches de planification et de révision (E5 à E9), ont un effet positif sur le score en dictée pour les 11,5% des élèves les plus faibles [...] Passer du temps à planifier la tâche d'écriture et à revenir sur l'écrit produit (E8 et E9) a un effet positif significatif sur les scores en compréhension en fin de CP. Cela a aussi un effet sur le score d'écriture, surtout pour les élèves les plus faibles » (p.404).

Suite aux premières présentations des travaux d'envergure réalisés, les articles d'équipes de travail ayant participé à la recherche et focalisés sur la question de l'écriture confirment ces premiers résultats.

Par exemple Pasa et *al.* (2017), soulignent que leurs travaux menés sur l'influence des pratiques des enseignants sur l'écriture se focalisent sur l'écriture de textes qui s'inscrivent dans la discipline français, principalement le récit. Car comme le soulignent les auteurs en fin d'article, les enseignants de CP accordent une « faible part [...] aux genres discursifs autres » que le récit, et ils précisent « le documentaire n'est utilisé que dans moins de la moitié des classes, et très rarement pour des tâches d'écriture », ce qui selon eux « peut soulever des interrogations » (Pasa et al., 2015, p.40).

Les écrits sollicités sont des suites de récit, des écrits à partir d'images, des comptes rendus de sortie, et les textes produits se résument à l'écriture d'une phrase (voire d'une fin de phrase). En ce sens, les élèves prennent en charge leur énoncé, cependant on peut questionner l'élaboration des savoirs relatifs à la cohérence textuelle, qui sont travaillés en DA mais ne peuvent l'être dans ce type d'écrits.

En conclusion, nous avons vu que les derniers programmes en vigueur, en accord avec ceux de 2002, préconisent la production écrite de textes dès le CP, ainsi que l'importance d'enseigner la révision de ces écrits. Pourtant dans les faits, aucun des rapports d'observation des pratiques effectives ne permet de dire que la révision des textes (autre que correction orthographique), soit mise en œuvre dans les pratiques effectives.

3-2 Apprendre à produire du langage dans les disciplines

Que ce soit dans le rapport de l'Inspection Générale de 2013, dans celui de 2023 ou dans les résultats de la recherche « Lire Écrire au CP », peu d'éléments indiquent des pratiques d'enseignement centrées sur l'apprentissage du langage dans les disciplines au CP.

Le rapport de l'Inspection Générale de 2013, sans préciser ce qui relève de la classe de CP, stipule d'une manière générale que « très peu de maitres déterminent des objectifs d'apprentissage spécifiques liés aux moments d'oral [...], de rédaction [...] lorsqu'ils inscrivent l'activité dans un autre domaine disciplinaire que le français. **L'oral est le véhicule transparent** de l'activité scolaire et **l'écrit un support qui n'est plus alors regardé comme un objet langagier** » (p.10). Les écrits produits, ou distribués, sont considérés comme des exercices, des leçons, mais non comme des objets de savoir que l'élève doit s'approprier. De ce fait, nous déduisons que l'élaboration des savoirs ne s'appuie pas sur la production d'écrits intermédiaires, le rôle réflexif de l'écrit ne semble pas perçu.

L'enjeu réflexif de l'oral n'est guère plus envisagé, puisque le rapport précise que dans les emplois du temps des classes, « l'oral est le plus négligé » de tous les domaines constitutifs du français (p.5). Au CP en particulier, l'oral est « un continent délaissé » (p.13) : l'oral le plus fréquent est constitué par des réponses à des questions de compréhension en lecture, ou par des temps d'expression « spontanée » (quoi de neuf). « L'oral n'est pas planifié, [il] ne fait l'objet d'**aucune progression** » (nous soulignons).

Le rapport ajoute, enfin, qu'alors que « les champs disciplinaires sont un vaste et riche gisement de vocabulaire, celui-ci est rarement saisi comme objet de réflexion pour le travail à conduire dans ce domaine » (p.10). Il est précisé qu'une majorité d'équipes enseignantes estiment que la charge de travail fixée par les programmes est excessive, mais ils pensent aussi que « la maîtrise du français – que leurs élèves ne peuvent acquérir qu'à l'école – doit être la première des priorités [...] selon eux, ce sont d'autres parties du programme qui doivent être allégées pour donner au français le temps nécessaire » (p.25). Nous déduisons que le français et le vocabulaire sont envisagés en dehors des séances d'apprentissage disciplinaires. La spécificité du lexique qui permet de dire les savoirs dans les disciplines autres que le français n'est ainsi pas envisagée ni mise au travail par les enseignants, ce qui interroge selon nous l'élaboration de la compétence langagière tout autant que celle de l'élaboration des notions disciplinaires. Étant donnée notre conception de l'apprentissage du langage, ces constats signalent des points aveugles.

Dix ans après le rapport de 2013, celui de 2023 apporte les précisions suivantes : « la mission constate que la production d'écrits est trop souvent circonscrite au français et insuffisamment envisagée à travers une transversalité des supports ou d'occasions de développer ce domaine **dans différents contextes disciplinaires** » (p.7). D'autre part, le rapport de 2023 laisse entrapercevoir une place très réduite accordée aux écrits réflexifs dans les domaines des sciences, puisqu'il établit que « les disciplines du champ "Questionner le monde" sont souvent regroupées dans un support dédié ; ce sont les supports qui comportent le plus de photocopies, avec **très peu d'écrits manuscrits** de la part des élèves. » (p.15). Ainsi, seules 4,7% des situations de production d'écrits sont ancrées en mathématiques, sciences du vivant ou technologie (p.23). Les écrits courts proposés (type jogging d'écriture) sont souvent en lien avec l'expérience de la classe : compte rendu de visite, écrire « son moment préféré ». Autrement dit, des écrits qui sollicitent le registre d'apprentissage identitaire de l'élève, et moins le registre culturel, et qui, selon nous, sont susceptibles de ne pas susciter de dysfonctionnement d'ordre discursif. Ces écrits, qui sont corrigés orthographiquement puis recopiés « dans le cahier dédié » (p. 26) n'ont ainsi pas à être révisés sur une dimension autre qu'orthographique, et le travail sur la construction d'un contexte intersubjectif commun n'est pas nécessaire. Pour les enseignants de cycle 2 en général (sans que les pratiques au CP soient spécifiées), « écrire dans toutes les disciplines est rarement identifié comme possible, souvent par manque de temps ; la difficulté réside bien dans une forme d'assignation de l'activité

d'écriture à la discipline français, contraire d'ailleurs au désir souvent exprimé de "donner du sens à l'écrit" » (p.24).

Selon nous, ces constats laissent posée la question des activités de production de langage dans les disciplines : si la pertinence des énoncés n'est pas travaillée lors des situations de production écrite, à quel moment du parcours de l'élève l'est-elle ?

En ce qui concerne l'apprentissage du langage oral, le rapport de 2013 fait le constat que la récitation est considérée comme « l'activité reine de l'oral » (p.14) puisqu'elle permet de travailler la diction, l'intonation, et tout à la fois la copie du poème, voire l'illustration. Ce constat correspond à la focalisation sur l'apprentissage de poésies opérée par les programmes de 2008. Loin de réfuter l'intérêt d'une activité de mémorisation où les élèves auront à entraîner le volume de leur voix, leur intonation et leur gestuelle corporelle, qui sont des compétences langagières, nous faisons le constat que dans les pratiques, l'enseignement de l'oral semble réduit essentiellement à ces compétences d'oralisation de textes écrits.

Le rapport précise que les causes invoquées face à ce délaissement de l'oral sont principalement le sentiment de manque de temps et la gestion de grands groupes d'élèves (p.6) mais aussi une représentation qui s'exprime par la phrase « l'oral, on en fait tout le temps » (p.9) : celle d'un oral transparent, dilué, qui est partout et à la fois enseigné nulle part.

Ces dilemmes représentent des obstacles déjà identifiés par Perrenoud (1994) dans une recherche visant à comprendre les difficultés qui se posent aux enseignants dans les séances menées à l'oral. Ces dilemmes sont toujours vivaces puisque les enseignants participant à notre recherche les évoquent lors des entretiens initiaux menés en tout début de recherche, comme nous le préciserons dans notre partie présentant les éléments méthodologiques. Ces ressentis et représentations des enseignants sont à prendre en compte pour envisager de proposer un dispositif d'enseignement qui se réalise essentiellement par des interactions orales.

Les résultats de la recherche « Lire Écrire au CP » montrent quant à eux qu'en situation de réception, les textes informatifs ou textes documentaires sont très peu utilisés par les enseignants de CP (Crinon et al., 2016) « les enseignants de CP n'utilisent des textes documentaires que 6 minutes par semaine en moyenne [...] ils n'apparaissent jamais dans 70 des 131 classes observées ». Pour répondre aux exigences des programmes de 2008, très axés sur l'encodage et la correction orthographique, les enseignants effectuent leurs séances de phonographie et d'étude de la langue sur « des non-textes » (termes utilisés par les auteurs pour désigner les syllabes, mots, listes de mots et listes de phrases). Les données concernant la lecture montrent qu'au fil de l'année, la part de non-textes diminue au profit du travail sur des récits. Les tâches d'écriture quant à elles présentent une prédominance de non-textes, ce que les auteurs expliquent par le fait qu'elles incluent les activités graphomotrices et de copie.

Conclusion du chapitre 4

Notre lecture des programmes de 2018 met en évidence certains points de concordance entre les consensus de la recherche et les préconisations institutionnelles, dont certains étaient déjà établis dans les programmes de 2002. Notre lecture est sans doute non exhaustive quant aux grandes orientations préconisées à retenir concernant l'apprentissage de l'écriture, elle est néanmoins diachronique et laisse percevoir des préconisations qui sont en lien avec les propositions didactiques présentées au début de ce chapitre. La question de l'apprentissage de l'activité langagière (orale et écrite) et de la révision des textes écrits dans les disciplines (ou domaines d'apprentissage) se pose dès l'année de CP, année charnière où tous les élèves âgés de 5 à 7 ans, entrent « à la grande école » et apprennent à lire et écrire (Chartier, 2022, p.237). Pourtant, très récemment, différents documents issus de la recherche ou d'enquêtes institutionnelles, comme les résultats de l'enquête « Lire-Écrire au CP » ou les rapports de l'IGESR, pointent que la production de textes écrits dans les disciplines et la révision de ces écrits sont très peu pratiquées sur le terrain.

Nous constatons que les situations de production et de révision de textes disciplinaires intermédiaires (écrits ou oraux), permettant l'élaboration des discours et des objets de savoirs, semblent peu mises en œuvre par les enseignants de cycle 2 en général, ou par les enseignants de CP. Nous pouvons ainsi nous demander si l'on pourrait envisager de remédier à cet état de fait en commençant par élaborer un dispositif de révision des écrits produits de manière relativement autonome, dans les disciplines.

FORMULATION DE LA PROBLÉMATIQUE et DES HYPOTHÈSES

Tout au long de la partie théorique, nous avons établi des bilans et formulé les questions intermédiaires qui se posent à nous, qui nous intéressent à l'activité langagière et notamment scripturale de sujets langagiers en classe de CP. Les écrits théoriques et états des lieux sur lesquels nous nous appuyons convergent, selon l'interprétation que nous en faisons, vers l'intérêt d'investiguer les apports potentiels d'un dispositif d'enseignement de l'activité langagière, qui viserait la révision de textes écrits dans les disciplines et de l'ensemble des dimensions de l'activité scripturale, par des élèves de CP, de leurs écrits produits dans les disciplines, dans des modalités collectives, orales, avec les pairs et l'enseignant.

Nous formulons ainsi l'hypothèse générale suivante :

Hypothèse générale

Un dispositif oral et collectif de révision des écrits autonomes initiaux des élèves, produits au sein des disciplines, pourrait étayer l'élaboration des discours, des savoirs culturels, sémiotiques et psycho-affectifs : les textes initiaux, écrits en début de séquences par des élèves de CP apprentis-encodeurs et apprentis-énonciateurs, pourraient être les points de départ de la co-activité langagière. Au sein de ce dispositif, les interactions orales orchestrées par l'enseignant permettraient aux élèves d'être tour à tour producteurs et récepteurs de textes oraux et écrits. La co-activité langagière permettrait d'orienter ou de réorienter l'activité cognitive et langagière des élèves, notamment de ceux dont les représentations des situations sont les plus éloignées des buts de l'enseignant. Cette réorientation pourrait être perceptible grâce à des opérations langagières, repérables par des indicateurs linguistiques dans les réécritures.

La problématique qui se profile dès lors concerne les conditions de mise en œuvre d'un tel dispositif. Nous la formulons de la manière suivante :

Problématique

À quelles conditions un dispositif collectif de révision des écrits autonomes produits dans les disciplines en classe de CP constituerait-il un outil d'enseignement favorisant l'émergence de tous les élèves en tant que sujets langagiers, par l'apprentissage de l'activité langagière et de ses différents enjeux (pragmatique socio-discursifs, culturels, sémiotiques et psycho-affectifs) ?

Pour vérifier notre hypothèse générale et répondre à cette problématique, nous établissons six hypothèses principales (HP).

Formulation des hypothèses principales

HP1 : un dispositif de révision-réécriture des écrits d'élèves, visant l'enseignement de l'activité langagière et ses quatre enjeux, pourrait constituer un outil favorisant des apprentissages cognitifs, langagiers et disciplinaires chez les élèves.

HP2 : des traces de ces apprentissages cognitifs et langagiers seraient perceptibles dans les réécritures et seraient relatives à toutes les dimensions de l'activité scripturale : savoirs graphomoteurs, orthographiques, discursifs et culturels en lien avec la discipline dans laquelle s'ancrent les écrits, et en lien avec les usages des outils scolaires.

HP3 : Les interventions orales de l'enseignant ainsi que celles des élèves pourraient être mises en lien avec ces déplacements perceptibles dans les réécritures.

HP4 : Les interventions orales de l'enseignant ou des élèves montreraient un caractère non fortuit par leur récurrence, leur régularité et leur évolution.

HP5 : Elles pourraient être catégorisées en fonction de l'enjeu principal de l'activité langagière qu'elles visent, au travers des textes des élèves.

HP6 : si toutes les hypothèses précédentes se vérifient, on pourrait alors considérer les interventions orales de l'enseignant comme des GPLD spécifiques de l'enseignement de l'activité langagière au CP, ces derniers constituant des conditions auxquelles la mise en œuvre du dispositif de révision-réécriture a permis les effets constatés sur les réécritures.

Pour vérifier ou invalider ces hypothèses et répondre à la problématique, nous avons élaboré un dispositif d'enseignement et une méthodologie de recherche, que nous présentons dans le chapitre suivant.

DEUXIÈME PARTIE

ÉLÉMENTS MÉTHODOLOGIQUES

« La recherche en pédagogie devrait se fixer comme finalité première la démocratisation du système éducatif envisagée sous plusieurs angles : la réduction des inégalités d'ordre social à l'égard de l'école et de la culture ; la participation responsable des enseignants et des enseignés aux prises de décisions qui les concernent comme au contrôle nécessaire de l'action éducative. [...] Ou en d'autres termes la transformation du système scolaire en milieu de vie stimulant, pour les élèves comme pour les maîtres. »

Hélène Romian (1979).
Pour une pédagogie scientifique du français, pp. 34-35

CHAPITRE 5 : un dispositif d'enseignement de l'activité langagière

Introduction du chapitre 5

À l'issue d'une recherche doctorale, il n'est pas aisé de justifier des choix méthodologiques effectués, qui ne sont pas toujours maîtrisés ni même conscientisés : quel est le motif de notre discours, quel est son but ? Quel est l'enjeu de ces travaux pour nous apprentie chercheure ? Notre réponse est la même que celle qui guide et anime l'ensemble de la communauté de chercheurs en didactique depuis une cinquantaine d'années.

À l'origine des recherches francophones dans le domaine, que Romian (1979) appelle alors « la pédagogie scientifique du français », se trouve le Plan de Rénovation de l'enseignement du français à l'école élémentaire (le « Plan Rouchette », que nous avons déjà évoqué).

En 1967, le département de la Recherche Pédagogique de l'Institut Pédagogique National (I.P.N.) « lance, sous la direction de Louis Legrand et le patronage de l'inspecteur général Rouchette, une recherche, sans précédent dans notre pays, sur l'enseignement du français à l'école élémentaire » (Romian, 1979, p. 9). Cette recherche donne lieu à un produit fini, le « Rapport Rouchette » mais elle impulse surtout une dynamique sur plus de dix ans, un processus de recherches menées par l'I.P.N., puis par l'I.N.R.D.P. (Institut National de Recherche et de Documentation Pédagogique) et enfin par l'I.N.R.P. (Institut National de Recherche Pédagogique).

L'ouvrage *Pour une pédagogie scientifique du français*, paru en 1979, fait le point sur ces années de recherches, et ouvre la voie à la **recherche-action**, qui est définie comme une recherche impliquant « l'analyse d'une situation spécifique, la formulation d'hypothèses sur les **dysfonctionnements éventuels** du système, et la modification de certains éléments de la situation **pour remédier aux difficultés** diagnostiquées » (Romian, 1979, p. 36)⁹⁹ (nous soulignons).

Les résultats des enquêtes de l'OCDE ainsi que les travaux en socio-didactique sur lesquels nous nous sommes appuyée dans le chapitre précédent convergent vers le constat que le système éducatif français entretient les inégalités sociales, ce qui représente selon nous un « dysfonctionnement du système » majeur, et la visée de notre recherche est de participer à sa remédiation. Dans cette optique, notre recherche propose l'étude de phénomènes à l'œuvre dans des classes ordinaires, visant la modification de certains éléments constitutifs de l'enseignement, pour plus d'équité pour les élèves de milieux éloignés de l'école.

Depuis, de nombreux travaux ont été menés dans une interaction étroite entre recherche et pratiques, menant à l'élaboration des notions de recherches collaboratives (Kervyn, 2020 ; Vinatier & Morrissette, 2015) ou participatives (Roy, 2021). Aussi, nous entamons cette partie

⁹⁹ Une définition que Romian emprunte à Léon, A., Cambon, J., Lumbroso, M., Winnykamen, F. (1977). *Manuel de psychopédagogie expérimentale*. Paris : PUF.

méthodologique en situant notre recherche dans le paysage de ces recherches, puis en la caractérisant au travers de sa visée et de la démarche retenue.

Ce chapitre est structuré en quatre parties.

Nous commençons par présenter notre approche praxéologique, pragmatique et collaborative ainsi que les acteurs qui ont participé à la construction des données.

Dans la deuxième partie, nous rendons compte de la manière dont nous avons élaboré notre sujet d'étude, en croisant les constats issus du terrain de recherche ainsi que certains constats dressés pendant la crise sanitaire COVID qui a marqué la deuxième année de construction des données.

Nous présentons les caractéristiques du dispositif dans la troisième partie, en décrivant les différentes phases qui le constituent.

Dans la quatrième partie, enfin, nous présentons l'analyse épistémologique réalisée et détaillons les savoirs visés dans chacune des situations d'écriture proposées.

1-Un dispositif issu d'une recherche praxéologique, pragmatique et collaborative

Notre recherche s'inscrit dans la tradition de la **recherche-action** (ou *cooperative action research* dans la littérature américaine), qui est à l'origine des différents types de recherches participatives et qui a émergé aux Etats-Unis dans les années 1950 (Roy, 2021).

Le point commun aux différents types de **recherches participatives** est « l'innovation contrôlée », qui est un levier de la recherche-action selon Romian. Cette innovation contrôlée peut se mettre en œuvre par le biais de l'élaboration de dispositifs de pratiques innovantes mais analysées et évaluées. Il s'agit d'introduire de façon « délibérée, consciente, contrôlée empiriquement et/ou scientifiquement, [...] un ensemble d'hypothèses d'action pédagogique spécifiques, qui tend à modifier profondément et durablement des contenus d'enseignement et/ou l'organisation de la vie collective dans le cadre scolaire ou à introduire des contenus nouveaux » (Romian, 1979, p.47). Les résultats des recherches doivent être en lien avec les besoins du praticien, ainsi la recherche-action naît « des besoins de l'action, elle retourne à l'action » (*ibid.*, p. 34). Elle vise la transformation des pratiques des enseignants comme des élèves mais aussi une « connaissance dynamique du système éducatif ». Comme le rappelle Verspieren (2002), cet objectif affiché de « transformation de la réalité [...] n'est pas si clairement visé par la recherche fondamentale. Le rapport à l'action (transformatrice) y est donc différent » (§8).

Dès les débuts de la didactique du français, Halté (1992) attribue à cette discipline scientifique une forte orientation **praxéologique** : son « objectif essentiel est de produire des argumentations “savantes”, étayées et cohérentes, susceptibles **d'orienter efficacement** les pratiques d'enseignement » (p.18). Les recherches en didactique selon lui, visent à transformer les pratiques des enseignants en faisant des propositions étayées par l'observation de ces mêmes pratiques, englobant une réflexion sur les savoirs, les élèves et les enseignants. Le terme « praxéologique » néanmoins a fait son chemin depuis, et nous définissons ci-après deux termes qui caractérisent notre recherche : les termes « praxéologique » et « pragmatique ».

1-1 Une recherche praxéologique et pragmatique

L'adjectif « praxéologique » est utilisé pour caractériser un élément relevant de la science de la praxéologie, une « science ou théorie qui étudie l'action¹⁰⁰ ». Notre recherche est en effet **praxéologique** car elle se base sur l'action, n'est pas centrée sur le savoir exclusivement, ni sur l'apprenant ou encore sur l'enseignant, mais se nourrit de l'analyse des pratiques englobant les trois.

Pourtant, lorsqu'il évoque l'idée « d'orienter efficacement les pratiques d'enseignement », Halté évoque une visée supplémentaire, de **transformation des pratiques** observées. Or, certaines recherches praxéologiques, basées sur l'observation des pratiques, ne cherchent pas à

¹⁰⁰ Définition du Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales, proposé sur le site Ortolang, accessible en ligne : <https://www.cnrtl.fr/definition/prax%C3%A9ologie>

avoir un effet, à produire une action sur ces mêmes pratiques, certaines visent la construction de nouveaux savoirs par exemple.

Pour cette raison, Dumortier (2015) utilise le terme **pragmatique**, pour distinguer, au sein des recherches praxéologiques, celles qui ont une intention de communiquer dans le but d'agir sur l'autre, de faire changer les actions de l'autre. Si l'on s'intéresse au choix du terme « pragmatique » et à ce qu'il signifie précisément, on peut lire dans le *Dictionnaire d'analyse du discours* : le terme « pragmatique caractérise [...] une certaine conception du langage, et plus généralement de la communication [visant] à effectuer un certain nombre de **transactions** » (Charaudeau et al., 2002, p.456) (nous soulignons). Le terme « transaction » est important : il inclut « l'action » que l'on exerce sur les autres, et le préfixe « trans » implique que les actions des autres agissent en retour sur l'émetteur de départ. Ainsi, dans une recherche à visée pragmatique, les discours produits par les chercheurs **visent à modifier les pratiques mais peuvent être modifiés en retour** par les pratiques observées. Le terme « pragmatique » étant emprunté à l'étude des discours, il inclut toutes les notions que nous avons développées dans notre cadre théorique.

Comme tout discours, les textes de chercheurs sont des **points de vue** : envisager un travail collaboratif nécessite que les représentations de chacun soient clarifiées ou au moins connues, afin de travailler à l'élaboration de cadres communs, à partir desquels tenter d'élaborer de nouveaux savoirs. Dumortier écrit ainsi :

« Il faut dire qu'une étude de la situation **implique la prise en considération des représentations que se font les acteurs** : représentations d'eux-mêmes dans leurs rôles respectifs, auxquels ils ne se réduisent pas (Daunay et Flusckiger, 2011) ; représentations de l'objet à enseigner ou à apprendre, qui a des usages hors de l'enceinte scolaire (Dias-Chiarutini, 2012) ; représentations des raisons et des buts de l'enseignement et de l'apprentissage ainsi que de leurs modalités : autant de réalités mentales difficiles à appréhender ; autant de réalités mentales relatives à la "conscience disciplinaire" (Reuter 2003 ; Van Beveren, 2013) qui déterminent des "rapports à..." dont l'influence sur l'interaction n'est plus à prouver (Maury et Caillot, 2003) » (2015, p.2).

S'il ne se réfère pas encore à la notion de « rapport à » alors en émergence, Halté inclut également l'idée de représentations chez les élèves et les enseignants, puisqu'il écrit en 2002 :

« Penser la [Didactique de l'Écriture] de façon praxéologique, **dans le cadre des différences sociolangagières et socioculturelles reconnues**, impose que soient davantage explorées les articulations entre les concepts théoriques constitutifs du domaine écriture et les **opérations de conceptualisation** de l'écrit et de l'écriture mises en jeu dans le savoir écrire des élèves. Comment repérer "les **connaissances** et les **concepts en acte**" à l'œuvre dans l'écriture d'apprenant ? » (2002, p.38) (nous soulignons).

Halté évoque également, en citant Goigoux, la nécessité de s'interroger sur « la redéfinition des buts que se donnent les enseignants » (*ibid.* p.40), ce qui nous rappelle que les buts des enseignants sont ceux d'un sujet dans son contexte socio-subjectif, pas nécessairement ceux qu'un autre enseignant s'assignerait ou ceux considérés comme acceptables par la sphère sociale de référence.

Là où Halté utilisait un seul terme, les didacticiens aujourd'hui en utilisent donc deux : notre recherche est ainsi **praxéologique**, au sens où nous observons, décrivons, analysons les pratiques langagières de groupes humains constitués d'enseignants et d'élèves, mais aussi les pratiques professionnelles des enseignants en question. Certains des résultats que nous produisons constituent des connaissances nouvelles (ou confirment certains travaux) au sujet des savoirs de l'activité langagière enseignables au CP, d'autres au niveau des GPLD réalisés dans l'enseignement de l'activité langagière.

Notre recherche est également **pragmatique**, au sens où elle a pour visée de transformer les

pratiques professionnelles des enseignants et par implication, les pratiques langagières au sein des classes et elle est le **produit des interactions** avec les enseignants. Leurs pratiques, leurs questions, leurs difficultés, leurs objections en cours de construction de données ont permis de réorienter nos travaux ou d'élaborer certains des documents qui constituent une partie de nos résultats. Nous partageons nos résultats en sachant qu'ils sont « des discours susceptibles d'avoir, eux, des conséquences pratiques. Des conséquences à l'intérieur du champ scientifique [... mais aussi] à l'extérieur du champ, dans les lieux où circulent le plus souvent des vulgarisations de la recherche : lieux de formation des maitres, lieux de décisions politiques ou administratives d'où émanent les instructions officielles, lieux de discussions formelles ou informelles sur l'enseignement et l'apprentissage du français » (Dumortier 2015, p.3).

C'est précisément dans ce but que nous avons entamé cette recherche doctorale. Afin de nous assurer de la pertinence et de la transférabilité de la situation et du dispositif analysés, nous avons choisi de rendre notre recherche collaborative.

1-2 Une recherche collaborative : présentation des acteurs

L'**approche collaborative**, selon Kervyn, repose « par définition, sur une équipe et sur les interactions et la collaboration entre les différents acteurs composant cette équipe » (Kervyn, 2020, §19). Dans ce type de recherche « la collaboration peut prendre des formes différentes, allant du “simple” échange d'informations en vue de l'enrichissement mutuel à une organisation et une avancée de la recherche basées sur les interactions et les points de vue polyphoniques. » (*ibid*, §25). Dans notre cas, les acteurs de la recherche n'ont pas tous participé de la même manière : nous présentons l'ensemble des acteurs ainsi que le rôle que chacun a joué.

Les premiers acteurs impliqués sont 14 enseignants de CP qui exercent au sein de sept écoles différentes, situées dans des milieux socio-culturels différents.

Nous avons rencontré les six premiers enseignants (PE1, 2, 3, 4, 5, 6 et 15) lors de notre parcours professionnel d'enseignante. PE4, 5 et 6 ont été sollicités en priorité pour obtenir une certaine hétérogénéité des données. En effet, comme nous le présentons dans le tableau ci-dessous :

- PE1, PE2, PE3, PE15 sont enseignantes en REP ;
- PE4 enseigne en milieu urbain (centre ville de Bordeaux) dans une école dont l'Indice de Position Sociale (IPS) est au-dessus de la moyenne nationale ;
- PE5 enseigne dans un milieu rural (groupe scolaire dans le Haut-Médoc) dont les familles sont de niveaux socio-culturels assez hétérogènes ;
- PE6 enseigne dans une école de la banlieue urbaine, dans un milieu plutôt favorisé et à l'IPS plus élevé que la moyenne nationale.

Nous avons rencontré les sept autres enseignants (PE7, 8, 9, 10, 11, 12, 14) lors d'une formation « CP dédoublés » organisée par les conseillers pédagogiques et l'IEN de la circonscription dont les écoles 1, 5, 6 et 7 relèvent.

Le tableau que nous présentons ci-dessous récapitule le nombre de classes concernées dans chaque école, et comporte des éléments permettant de caractériser au mieux notre terrain. Nous indiquons ainsi le contexte à la fois social mais aussi professionnel des enseignants impliqués :

- appartenance ou pas au Réseau d'Éducation Prioritaire (REP) ;

- IPS¹⁰¹ à la rentrée 2021-2022 ;
- classes de CP entières (entre 22 et 26 élèves) ou dédoublées dans les écoles de REP (de 10 à 15 élèves).

	PE1	PE2 PE15	PE3	PE4	PE5	PE6	PE7	PE8	PE9	PE10	PE11	PE12	PE14
N°	CP1	CP2	CP3	CP4	CP5	CP6	CP7	CP8	CP9	CP10	CP11	CP12	CP14
	École 1			Ecole 2	École 3	École 4	École 5	École 6		École 7			
REP	OUI			NON	NON	NON	OUI	OUI		OUI			
Milieu	Urbain			Urbain	Rural	Péri urbain	Urbain	Urbain		Urbain			
Classe	Dédoublées			Entière	Entière	Entière	Dédoublée	Dédoublées		Dédoublées			
IPS	83			139,6	104,9	133,3	110,8	72,4		77,8			
Liens	Collègues de PE2						Enseignants rencontrés lors d'une formation de circonscription "CP dédoublé"						

Ces indicateurs permettent d'attester de la variété de nos données¹⁰² : la moyenne des IPS des écoles de Gironde en 2021-2022 étant de 107,24 points et de 102,87 à l'échelle nationale, nous pouvons considérer l'échantillon comme hétérogène. Deux écoles se situent au-delà de cette moyenne (l'école 2 avec un IPS de 139,6 et l'école 4 avec 133,4 points), deux écoles se situent dans la moyenne (l'école 3 avec 104,9 et l'école 5 avec 110,8), et trois écoles sont situées en-deçà de la moyenne (les écoles 1, 6 et 7, avec respectivement 83, 72,4 et 77,8 points).

Ce tableau montre également que certaines enseignantes travaillent au sein d'une même école. Dans ce genre de configurations, elles peuvent échanger sur leur pratique en général et sur leur mise en œuvre du dispositif testé, dans des moments informels auxquels la chercheuse n'assiste pas. Certains extraits des entretiens que nous avons menés avec les enseignants mettent en avant que le groupe est un facteur motivant, qui pousse à dépasser parfois l'inhibition, qui rassure et impulse une vraie dynamique. Cet élément explique en partie, selon nous, le fait que certaines enseignantes ont été particulièrement prodigues (PE3 et PE11 notamment).

Notons une particularité pour la classe CP2 : notre construction de données s'étant déroulée entre 2018 et 2021, elle a été marquée par la crise sanitaire et le confinement de 2020. Ainsi, de mai 2020 à début juillet 2020, la classe CP2 est réorganisée : les quelques élèves revenant de confinement sont groupés avec ceux d'une autre classe de CP de l'école 1, formant une classe reconstituée dont les enseignantes sont PE2 (enseignant depuis 18 ans à ce moment) et

¹⁰¹ Les Indices de Positions Sociales ont été collectés sur le site de données du gouvernement : https://data.education.gouv.fr/explore/dataset/fr-en-ips_ecoles_v2/table/?disjunctive.academie&disjunctive.code_du_departement&disjunctive.departement&disjunctive.uai&disjunctive.code_insee_de_la_commune&disjunctive.nom_de_la_commune&disjunctive.secteur&sort=-ips&refine.rentree_scolaire=2021-2022

¹⁰² Nous ne comparons pas les pratiques observées ou les déplacements réalisés par les élèves en fonction de l'IPS mais cela pourrait être l'objet de recherches ultérieures.

PE15 (enseignant depuis deux ans). Les données concernant PE15 sont celles élaborées pendant cette courte (mais enrichissante) période de co-enseignement et de co-existence de pratiques différentes : nous ne les traitons pas dans cette recherche, néanmoins elles pourraient elles aussi, faire l'objet de recherches ultérieures.

Ces 14 enseignants ont participé activement à la construction de données en acceptant de filmer des séances dans leur classe, en fournissant parfois des écrits de préparation, outils de la classe. Nous ne traitons cependant pas les données construites par chacun d'entre eux : nous détaillons dans le chapitre suivant la façon dont nous avons sélectionné les données à analyser.

D'autres acteurs de la recherche, quant à eux, n'ont pas fourni de données pour l'analyse mais ont participé à la faisabilité de la recherche.

C'est le cas de la conseillère pédagogique de la circonscription des écoles 1, 5, 6 et 7, qui a organisé une formation « Enseigner le français et la production écrite » aux enseignants de CP dédoublés de sa circonscription. Lors de cette formation et suite à des échanges avec nous, certains des outils, supports ou démarches mobilisés dans notre dispositif ont ainsi pu être partagés avec une trentaine d'enseignants : le « cahier d'écrivain » a ainsi été présenté, ainsi que les écrits autonomes des élèves qui y sont compilés ; certaines productions en mathématiques ou en sciences ont également été vidéoprojetées.

Sept enseignants parmi la trentaine qui participait à la formation ont montré un intérêt particulièrement vif pour l'enseignement de la production écrite et ont été volontaires pour approfondir leur réflexion et participer à notre recherche, en testant des modalités de travail et en enregistrant des séances dans leur classe (PE7, PE8, PE9, PE10, PE11, PE12 et PE14). Dans notre recherche comme dans toute recherche collaborative, la présence d'une conseillère pédagogique ou celle d'un enseignant Maître Formateur s'avère précieuse : ces praticiens entrent dans de nombreuses classes, observent les pratiques de nombreux enseignants et peuvent aider à élaborer un diagnostic sur les besoins de ces derniers, au regard de ce que les enseignants eux-mêmes verbalisent, mais également au regard des apports de la recherche. Ce tissage étroit entre terrain, recherche et formation continue suppose une confiance minimum entre les différents acteurs de la communauté enseignante et ceux de la recherche.

Enfin, deux Inspecteurs de l'Éducation Nationale (IEN) sont également indirectement impliqués, mais néanmoins importants pour notre recherche : en effet, dans les écoles primaires publiques, une recherche ne peut se dérouler dans les classes qu'à la condition que les IEN des écoles concernées donnent leur accord pour que les chercheurs entrent dans les classes, sollicitent les familles pour avoir une autorisation de filmer etc. Les IEN peuvent également (même si cela n'a pas été le cas pour notre recherche) aménager un temps de formation, ce qui peut contribuer parfois à ce que les membres de la recherche puissent se retrouver, facilitant ainsi le travail collaboratif et l'engagement des acteurs à moyen terme.

Grâce aux acteurs de terrain, la problématique de recherche et le dispositif élaboré se situent au croisement entre nos questions, formulées tout au long de la présentation du cadre théorique, et entre les représentations des enseignants ou besoins exprimés.

2 - Élaboration du sujet d'étude

En effet, pour Romian, en recherche-action un temps préalable est nécessaire, « il s'agit d'un passage obligé pour une recherche-action, ne serait-ce que pour une homogénéisation minimale des pratiques de classe [...] certains problèmes sont inhérents au type de dispositif de recherche choisi, qui repose sur des équipes de "terrain", composées de maitres et de formateurs qui n'ont pas tous une expérience de recherche » (Romian, 2001, p. 278).

Dans notre recherche, les écrits autonomes et les modalités de production de ces écrits autonomes occupent une place centrale et l'étayage fourni pendant la situation de production peut avoir des effets importants sur les séances de révision. Les représentations des enseignants concernant l'écriture, particulièrement au CP, peuvent ainsi être questionnées avant de construire des données relatives à des GPLD, qui sont ajustés à tous les autres paramètres de la situation.

Les données construites pendant la première année n'apportent pas de données à analyser finement, mais permettent d'établir un état des lieux des pratiques qui est davantage « local » que celui dressé grâce aux rapports de l'IGÉSR ou grâce à la recherche Lire Écrire. Il se trouve que l'état des lieux local est en totale cohérence avec les rapports globaux : nous le présentons dans les points suivants en détaillant les représentations, les difficultés et besoins exprimés par les enseignants, en lien avec la production d'écrits en CP.

Les données permettant de dresser ce constat local sont déclaratives : elles sont constituées des 12 entretiens individuels menés à l'entrée de chaque acteur dans la recherche, ainsi que de deux comptes rendus ou transcriptions des réunions de travail mises en place entre les mois de septembre 2018 et septembre 2019. Nous présentons l'ensemble de ces documents (annexes n°1 et 3) mais résumons ceux qui ont permis de réduire la focale sur la révision des écrits et de dégager des modalités précises de mise en œuvre de situations.

2-1 Constats locaux issus du terrain de recherche

2-1-1 Les représentations des enseignants acteurs de la recherche

Avoir un métier commun, qui consiste en grande partie à enseigner l'activité langagière, ne signifie pas que les acteurs de notre recherche (pourtant relativement peu nombreux) partagent les mêmes représentations de l'écrit et de l'oral. Mettre en œuvre cette recherche nécessitait de clarifier au maximum les contextes intrasubjectifs de chacun, afin ensuite de tenter de réorienter chacun de ces contextes, de les faire se rapprocher du contexte de pertinence défini par nous-même, au regard de nos propres conceptions et des motifs de notre action.

Le premier des constats que nous dressons à la lecture des entretiens initiaux est que la notion de production de textes est propice au partage d'expérience personnelles, venues de l'enfance voire de la famille : la dimension affective est très forte, par exemple dans les réponses à l'une des questions posées « En tant qu'élève, écriviez-vous beaucoup, en tant qu'adulte écrivez-vous beaucoup en dehors du travail ? ». Nous avons classé les réponses apportées en trois catégories : celles qui laissent apparaître un rapport à l'écriture positif, celles qui montrent au contraire un rapport conflictuel à l'écriture et celles qui sont plutôt neutres.

Parmi les représentations positives de l'écrit et de l'activité scripturale en particulier, nous relevons « un sentiment de puissance » (PE2), « être libre, imaginer, s'évader » (PE3). PE12 verbalise une « expérience positive avec l'écriture, j'aime avoir des choses à rédiger, imposées, les mémoires, les dossiers, j'aime bien ». « L'écrit permet d'organiser sa pensée » (PE4), « écrire c'est le plaisir, il n'y a pas d'attentes » (PE14).

Plusieurs enseignants néanmoins distinguent l'écrit en général de l'écrit scolaire : PE14 précise ainsi « l'écrit scolaire c'est difficile, il faut de belles lettres, il y a des attentes mais on ne sait pas forcément ce qu'on attend de toi [...] l'écrit tu le donnes à quelqu'un, l'écrit t'échappe et quelqu'un va porter un jugement dessus ».

Certains énoncés laissent deviner un rapport à l'écrit scolaire chargé de tension voire conflictuel : PE1 confie lors de l'entretien individuel « je n'écrivais pas beaucoup, j'avais honte j'étais nulle en orthographe quand j'étais gamine, la dictée était une angoisse pour moi. Les écrits c'est perso, je ne montre à personne ». PE7 également était « nul en orthographe, la rédaction c'était très compliqué pour moi ». PE9 « je lisais beaucoup de BD, mais on me disait que la BD ce n'était pas de la vraie lecture », ce qui a participé à sa construction d'un rapport difficile avec l'école et les enseignants.

La représentation la plus fortement marquée dans le discours des enseignants est qu'écrire, c'est écrire des textes littéraires. Ainsi PE3 répond instantanément : « petite je n'écrivais pas », juste avant d'ajouter, sans paraître troublée par le paradoxe : « juste des dessins annotés, des BD avec des bulles. J'écrivais des mots croisés en me servant d'un dictionnaire de synonymes et je les mettais dans un journal que je fabriquais. J'écrivais de faux horoscopes, quelques articles. J'ai tenu des journaux intimes tout le collège. Et puis les lettres envoyées aux copines, aux copains, longues d'au moins 5/6 pages. » PE12, tout en affirmant adorer écrire des dossiers et des lettres de motivation pour toute sa famille, ajoute qu'elle se rend compte qu'« écrire, pour moi, c'est être romancier ou poète, c'est le côté noble qui ressort, c'est fou alors qu'en tant qu'enseignante on se tue toute la journée à leur dire que le moindre écrit, c'est super ».

PE6 a une représentation littéraire mais aussi négative de l'écriture : « j'ai toujours eu horreur d'écrire, on me demandait d'écrire des trucs redondants, pompeux, des dissertations, des descriptions de quatre pages, mets donc un dessin ! Un poème c'est magnifique mais je ne sais pas faire ». PE7 quant à lui déclare « en tant qu'élève j'écrivais très peu » et « les écrits scientifiques, ce n'est pas vraiment des écrits », alors qu'il est auteur d'un mémoire de Diplôme d'Études Supérieures Spécialisées en informatique.

Une enseignante verbalise que sa maîtrise et son goût pour l'écriture (« grâce à l'écriture je me sens puissante ») sont sans doute la raison de sa réussite scolaire, car ils lui ont permis de **réussir en toutes disciplines** : « J'ai eu des notes excellentes au bac dans toutes les matières où il fallait lire et écrire, en gros, en français, en histoire, en géo, même en maths parce que je les ai passées à l'oral et ça m'a permis de me débrouiller mieux qu'à l'écrit, parce que je n'ai pas eu à utiliser le langage mathématique ». Il n'est sans doute pas anodin que cette enseignante soit PE2, également auteure de cette recherche sur l'activité langagière et ses liens avec l'appropriation du langage et des savoirs dans les disciplines.

Malgré ces représentations hétérogènes, tous ces enseignants ont montré un intérêt marqué pour participer à cette recherche sur l'enseignement de l'écriture et ont accepté (sur des durées qui diffèrent) d'y consacrer une partie de leur temps personnel. Cet élément est **l'un des points caractéristiques de notre recherche : les enseignants s'y sont tous engagés volontairement,**

motivés par un intérêt qui leur était personnel et non de façon contrainte (par l'institution par exemple).

2-1-2 Affinement de l'objet d'étude

Cette recherche doctorale s'inscrit dans la continuité de notre recherche de master en didactique du français, réalisée en 2018 à partir de l'analyse de notre propre pratique d'enseignante. Ce travail d'initiation à la recherche se focalisait sur l'étude des GPLD spécifiques de l'enseignement de l'écriture. Sachant que la conception de l'écriture de l'enseignante PE2 (c'est-à-dire nous-même) est celle présentée dans le premier chapitre¹⁰³, les situations analysées et les données construites dans cette recherche de master sont en cohérence avec notre cadre théorique, et se déclinent au travers de plusieurs situations articulant langage oral et écrit, en réception et en production. Les séances étudiées sont celles que nous avons proposées aux enseignants acteurs et elles incluent :

- des situations de **production d'écrits autonomes produits dans la discipline de leur choix**, au sein d'ateliers d'écriture (sans négociation de l'énoncé à produire) ;
- des situations de **révision collective des textes produits** par les élèves avec retours oraux, parfois écrits sur les textes ;
- des situations **d'écriture en Dictée à l'Adulte** en toutes disciplines ;
- des situations mettant en œuvre des **tutorats**, sous forme de binômes, entre élèves de CP et élèves de Grande Section de l'école voisine¹⁰⁴.

À l'issue de la première année, une situation est écartée par les enseignants car elle suppose une certaine adaptabilité non seulement de la part des enseignants acteurs de la recherche, mais également de la part de leurs collègues de maternelle : les binômes GS/CP ne sont pas du tout mis en œuvre, pour des raisons parfois géographiques (les écoles maternelles et élémentaires ne sont pas suffisamment proches) ou davantage humaines (difficultés de travailler avec des collègues d'une autre école, d'une autre équipe).

Au contraire, deux situations sont immédiatement investies par l'ensemble des enseignants : les situations d'écriture (plus ou moins) autonome en ateliers, ainsi que les situations d'écriture en Dictée à l'Adulte. Les enseignants investissent les situations d'écriture mais également certains supports inclus dans les dispositifs : PE9 écrit dans un mail « je fais beaucoup plus de prod[uction écrite] qu'avant et je m'aperçois que nos loulous ont une réelle envie d'écrire », elle s'empare du cahier d'écrivain et se l'approprie « je me suis lancée dans un cahier de vie, j'y

¹⁰³ Même si elle n'était alors ni théorisée ni autant conscientisée qu'elle l'est aujourd'hui.

¹⁰⁴ L'enjeu de ces séances en binômes dans la classe de PE2 est de faire produire aux élèves de CP un langage oral « méta », en accompagnant les élèves de maternelle lors de la production d'un imagier sur les objets et animaux trouvés lors d'une sortie en forêt, à laquelle les élèves des deux écoles ont participé ensemble. Les ateliers débutent dès le mois de décembre, la consigne pour les CP, qui à ce moment de l'année commencent à devenir scribes, est d'expliquer aux élèves de GS leurs procédures pour écrire un mot, et de leur dicter les lettres à écrire (l'identification et le tracé des lettres en majuscules d'imprimerie constituant à ce moment de l'année l'objectif principal pour les élèves de GS). Les élèves de CP ont pour consigne de ne pas écrire du tout, et de guider leur camarade de GS par l'usage du langage oral et des outils de la classe.

mets des poésies, des chansons, j'en profite pour y faire de la prod écrite [...] je l'aime d'amour ce cahier ». PE8 également s'est emparée du cahier d'écrivain, « où chacun écrit sa phrase, ce qu'il a envie de dire », pour elle ce nouvel outil est un déplacement positif car « avant tous les écrits n'étaient pas regroupés, l'enfant n'avait pas de vision sur son évolution, sur ses progrès ».

Néanmoins, la dernière situation, proposant des révisions de textes autonomes, pose difficulté : les entretiens initiaux montrent qu'aucun enseignant (à part PE2) ne fait réviser les écrits des élèves sur le plan des discours, aucun ne propose de séances d'enseignement dédiées à la correction ou à la révision des textes d'élèves. Les échanges lors des réunions entre plusieurs enseignants et la chercheuse permettent de mieux comprendre les raisons pour lesquelles les enseignants ne se penchent pas sur la révision des textes et se cantonnent à la correction orthographique individuelle. De plus, nous avons choisi dans un premier temps de laisser les enseignants relativement libres des modalités de mise en œuvre des situations, afin d'observer leurs pratiques « spontanées » au sens courant du terme ou leurs connaissances déjà-là. De ce fait, des modalités de mise en œuvre très variées émergent. Lors des temps d'échanges organisés lors de l'année 1, il apparaît ainsi que :

- la plupart des acteurs n'effectue pas de retours sur les écrits produits, car l'enseignant, lors des situations d'écriture en atelier, fournit un étayage très serré et fait produire une **forme finale normée**, dans laquelle il oriente les discours et accompagne l'encodage. Le discours initial n'a ainsi pas à être révisé, il est déjà relativement proche d'une forme acceptable, aussi bien au niveau syntaxique, orthographique que discursif ;
- lorsque les écrits sont **produits en DA**, la négociation des discours et l'orientation de l'activité se font au cours de la séance, sans être spécialement identifiées ou visées comme objectifs ;
- aucun enseignant n'a assisté à une séance de retours sur les écrits menée en collectif au CP ; aucun n'a bénéficié de formation sur ce sujet, ni au CP ni aux autres niveaux de classe ;
- les **représentations sur l'activité langagière et son enseignement** sont hétérogènes, ce qui a des effets sur les modalités qu'ils choisissent de tester : ainsi, PE4 se lance dans un essai de « lecture collective des productions », mais dans des modalités où l'élève relit son propre texte à la classe sans que cette dernière ne puisse le voir ou le déchiffrer. **L'attention conjointe** n'est donc pas atteinte (d'autant que le scripteur « lit » ce qu'il pense avoir écrit et n'oralise pas ce qu'il a vraiment écrit) et peu de retours (voire aucun) sont effectués à son sujet. PE8 quant à elle teste des modalités en binômes, mais sans la présence de l'enseignante : le scripteur lit et montre son écrit à un pair, qui doit lui dire « ce qu'il en pense ». PE8 convient que ce premier essai est non concluant : l'enseignante ne peut enseigner si elle ne sait pas ce que font et disent les élèves.

Tous les enseignants verbalisent leur intérêt quant à une situation qu'ils ne se sentent néanmoins pas prêts à mettre en œuvre par manque de formation et d'expérience. Plusieurs verbalisent leur étonnement face à l'absence de situations de révision dans les pratiques, comme PE4 « ça paraît logique pourtant, on écrit pour être lu », ou PE7 dont pourtant les « difficultés se sont réglées grâce à une prof au lycée, qui m'a appris à me relire. Je ne me souviens pas l'avoir fait avant ça ». PE8 reconnaît « il faut être plus au clair là-dessus ».

Après entretiens avec nous, plusieurs acceptent de se lancer dans une séance collective à l'oral, avec projection sur Tableau Numérique Interactif (TNI) des écrits d'élèves : PE4 par exemple procède à de nouveaux essais avec écrits projetés et révisés par demi-groupes, il déclare « ça

m'a parlé à tous points de vue, le côté petits groupes, analyses [des écrits] par l'enfant, par le groupe ».

PE1, après avoir testé une première fois le dispositif dans les modalités que nous proposons (en collectif avec projection des écrits scannés), verbalise que les élèves s'engagent dans l'activité avec enthousiasme et bienveillance face aux erreurs de leurs camarades, et que ses craintes de stigmatisation « des plus faibles » ne sont en fait que des représentations personnelles, issues de sa propre expérience scolaire (« j'avais honte, j'étais nulle en orthographe, les dictées c'était l'angoisse »). Ces premiers tâtonnements, essais de mise en œuvre, indiquent un réel besoin issu du terrain : il semble ainsi **important de décrire, d'analyser des pratiques de révision collective et de proposer des pistes concrètes de mise en œuvre, voire d'en montrer certains effets si cela est possible.**

2-1-3 Construire un contexte de pertinence entre chercheur et enseignants

Notre ambition étant que les résultats de cette recherche soient le fruit d'une collaboration et que le discours produit soit riche de pistes permettant à tous les acteurs de se développer, il nous fallait établir un cadre commun de signification : comprendre où en est chaque enseignant face à l'écriture et son enseignement, tenter de réorienter l'activité cognitive ou professionnelle de chacun pour que celle-ci puisse épaissir nos données, en cohérence avec nos propres conceptions. La sous-partie suivante est ainsi consacrée à dresser les besoins exprimés par les enseignants d'une part, et les points de tension identifiés par nous d'autre part.

° Les besoins exprimés par les enseignants

Du côté du terrain, parmi les « besoins » verbalisés de manière explicite lors des entretiens initiaux, on identifie : le besoin de savoirs didactiques précis, la difficulté à placer le curseur de l'étayage, ainsi que le besoin de modalités de travail moins chronophages.

Le premier point concerne le **besoin de connaissances didactiques précises**, évoqué par plusieurs enseignants. Face à la production écrite, les enseignants déclarent ne pas bien cerner les objets de savoirs. PE11 lors de son entretien initial indique « en maths on voit les micro-habilités, mais en français et en production écrite c'est plus dur, je n'identifie pas bien les "sous-compétences" pour arriver à la tâche complexe ». Dans le discours de cette enseignante, les différentes dimensions de l'activité scripturale se mêlent à des modalités d'enseignement : « il faut tout maîtriser : oral qui ait les normes de l'écrit, liens phonie-graphie, segmentation, la DA ». PE8 se questionne tout en verbalisant le caractère épilinguistique de sa maîtrise de l'orthographe « j'étais bonne en orthographe grammaticale, mais comment on fait, comment je faisais, comment faisaient les autres ? ». Le besoin de progression à suivre pour enseigner l'ensemble des savoirs permettant de produire des textes ainsi que celui d'une hiérarchisation, d'« ordre » à suivre est également explicite : pour PE8 « l'écriture c'est compliqué, car il y a tellement de choses à gérer [...] l'orthographe, segmenter, trouver l'outil, créer des phrases correctes au niveau lexical ». PE14 questionne « est-ce qu'il y a un ordre, des étapes préalables ? » et résume son besoin de savoirs didactiques « comment on fait pour écrire ? pourquoi est-ce que tout seuls, certains n'arrivent pas à dire ? ». L'écriture tâtonnée fait partie des éléments identifiés comme des réussites par les PE qui la mettent en œuvre (PE1, PE3, PE9, PE14), mais les choses deviennent plus complexes après : « quand il faut faire produire des

phrases » (PE1) , « la segmentation » (PE10), « les points les majuscules » (PE6), « les normes de l'écrit » (PE11, PE14).

En deuxième point, les enseignants évoquent **la difficulté ressentie pour étayer de façon ajustée** les apprentissages : PE3 se demande « quelle position, quel degré ? faut-il donner les choses, les laisser venir ? je ne sais jamais où mettre le curseur, où est le juste étayage ». PE14 le formule ainsi « jusqu'à quel point est-ce qu'il faut que je guide ? parfois je me demande si je ne suis pas trop guidante, parfois pas assez, et comment guider ? ». PE7 déclare « avoir du mal à lâcher, il faut qu'ils sachent lire à la fin du CP , je me sens enfermé dans les sons, dans le code, mais c'est dur de lâcher des habitudes de travail ». PE5 confie avoir l'impression parfois de « produire moi-même les écrits » à force d'un surétayage notamment sur la dimension orthographique. Cette enseignante, pourtant expérimentée et formatrice, va jusqu'à évoquer une certaine impuissance ressentie : « ceux qui savent continuent de savoir, ceux qui écrivent de façon illisible continuent aussi, apports de l'enseignante zéro ».

En troisième point, tous les enseignants acteurs de la recherche verbalisent également une difficulté qui est en cohérence avec celles pointées par le rapport de l'IGEN (*Chapitre 4*) : **le manque de temps**. Pour les enseignants, la révision des textes est importante, mais « ça ne rentre pas dans l'emploi du temps » (PE4, PE5, PE7), tout faire en ateliers dirigés est impossible (PE5), même si elles souhaiteraient travailler davantage en ateliers (PE5, PE8, PE9, PE10). PE8 précise que sa formation initiale la faisait se tourner vers « des écrits longs, des grands projets [qui] étaient comme des puzzles, les élèves remplissent des cases » ; elle ajoute : « mais plus ça va, plus je me demande quelle est l'efficacité ».

Cette double préoccupation liée au caractère chronophage du travail par ateliers et au besoin de situations d'écriture moins longues à mettre en oeuvre renforce l'intérêt que nous portons au **dispositif de révision, qui est un dispositif au cœur duquel les écrits sont courts, produits en ateliers en début d'année, mais révisés en collectif**.

° Les questionnements de la chercheuse

Du côté de la recherche, trois points communs dans les entretiens des 14 enseignants nous interpellent : la place accordée par les enseignants au langage oral dans l'élaboration des écrits, le rôle de l'écrit dans l'élaboration des savoirs et le genre des discours produits de façon autonome par les élèves.

En ce qui concerne l'oral, il est **majoritairement évoqué par les enseignants pour en pointer les lacunes**, identifiées comme sources de difficulté pour l'élève en production écrite : « les enfants ne parlent pas du tout correctement, le vocabulaire y en n'a pas » (PE9), « pas de vocabulaire, difficultés d'élocution, besoin d'orthophonie car ils n'entendent pas les sons » (PE6), « souci de langage, pas la bonne syntaxe » (PE9). Cette conception de l'oral en tant que potentielle difficulté pour encoder à l'écrit rejoint la représentation que l'écrit n'est *qu'une* transcription de l'oral : dès lors que l'oral de certains élèves est éloigné de la norme écrite, phonologiquement et syntaxiquement, il représente une difficulté, voire un obstacle à l'enseignement. **Le langage oral produit est perçu comme un outil pour écrire et non comme un objet à apprendre**. Ainsi PE8, tout en déclarant se sentir outillée sur la « préparation à l'écriture », évoque les soucis de syntaxe de ses élèves à l'oral et pointe l'absence d'interactions orales entre ses élèves. L'oral ne semble donc envisagé ni comme objet

à apprendre, notamment pour « nourrir » les écrits, ni comme outil pour enseigner : cela justifie selon nous, de nous focaliser tout particulièrement sur **la nature précise et le rôle de l'oral** produit dans une classe au cours de séances d'enseignement de l'écriture.

Le deuxième point qui nous interpelle est le fait que la **fonction euristique de l'écrit n'est en général pas perçue** : pour les enseignants du corpus, produire des écrits c'est « produire une phrase qui sort de son imaginaire » (PE9), « choisir ses propres mots, imaginer, avoir des idées » (PE11), « c'est exprimer ses émotions » (PE3), c'est « imaginer, se rappeler » (PE4), « c'est exprimer sa pensée, mettre en mots ce que tu veux dire, poser les mots de façon syntaxiquement correcte » (PE14). Le fait que le texte écrit ainsi que les objets du discours puissent être les fruits d'une élaboration commune n'apparaît pas : « certains élèves savent encoder mais n'ont rien à dire » (PE4). Quant à PE7, il explique : « savoir encoder, pour moi, est au service du décodage, je me suis rendu compte que je fais de la production écrite mais vraiment orientée vers l'apprentissage de la lecture. » Cette représentation rejoint celle qui a longtemps prévalu, de l'écrit au service de l'apprentissage de la lecture. Il ajoute que lire ou écrire en sciences, « c'est des sciences, ce n'est pas de la lecture, j'ai une vision compartimentée des choses ». En général, nous retrouvons dans les déclarations de ces enseignants une conception de l'écriture qui rejoint celles décrites comme « traditionnelles », ce qui semble confirmer que le « dinosaure pédagogique » évoqué par Bucheton et Chabanne (2002) n'est pas encore éteint.

Le dernier point de tension qui apparaît à l'analyse des entretiens initiaux concerne **le genre des discours et leurs contenus**. Les enseignants, tout comme lors de la formation délivrée dans le cadre du dispositif « CP dédoublés » ne semblent pas envisager de faire produire des écrits scientifiques et explicatifs à leurs élèves : l'un d'eux (PE7) verbalise même que pour lui, les écrits scientifiques ne sont pas vraiment des écrits, alors que comme nous l'avons précisé, sa formation initiale est une formation scientifique et qu'il a eu des mémoires à rédiger sur des sujets scientifiques. PE4 évoque des tâches comme « décrire une image, voire raconter une histoire avec trois images séquentielles », pour lui « les écrits c'est créatif [...] les écrits professionnels ça permet d'organiser la pensée, ça me permet d'anticiper et je suis content de voir que j'ai bien fait mon travail mais c'est tout ». Deux enseignantes (trois si l'on considère PE2) font produire des textes autres que relevant de la discipline français : PE10 « laisse ses élèves écrire en sciences », des écrits qu'elle qualifie de « textes libres » dont elle ne sait trop quoi faire une fois qu'ils sont produits, cependant elle déclare « sentir » qu'ils contiennent un certain potentiel. PE14 fait écrire des écrits courts « dans les disciplines, en maths, j'essaie en sciences, des schémas ou une phrase pour expliquer, car on avait un gros projet développement durable ».

En parallèle de ces trois points, **la préparation de l'écriture est peu évoquée** (seule PE9 déclare spontanément être formée sur cette notion) et la **révision des écrits l'est encore moins**. PE4 déclare qu'il fait produire sur un brouillon et qu'il ne « corrige pas, car l'écrit c'est personnel », PE7 loue les mérites d'une prof de français qui l'a aidé à se sentir moins en difficulté en lui apprenant à réviser ses écrits « c'est ma production de départ qu'elle utilisait pour que je la lise ». Seule PE2 propose des situations collectives de révision sur les écrits autonomes de ses élèves.

Le croisement de ces données préliminaires confirme ainsi le constat établi par Halté il y a plus de 20 ans : la didactique a besoin d'un **référentiel de savoirs** précis qui outillent les pratiques d'enseignement de l'activité langagière.

Bilan intermédiaire et élaboration du dispositif

L'ensemble de ces données préalables nous incite à investiguer plus finement la situation de révision déjà analysée pour notre recherche de master en didactique. Cette situation de révision des écrits d'élèves semble en effet pouvoir apporter certaines réponses aux besoins exprimés :

- les modalités de travail se font en **collectif**, les **interactions orales** auront nécessairement besoin d'être interrogées, par exemple pour comprendre « le manque d'interaction entre les élèves » et le fait qu'ils ne « rebondissent pas » sur ce que font les autres ;
- les **écrits produits sont courts**, la situation peut être réitérée tout au long de l'année ;
- la situation se décline dans les différentes **disciplines scolaires** : afin de questionner la spécificité des discours, la complémentarité entre oral et écrit réflexifs pour élaborer des savoirs ;
- la situation se focalise sur la phase de **révision**, afin de trouver peut-être des éléments de réponse et outiller les enseignants ne sachant « pas quoi faire des écrits produits »,
- la production de langage dans les disciplines permet d'envisager le **temps de classe de façon optimisée** : la situation permet d'envisager l'enseignement du langage oral et du langage écrit, tout en élaborant les savoirs disciplinaires ;
- elle articule l'**apprentissage de l'écriture, de l'oral et de la lecture**, ce qui pourrait apporter des réponses concrètes à des enseignants pour qui l'oral des élèves, dans sa dimension articulatoire, syntaxique ou lexicale, constitue une difficulté pour entrer dans l'écrit.

Le relevé des représentations initiales des enseignants de notre terrain permet d'attester qu'au moins pour eux, la situation que nous proposons constitue une « pratique innovante », pour reprendre les termes de Romian (1979). Si ces éléments factuels justifient selon nous que nous étudions la situation de révision des écrits autonomes, un autre ensemble de facteurs nous a fourni des motifs très solides pour focaliser cette recherche sur une situation menée en collectif et à l'oral.

2-2 Constats issus de l'enseignement à distance contraint par le confinement

Cette recherche a en effet été grandement perturbée par la crise sanitaire de 2020, survenue au cours de la deuxième année de construction de données. Après une rapide présentation de la situation dans les écoles françaises de mars à juillet 2020, nous explicitons comment cette crise sanitaire a eu un impact déterminant sur notre objet de recherche.

Le 12 mars 2020, le Président de la République annonce la mise en place d'un confinement strict et la fermeture des établissements d'enseignement, jusqu'au 15 avril 2020 selon l'arrêté du 14 mars 2020¹⁰⁵. La période de confinement est suivie d'un retour progressif

¹⁰⁵ Arrêté du 14 mars 2020 portant diverses mesures relatives à la lutte contre la propagation du virus covid-19, publié au Journal Officiel de la République Française.
<https://www.legifrance.gouv.fr/jorf/jo/2020/03/15/0064>

des élèves à l'école, qui s'établit sur la base du volontariat des familles, et qui s'étale du 15 mai 2020 à la rentrée scolaire suivante, en septembre 2020. La semaine qui suit ce confinement, un plan de « continuité pédagogique » est annoncé par le Ministère de l'Éducation Nationale, engageant les enseignants à poursuivre les enseignements à distance.

2-2-1 Un enseignement à distance inéquitable, sans possibilité d'évaluer l'activité des élèves

À l'issue du confinement, une enquête et un rapport¹⁰⁶ publiés sur le site internet du centre Alain Savary de l'Institut Français de l'Éducation rappellent que la crise sanitaire et les difficultés liées à l'enseignement à distance agissent comme des révélateurs de réalités qui ne sont souvent plus perçues, comme des rappels de ce à quoi l'école doit être attentive pour être réellement démocratique. La crise sanitaire a pour nous l'intérêt d'avoir rappelé des « évidences », des « savoirs transparents » sur l'École comme lieu d'apprentissage du langage, de concepts scientifiques et de socialisation.

Basé sur des questionnaires adressés à des enseignants du primaire et du secondaire, ce rapport d'enquête fait état entre autres de difficultés liées à l'évaluation formative des élèves, à leur suivi et accompagnement, ainsi qu'à l'impossibilité de rétroactions ou *feedbacks* directs.

« Suivre, accompagner et aider les travaux personnels des élèves a été moins facile que d'ordinaire selon une très forte majorité d'enseignants (78,8%) », et le chiffre monte à 85,6% au primaire (p.25-26).

Le suivi et l'accompagnement des élèves sont la principale difficulté rencontrée par les enseignants (p.34) : pas d'interactions individuelles, besoin d'adaptations pour les familles allophones n'ayant pas internet, pas d'adresse mail ou ordinateur... Les élèves les plus éloignés de l'école se retrouvent en décrochage, avec des réponses rares voire plus du tout de réponse aux sollicitations des enseignants. Dans notre « corpus confinement », dans la classe de PE2, le contact est impossible à établir avec deux familles sur 12, et aucun lien n'existe pendant toute la période de fermeture des écoles, voire après pour l'un des élèves, qui ne revient à l'école qu'en octobre 2020, accusant ainsi une déscolarisation de huit mois consécutifs.

« Évaluer de façon formative a été jugé plus difficile par plus de la moitié (54%) des répondants » (p.27). L'évaluation formative est « majoritairement citée comme « une activité moins réalisée que d'habitude (33,4 %) ou pas réalisée du tout (18,7 %) » (p.23).

Le rapport évoque également les difficultés liées à l'absence de contact direct avec les élèves, l'impossibilité de rétroactions permettant de voir, en direct, les dysfonctionnements dans l'activité des élèves. La dynamique de groupe pâtit évidemment du confinement, particulièrement dans les milieux où des classes virtuelles étaient rendues impossibles par l'absence d'équipement. Même lorsque des classes virtuelles en classes entières (ou presque) sont organisées, la dynamique n'est pas la même « les élèves participant beaucoup moins en visioconférence qu'habituellement en classe. » (p.35), ce que confirme PE6 dans les entretiens à la rentrée des classes en septembre 2020.

En d'autres termes, cerner les représentations des élèves et le contexte dans lequel ils se situent lorsqu'ils essaient de réaliser des tâches scolaires à distance devient très complexe voire impossible.

¹⁰⁶ Bédouchaud, D. et Leszczak, É. (2020). *Les effets du confinement sur l'activité des enseignants du primaire et du secondaire. Rapport d'enquête*. Institut Français de l'Éducation, Université de Lyon.

La complexité des liens aux familles allophones est confirmée par le rapport, qui explique que « l'absence de face-à-face direct avec les jeunes élèves pose problème quand leurs parents sont allophones ou trop occupés pour les aider, car ils ont pu avoir du mal à comprendre les enseignements et la façon de les mettre en place » (p.36).

Ainsi, le confinement remet en lumière la nécessité d'un enseignement explicite, **particulièrement pour les élèves issus de familles non francophones et de milieux très populaires** : « on retrouve [...] une] nécessité d'explicitier davantage à distance [...] bénéfique pour mettre en œuvre une pédagogie explicite et plus égalitaire. » (p.64). Le besoin d'explicitation des tâches scolaires et donc de clarification des contextes est particulièrement révélé et les enseignants prennent ou reprennent conscience de la complexité de certaines tâches scolaires pour les élèves et leur famille.

Les données construites pendant cette période, notamment dans l'école 1, située en REP, confirment localement ce que le rapport d'enquête établit à grande échelle.

Sur les neuf enseignants qui nous ont adressé un retour sur leurs pratiques d'enseignement pendant le confinement, quatre d'entre eux (PE4, PE11, PE12 et PE14) indiquent n'avoir pas enseigné la production écrite pendant cette période, activité jugée trop complexe dans ces conditions. Une enseignante (PE6, en milieu périurbain favorisé) dit avoir demandé des écrits aux élèves et en avoir reçu de nombreux, mais précise également ne pas savoir quelle a été la part d'activité des parents dans la production de l'écrit en question, puisque celui-ci est envoyé à l'enseignante dans une version totalement normée, que ce soit syntaxiquement ou orthographiquement. L'absence de rétroactions possibles, la difficulté à évaluer de façon formative les élèves, constatée par l'enquête, expliquent peut-être que la production écrite est très peu enseignée pendant le confinement par les enseignants engagés dans notre recherche. Une enseignante (nous-même), fournit des données liées à des séances de production écrite en visio-conférence. Ces données ne permettent aucune généralisation puisqu'elles sont basées sur les pratiques d'une seule enseignante parmi les acteurs de notre recherche (1/14) : elles montrent simplement la complexité pour une enseignante d'entrer en co-activité langagière avec un élève de six ans qui est à distance.

2-2-2 Une co-activité langagière très complexe à mettre en œuvre

Les données construites par PE2 lors de séances de production écrite à distance consistent en des enregistrements de séances individuelles de travail, proposées aux élèves prioritaires, soit DOZ, YOH et LAY. Les parents de DOZ n'ont pas souhaité ou pu accepter cette proposition de suivi individuel.

Les séances proposées ont une durée journalière maximale de 40 minutes, au-delà desquelles l'enseignante constate que l'élève ne parvient plus à se concentrer. PE2 choisit de focaliser ces temps d'enseignement sur la résolution de problèmes en mathématiques et la production écrite en français. Notre analyse des verbatims de ces séances fait état de difficultés (en partie les mêmes que celles listées par le rapport de l'Institut Français de l'Éducation) relevant de différents facteurs : les deux premiers sont d'ordre pédagogique et général, mais les suivants sont didactiques et représentent un frein majeur lors de situations de production écrite.

Les exemples que nous choisissons pour illustrer ces difficultés d'enseignement à distance sont tirés du verbatim « La devinette de l'ours »¹⁰⁷, transcription de la séance pendant laquelle YOH écrit une devinette pour ses camarades, qui doivent deviner le nom de cet animal.

- Dialogue complexe à instaurer : les séances ont lieu avec des élèves prioritaires, timides, qui parlent peu en classe et encore moins à la maison, avec leurs parents à proximité, lorsque leur maitresse est réduite à un cadre sur le téléphone posé sur la table de salon (pour YOH) et que sa voix sort du haut-parleur.
- Espace propice à la co-activité difficile à préserver : à plusieurs reprises, PE2 se retrouve seule devant son téléphone : LAY part chercher un goûter, YOH disparaît sous la table (« 35 PE t'es où là ? / 36 YOH (*on ne le voit pas à l'écran*) j'ai perdu la feuille (*un temps s'écoule*) 37 PE tu l'as retrouvée ou pas ? ») ou encore la séance est interrompue par une petite sœur qui vient dire bonjour, un bébé qui pleure (aux échanges 58, 63, 72, 74, 76, 78).
- Évaluation de l'activité entravée : PE2 ne peut pas observer l'élève pendant qu'il produit, ni contrôler l'avancée de la tâche. À plusieurs reprises, les énoncés sont des injonctions demandant à YOH et LAY de disposer leur feuille de travail devant la caméra, suffisamment proche pour parvenir à lire les mots écrits, ce qui n'est pas aisé à faire pour un adulte et encore moins pour un enfant. Par exemple dans le verbatim « la devinette de l'ours » : « 3 PE alors montre-moi / bien devant / rapproche un petit peu / parce que là je ne vois pas c'est trop petit / heu// décale un petit peu sur ton côté / voilà / bouge plus », puis « 9 PE allez / tu me remontes » « 53 PE tu vois bien là ?/ ce que je te montre ? 55 PE (*le téléphone glisse*) mince », « 81 PE YOH t'en es où /// montre-moi si tu veux / parce que je ne comprends pas tu ne me parles pas » ;
- Usage des outils scolaires : impossibilité pour l'enseignante de pointer vers une affiche de classe, de voir si l'élève mobilise les mots répertoires, les mots outils ;
- Non accessibilité des textes référents documentaires : lors de la production écrite de YOH, lorsque celui-ci choisit comme animal l'ours, il n'est pas possible pour l'enseignante de fournir immédiatement à l'élève un texte informatif pour nourrir son discours avec des connaissances culturelles. PE2 questionne YOH sur le mode de vie de l'ours mais l'élève en reste à une description physique et à l'habitat, peut-être par manque de connaissances préalables ;
- Absence des interactions avec les pairs : la relation aux savoirs est rendue totalement asymétrique par l'absence des pairs, l'unique destinataire des échanges oraux et écrits est l'enseignante. Les pairs ne sont pas là pour commenter les nombreux dysfonctionnements, pour questionner, rendre problématiques les énoncés. En l'occurrence, des dysfonctionnements causés spécifiquement par le confinement sont identifiables dans les verbatim des échanges avec YOH et LAY : en un temps très court de déscolarisation, les élèves oublient des savoirs qu'ils semblaient avoir acquis avant le confinement (par exemple pour YOH, la graphie la plus fréquente pour encoder le phonème [ʒ]). Là encore, le confinement agit comme un révélateur et rappelle qu'un élève de six ans oublie, le temps de deux semaines de confinement, le temps de deux semaines de vacances scolaires ;
- Impossibilité de se représenter l'effet sur le destinataire (en lien avec l'absence des pairs) : l'enseignante choisit de faire produire une devinette, misant sur des interactions qui pourraient s'opérer entre les élèves : lire les devinettes sur le padlet de la classe, proposer

¹⁰⁷ Cf. annexe n°4 « Corpus Covid – verbatim d'une séance en visioconférence »

des réponses par écrit, valider l'écrit élaboré en donnant une bonne réponse, ou suggérer l'ajout d'indices en cas de non-réponse ou de mauvaise réponse. Mais ces interactions, qui peuvent être effectivement orchestrées par l'enseignante en classe, ne relèvent que d'un possible, d'un potentiel qui ne se réaliseront peut-être pas à distance. L'effet sur le locuteur n'est pas perceptible par l'élève scripteur, ou de façon très différée dans le temps, alors que cela apparaît comme un élément essentiel pour que l'élève puisse juger de la validité de l'énoncé produit.

Tous ces constats issus de l'analyse de verbatims de ces séances à distance montrent selon nous que l'apprentissage de l'activité scripturale et notamment l'évaluation et la révision des textes ne peuvent se passer de nombreux éléments relevant de **l'oralité, du partage de l'espace, des interactions avec les pairs dans un milieu aménagé, de l'explication des dysfonctionnements, d'une co-activité langagière ajustée entre enseignant et élèves, d'une régulation basée sur l'observation des actions et de l'activité perceptibles des élèves**. Ils confirment l'importance des notions développées dans notre cadre théorique et l'approche littéracique qui justifie de repenser la didactique du français en didactique de l'activité langagière en considérant oralité et scripturalité.

Bilan intermédiaire et élaboration du dispositif

Si l'on se réfère à la définition que le philosophe Ricoeur donne de l'éthique, qui est la recherche d'*une vie bonne, avec et pour autrui, dans des institutions justes* (1990), alors l'enseignement à distance est tout sauf éthique puisqu'il isole les élèves, les enferme dans des situations socialement inéquitables et dans des contextes qui ne sont pas réorientés grâce aux interactions avec les autres, ou difficilement dans une relation asymétrique avec l'enseignant.

Après avoir pris un peu de recul sur les données construites pendant le confinement, l'étude d'une situation de révision collective des écrits autonomes nous apparaît importante. Un dispositif se déployant en présentiel, en collectif, à l'oral permet en effet :

- un maximum d'interactions orales, de négociations ;
- de mêler scripturalité et oralité en dégageant les élèves et leur famille des contraintes matérielles liées à la culture de l'écrit ;
- à chaque enfant de faire entendre son point de vue initial, d'indiquer le contexte dans lequel il s'inscrit et sa compréhension de la situation ;
- à l'enseignant de faire co-exister ces points de vue (celui de l'enseignant y compris), de les faire se confronter pour tenter de réorienter l'activité individuelle et collective ;
- par là-même, d'enseigner les savoirs que l'école a pour mission de faire élaborer.

La co-présence des pairs et de l'enseignant est un potentiel offert par l'école, une possible richesse garantie par l'école gratuite et le droit à l'éducation pour tous et toutes. L'école et chacune de ses classes sont des lieux sociaux, des lieux de socialisation dira-t-on pour reprendre la formule de Bruner (1983). Ce lieu de socialisation est essentiel pour que tous les enfants puissent se développer sereinement, **dans un cadre commun petit à petit partagé**

par tous, au sein duquel apprendre à développer un point de vue le plus pertinent possible au sujet des objets du monde, en **rencontrant les points de vue des autres**.

Étant donné les constats dressés par les sociologues et les didacticiens sur l'échec relatif des situations orales et sur les inéquités qui perdurent, nous avons choisi de nous questionner sur **un dispositif dont l'enjeu est éthique, ainsi que sur les conditions qui permettent d'atteindre ces objectifs d'équité**.

3- Présentation du dispositif

Le terme même de **dispositif** peut référer à des réalités très diverses, précisons donc ce que nous entendons par ce terme avant de décrire celui que nous proposons.

3-1 Qu'est-ce qu'un dispositif ?

Kervyn & Dias-Chiaruttini (à paraître) s'appuient sur les travaux fondateurs de Foucault (1977), pour définir le dispositif comme un « réseau qu'on établit entre des éléments hétérogènes, de nature discursive ainsi que socio-matérielle ». Selon les deux didacticiennes, « il est utilisé pour désigner des choix d'organisation et d'enseignement mis en œuvre sur une très vaste échelle et un temps long [...] parallèlement, il est aussi employé pour des mises en œuvre à un niveau local ou dans un contexte spécifique et un temps resserré ».

La notion de dispositif peut ainsi référer à des organisations telles que le dispositif « Classes dédoublées », défini au niveau national et déployé à grande échelle, ou à des dispositifs d'enseignement décidés de façon locale et ponctuelle comme les Modules d'Approfondissement des Compétences en Lecture-Écriture (MACLÉ), mis en œuvre dans les écoles et décidés par chaque équipe enseignante.

Selon Kervyn et Dias-Chiaruttini, le dispositif peut être une « unité et un instrument de l'action didactique », autrement dit en didactique, le dispositif peut être considéré en fonction de « ses effets réels, potentiels ou supposés sur les pratiques comme sur les savoirs en jeu » (à paraître). Dans notre étude, le dispositif de révision des écrits d'élèves est en effet un instrument de l'action didactique, qui se décline sur un temps relativement court (quelques semaines) et se répète régulièrement tout au long d'une année scolaire.

En recherche collaborative, les dispositifs sont souvent co-conçus, car la mise en œuvre du dispositif implique de questionner le rôle des utilisateurs, les contraintes et pratiques préexistantes et selon nous les représentations des utilisateurs, ou leurs Modèles Disciplinaires en Acte (Garcia-Debanc 2008, 2021) etc.

Crinon et Viriot-Goeldel (2021) développent eux aussi l'idée du rôle important de l'utilisateur du dispositif, puisqu'ils mettent en avant le fait qu'en France, « les enseignants disposent d'une grande liberté pédagogique pour adapter ces dispositifs », et que proposer des dispositifs ne peut conduire à « minimiser le rôle des **interventions directes** de l'enseignant au profit d'une forme qui modèle à priori la situation, des modes d'organisation de celle-ci et des outils qu'il y met en œuvre » (§7) (nous soulignons). Le dispositif que nous étudions, s'il a été élaboré par la chercheuse, s'est ainsi affiné au fil de la recherche, en observant PE2 et en mettant à distance ses actions parfois non-consentées, mais aussi en proposant à d'autres enseignants de le mettre en œuvre, en répondant à leurs questions, à leurs difficultés, à leurs remarques verbalisées lors des entretiens d'auto-confrontation.

Pour ces raisons, nous nous intéressons à un dispositif qui peut avoir **des effets potentiels**, mais dont nous supposons qu'ils ne se réalisent qu'à certaines conditions, qui seraient les GPLD, au sein de formats mobilisés par l'enseignant.

Dans tous les cas, il existe un rapport entre dispositifs et outils, outils entendus en tant qu'outils matériels ou symboliques, mais aussi en tant que « tâches (exercices, activités, problèmes) et "discours élaborés par l'école" sur l'objet enseigné » (*ibid.*, §2). Le dispositif est donc élaboré en lien avec un objet spécifique d'enseignement : Kervyn et Dias-Chiaruttini (à

paraître) précisent, en s'appuyant sur les travaux de chercheuses canadiennes comme Sénéchal ou Tremblay, que le dispositif est « envisagé comme une réponse à un besoin collectif ou à un problème partagé [...] une réponse à une question urgente ». L'idée de **besoin collectif** permet de se focaliser sur les points communs entre les élèves plutôt que sur leurs différences. À ce stade de leur scolarité, tous découvrent des situations scolaires qui relèvent de plusieurs domaines d'apprentissage, tous apprennent à y parler, à y écrire et à élaborer des discours qu'ils apprennent à étoffer et à rendre pertinents au regard de la discipline. Au sein de ce besoin collectif, tous les élèves se heurtent à des obstacles, à des dysfonctionnements qui peuvent être singuliers en fonction de l'élève, chaque élève élaborant des significations qui peuvent être différentes. Les dysfonctionnements et significations construites gagnent à être partagés, verbalisés pour que les dysfonctionnements puissent trouver des solutions et les significations être transformées. Le dispositif présenté est ainsi un dispositif à mettre en œuvre en collectif, en classe entière¹⁰⁸.

La dernière caractéristique commune des dispositifs selon Kervyn et Dias-Chiaruttini est qu'ils peuvent avoir une visée prescriptive, innovante ou performatrice, c'est-à-dire qu'ils peuvent rendre les pratiques plus performantes. Les auteures précisent que « la didactique du français a pris distance avec la prescription [...] elle s'y autorise avec prudence », et nous en ferons de même.

Notre corpus initial permet pour le moins de considérer que le dispositif que nous analysons est innovant, du point de vue de la didactique en général si nous nous fions à nos lectures théoriques et du point de vue des enseignants engagés dans notre recherche.

3-2 Le dispositif de révision des écrits dans les disciplines

Le dispositif que nous avons élaboré se décline dans différentes disciplines : il s'agit d'un dispositif Collectif et Oral de **RÉ**Vision des **É**crits dans les **DIS**ciplines (COREVEDIS).

Les quatre phases de mise en œuvre qui sont communes à chaque situation disciplinaire sont les suivantes : une phase individuelle de production d'écrits autonomes V1 (écrits initiaux) ; une phase menée en collectif et à l'oral de lecture, évaluation et révision de ces écrits ; une phase d'élaboration de connaissances dans la discipline ; enfin une phase de productions d'écrits autonomes V2, une réécriture qui peut être un texte totalement nouveau.

3-2-1 Phase d'écriture autonome

Nous demandons aux enseignants de faire produire des écrits autonomes en tout début de séquences, ces écrits sont nommés V1 (pour Version 1). Ces écrits initiaux sont produits dans plusieurs disciplines, tout au long de l'année, en fonction des projets conduits dans les disciplines par chaque enseignant. La consigne d'écriture de V1 est une question permettant de

¹⁰⁸ Cette recherche doctorale est en continuité de travaux de master dont les données ont été construites dans une classe de CP non-dédoublé (25 élèves de milieu prioritaire, avant la création du dispositif « classes dédoublées »). Initialement, le dispositif est donc né de l'observation des pratiques d'une enseignante de CP non dédoublé. Néanmoins, les données analysées ici et qui ont permis d'identifier des GPLD spécifiques sont construites dans des CP à effectifs dédoublés, ce qui facilite l'étude de cas mais suppose des recherches complémentaires, concernant l'éventuelle transférabilité à des classes de milieu non prioritaire et/ou non dédoublées.

faire émerger les représentations initiales des élèves dans une discipline spécifique, sur un objet de savoir précis :

- en septembre, en français, les élèves produisent un discours qui leur permet de se présenter par écrit à un destinataire absent. La liste à termes produite en fin de séquence relève du genre du portrait chinois : « quel est ton aliment préféré ? » puis en fin de séquence « quel est ton plus grand défaut ? »;
- en mars, en SVT, le discours à produire permet de décrire et expliquer un phénomène du vivant (le développement et la reproduction des plantes à fleurs) : « qu'est-ce qu'une graine, et d'où vient-elle ? ».
- en avril, en technologie, il s'agit de produire un discours pour décrire et expliquer le fonctionnement d'un objet technologique : « qu'est-ce qu'un robot et comment fonctionne-t-il ? ». Cette séquence est subordonnée à la mise à disposition d'une mallette de 10 robots Thymio.
- en mai, en français, les élèves produisent un récit de fiction : « raconte une histoire en te servant des imagiers de la classe ». Ces imagiers permettent une mise à disposition d'éléments culturels : personnages, lieux, objets caractéristiques du type de récit (merveilleux ou fantastique).

Pendant cette phase, nous demandons aux enseignants de relever un maximum d'informations sur l'activité des élèves, par exemple en les observant pendant l'activité ou en leur demandant des explications orales au moment où ils produisent ou juste après. Ces informations permettent de construire un maximum de données sur l'activité de l'élève pendant la production : quel ordre d'inscription sur la feuille des différents éléments, quelle procédure d'encodage, quels outils de la classe sont mobilisés... De même, l'usage de la gomme pendant l'activité d'écriture pourrait rendre imperceptibles certaines traces de l'activité de l'élève. Pour cette raison, à notre demande, les élèves produisent leurs énoncés au stylo et les enseignantes sont engagées à écrire sous l'énoncé produit par l'élève toutes les informations recueillies, par exemple en réalisant une courte dictée à l'adulte. Lors de cette dictée à l'adulte, l'enseignante ne négocie pas l'énoncé, elle peut relancer l'activité de l'élève en le rassurant si celui-ci n'écrit pas « Je suis sûre que tu sais des choses sur le robot. Si je te demande, là, de m'expliquer comment fonctionne un robot, que me réponds-tu ? », puis inciter l'élève à écrire l'énoncé produit à l'oral, en lui indiquant, le cas échéant, l'orthographe de certains mots répertoires.

3-2 -2 Phase de révision collective, à l'oral, des écrits initiaux

Cette phase est au cœur du dispositif car c'est lors de ces séances que les significations élaborées par chaque élève sont débattues et que le contexte de pertinence est progressivement construit. Pour structurer les séances de révision collective, nous avons suivi la logique des opérations cognitives réalisées lors de l'activité de révision, identifiées par les travaux des groupes EVA et REV (1991, 1996) et présentés dans notre cadre théorique. Précisons d'emblée que cette présentation des phases est une reconstruction effectuée à posteriori, après la fin de la construction des données.

La séance de révision des textes s'articule ainsi autour des quatre opérations suivantes :

- **lire le texte initial (opération 1)**. Les travaux du groupe EVA visent la révision du texte par le scripteur lui-même, aussi évoquent-ils une relecture. Étant donné que les élèves

de CP ne sont pas encore lecteurs, la relecture individuelle du texte par l'élève scripteur ne permettrait pas d'identifier d'éventuels dysfonctionnements (ce qui est constaté dans la classe de PE4 : l'élève scripteur « dit » ce qu'il se rappelle avoir voulu encoder). Avec des élèves dans une situation collective, cette opération suppose un **partage des écrits pour une lecture collective (opération 1b)**. Les écrits sont donc **partagés**, publiés : ils sont vidéoprojetés de façon à ce que le scripteur lui-même, les pairs et l'enseignant puissent procéder à une **lecture oralisée**.

La lecture du texte inclut : l'identification des graphèmes, le décodage, puis la reconstruction de la signification à partir des graphèmes encodés (particulièrement si ces graphèmes ne permettent pas d'accéder à une forme sonore qui fasse sens pour les élèves) et l'interprétation de l'intention du scripteur en inférant le phrasé et le découpage en propositions voire la prosodie, lorsque le texte n'est pas ponctué par exemple.

- **évaluer le texte (opération 2)**. Étant donné les hypothèses que nous avons formulées quant à l'apprentissage de l'énonciation et l'élaboration des objets de discours, cette révision aborde les différents enjeux de l'activité scripturale : norme orthographique, enjeu psycho-affectif (l'élève a-t-il « compris la consigne ? », autrement dit ses représentations des paramètres de la situation de production sont-elles pertinentes ?), enjeu pragmatique (l'effet souhaité sur le destinataire est-il produit ? l'élève a-t-il réussi à expliquer, à captiver ?) et enjeu culturel (le texte traite-t-il de l'objet du discours et comment ?). L'évaluation des textes s'effectue majoritairement par le biais des interactions orales.
- **préparer les réécritures (opérations 3 et 4)**. Cette opération ne figure pas explicitement dans les travaux du groupe EVA, dans lesquels la troisième opération de l'activité de révision est désignée comme une « prise de décision du scripteur qui [...] peut le conduire soit à laisser le texte en l'état, soit à entreprendre une réécriture. » (p.12). En appui sur les travaux sur la préparation de l'écriture (Kervyn, Bachelé et Faux 2023), l'opération telle que nous la formulons est plus adaptée à l'âge des élèves de l'étude et à l'activité qu'ils déploient effectivement. Par le biais des GPLD de l'enseignante, les élèves sont amenés à identifier les paramètres sur lesquels intervenir en priorisant le discours / l'objet (caractéristiques déterminantes). Dans les situations de production choisies, le discours et l'objet constituent les enjeux principaux, tandis que le code sémiotique n'est pas l'objet du discours mais un outil permettant la schématisation des savoirs culturels.
Ainsi, dans le cadre de cette préparation à la réécriture, l'enseignant mène les élèves à :
 - identifier les dysfonctionnements dans le discours (répétitions, reprises pronominales ambiguës, non progression de l'information par exemple) ;
 - identifier les possibles opérations de révision à effectuer : éléments à ajouter, supprimer, déplacer, de façon à produire une schématisation des savoirs plus élaborée ;
 - identifier un savoir procédural orthographique à réinvestir dans les réécritures : cela se fait notamment par la correction orthographique de certains mots du texte ;
 - outiller leur réécriture en repérant, le cas échéant, les outils scolaires à sa disposition.

Petit à petit, l'enseignante engage les élèves à procéder eux-mêmes à l'identification des dysfonctionnements, à faire des propositions d'ajouts, à proposer des procédures ou outils sémiotiques pouvant étayer la production autonome suivante.

Dans ce dispositif proposé à des élèves de CP, la préparation des réécritures se décline en **correction orthographique (opération 3)** de certains mots (identifiés par l'enseignante en fonction de la progression des savoirs sémiotiques suivis), puis par la **révision des discours (opération 4)**, qui est orientée par les productions initiales des élèves.

La correction orthographique s'effectue par des annotations opérées directement sur le tableau numérique, sur la production de l'élève. La **révision des discours (opération 4)** s'effectue à l'oral, avec parfois la production d'écrits intermédiaires collectifs (de type affiche-mémoire).

La tâche proposée aux élèves est donc une tâche qui sollicite les trois pôles de l'activité langagière : à partir des écrits produits, les élèves et l'enseignante lisent, oralisent les textes, puis ils commentent, questionnent à l'oral, enfin ils réécrivent certains mots, certaines parties de l'énoncé puis tout le texte.

Cette tâche sous-entend une organisation matérielle : scan des écrits initiaux en amont de la séance de révision, projection sur l'écran interactif de la classe, affichages de classe outillant l'activité de production mais outillant également l'activité collective de révision.

3-2-3 Phase de mise en œuvre de séances dans la discipline

Des apports de connaissances sont faits dans la discipline : lecture de contes en littérature, expérimentations, manipulations de robots, lecture de textes informatifs sur les robots ou sur le développement des graines et des plantes... Cette phase s'envisage sur un temps plus long, en plusieurs séances, dont le nombre n'est pas fixé à priori, celui-ci étant laissé à l'appréciation des enseignants.

Dans le cadre des séances en sciences du vivant et en technologie, des propositions de supports de lecture documentaire sont listées dans l'écrit de préparation fourni aux enseignants. Le choix final des supports est lui aussi laissé à l'appréciation des enseignants.

Le choix de contes ou de récits en littérature est également laissé à l'appréciation des enseignants, en revanche nous fournissons deux imagiers (récit merveilleux et récit fantastique) permettant d'étayer la production des énoncés en nourrissant le « stock d'idées » de chaque élève (choix de personnages, de lieux, d'objets magiques ou technologiques).

3-2-4 Phase de réécriture autonome

Les élèves produisent un nouvel écrit qui répond de nouveau à la question posée en début de séquence, ces nouveaux écrits autonomes sont nommés V2 (pour Version 2). La consigne d'écriture est explicite et précise que les élèves sont à présent davantage outillés, grâce aux connaissances apportées, aux échanges avec les pairs, pour produire un discours plus spécialisé : « vous avez appris beaucoup de choses, grâce à tout ce que nous avons dit, lu et vu en classe, vous savez répondre beaucoup mieux à la question, en écrivant plus d'informations ». En français en début d'année, pour l'écriture des éléments du portrait chinois, l'objet des discours (se présenter) permet de décliner les consignes d'écritures entre V1 et V2, mais

l'élaboration de la réponse relève des mêmes savoirs langagiers et/ou scientifiques. Les consignes d'écriture successives pendant la première période de l'année sont ainsi « Quel est ton aliment préféré ? Quel est ton animal préféré ? Quel aliment détestes-tu ? Quelle est ta qualité ? Quel est ton défaut ? ». Nous comparons les écrits produits en réponse à la première et à la dernière question : le temps écoulé entre les deux écrits (4 semaines) est ainsi équivalent dans des différentes séquences analysées.

Pour les besoins de l'analyse, afin que nos données puissent être comparées d'une classe à l'autre et d'une enseignante à l'autre, nous demandons aux enseignantes expérimentatrices de mener des séances de retours sur les écrits au moins à trois moments de l'année : en septembre, lorsque les élèves arrivent tout juste à l'école élémentaire ; en février ou mars ; puis en mai ou juin. Les enseignants sont libres de mener ces séances plus souvent, dans les disciplines de leur choix.

De même, les enseignants peuvent également mener une deuxième séance de révision à partir des écrits V2, et faire produire une version V3 : c'est le cas dans notre corpus d'analyse pour PE3 en technologie. PE2 quant à elle propose quatre situations d'écriture / réécriture autonomes consacrées à la production de récits, et trois séances COREVEDIS associées.

4- Les savoirs visés par les séquences du dispositif

Pour Halté, depuis 20 ans déjà, l'enjeu crucial pour les didacticiens est « la solidarisation de la matière français », il souligne que l'intérêt porté aux discours est une avancée pour la didactique du français, mais déplore que « le partage entre les savoirs programmables et les sous-matières d'investissement [soit] resté le même » (Halté, 2002, p.44).

Selon lui, des tentatives de référentiels de savoirs ont été tentées, « mais pour autant, aucun de ces ouvrages n'inclut nettement, par exemple, l'oral et l'écrit dans leur rapport commun à l'activité langagière, aucun ne les spécifie sur cette base commune, en termes d'interaction par exemple, ou d'énonciation ou de cohérence... aucun ne fait place à des notions comme celle de formation discursive, ou de genre etc. [...] Aucun ne réunit exhaustivement les savoirs nécessaires aux DDE [Didactique de l'Écrit], DDO [didactique de l'Oral] ou DDL [Didactique de la Langue], encore moins à leurs interactions » (*ibid*, p.45)

Il ne s'agit donc pas d'établir un référentiel pour l'oral, un autre pour l'écrit, un autre pour la langue, qui mèneraient chacun leur propre existence, mais bien de penser les savoirs nécessaires à chacun en interaction, d'aller vers un nouveau paradigme, vers « un espace défini [...] pour une ambition plus vaste, à hauteur de la généralité des besoins langagiers » (*ibid*).

C'est dans cette optique que nous tentons d'établir une progression des savoirs enseignables en classe de CP : identifier les savoirs nécessaires au développement de l'activité langagière, en rassemblant les savoirs de l'écrit, de l'oral, en réception et en production, en lien avec certains genres de discours et avec les domaines d'apprentissage scolaire.

Notre but est de fournir un cadre général théorique mais aussi méthodologique à nos travaux : grâce à ce cadre général, les données construites pour notre recueil pourront être analysées, comparées, questionnées. Ainsi, nos résultats pourront soit confirmer, soit infirmer, soit compléter les résultats de recherches antérieures sur lesquels nous nous appuyons pour établir ce cadre général.

Selon Nonnon (2010), réfléchir à une hiérarchisation et à une progression de l'activité langagière implique d'aborder les choses sous deux angles distincts :

- l'angle des objets d'enseignement, de leurs enjeux et de leur importance, ce qui suppose de s'interroger sur les objets précis qui constituent soit une notion soit un genre discursif. Une analyse préalable des savoirs à enseigner est ainsi incontournable, en lien avec le deuxième angle d'approche,
- l'angle du développement de l'apprentissage des élèves, de leurs possibilités. Une progression des savoirs, qu'ils soient notionnels ou langagiers, s'établit à partir de l'âge des élèves.

Ces deux angles d'approche se rapprochent de la « théorie de la tâche » et la « théorie des caractéristiques de performance des élèves » formulées par Bruner (1983), la hiérarchisation et la programmation des notions apparaît ainsi comme un geste d'étayage incontournable dans l'enseignement de l'activité langagière.

Pour nous, il s'agit également, puisque notre étude est focalisée sur le CP, de **croiser l'étude des objets d'enseignement avec l'apprentissage du code sémiotique**. Nous insistons sur l'idée de les croiser, et non pas d'évacuer pendant un certain temps les apprentissages notionnels, jusqu'à ce que l'élève devienne scripteur ou lecteur. Pour nous, la question des savoirs sémiotiques vient **complexifier** et non supplanter provisoirement, la question des savoirs disciplinaires. Dans nos travaux, la progression des savoirs sémiotiques est ainsi **en**

perpétuel arrière-plan de situations visant des apprentissages disciplinaires variés au fil de l'année.

Nous présentons dans la partie suivante les savoirs dont nous cherchons à observer l'élaboration, en les catégorisant selon la dimension à laquelle ils sont relatifs, en cohérence avec notre cadre théorique : nous commençons par les savoirs liés à l'aspect affectif et aux représentations ; puis nous abordons les savoirs graphiques et sémiotiques, particulièrement prégnants en tout début de CP ; enfin nous nous penchons sur les savoirs discursifs, que nous présentons en lien avec les savoirs disciplinaires.

4-1 Quels savoirs en lien avec les représentations socio-subjectives ?

Nous l'avons vu dans les deux premiers chapitres à partir des travaux de Léontiev (1984/2021) : l'activité langagière, en tant qu'activité psycho-affective, implique que le sujet a des représentations sur lui-même, sur les autres et sur les objets du monde qui l'entourent.

4-1-1 Le rapport à l'écrit

Nous ne trouvons pas de référence aux représentations des élèves dans les programmes de cycle 2 de 2018, au sens où nous l'entendons (il y est question de représentations du monde, du temps ou de l'espace en deux ou trois dimensions, de représentations en mathématiques ou en arts). La notion de « rapport à » est présente dans les compétences d'écriture, où les textes sont supposés être produits de façon pertinente « par rapport à la visée et au destinataire », ce qui inclut donc d'avoir des représentations sur cette visée et ce destinataire.

Les programmes de 2002 en revanche indiquent que l'enfant « peut et doit se familiariser avec les principales fonctions de l'écrit », et que cette exploration commence par un dialogue qui permet « d'affiner les premières représentations [de l'élève] » (p.21). Il est également indiqué dans le domaine *Découvrir le monde*, qu'« à mesure que ses représentations s'affinent, [l'élève] utilise un **lexique plus précis** et acquiert une **syntaxe plus complexe** mieux adaptée à la description des relations spatiales, temporelles, de causalité, et au cheminement du raisonnement » (p.31).

Pour outiller notre analyse quant aux représentations en lien avec l'activité langagière que peuvent avoir des élèves de cet âge et sur leurs transformations possibles, nous nous tournons vers des résultats de travaux comme ceux de Barré-De Miniac (2015) qui propose de décrire le rapport singulier que chaque élève entretient avec cet objet complexe en observant quatre dimensions :

- l'investissement : qui peut se décrire en termes de **force, positive ou négative** mais aussi en termes de **type**, c'est-à-dire que la force de l'investissement peut varier chez un même élève selon l'objet du discours ou types de textes ;
- les opinions ou attitudes : c'est-à-dire la façon dont un sujet se positionne, par ses énoncés ou par son attitude et son comportement. Comme le précise Barré-De Miniac « les opinions exprimées et les attitudes manifestées sont bien des **produits des représentations sociales** » (*ibid.* p. 143) (nous soulignons) ;
- les **conceptions** sur l'écriture et sur son apprentissage ;

- le mode d'investissement ou **mode de verbalisation** : qui « désigne la façon dont les élèves parlent, réussissent à parler de l'écriture, de l'apprentissage de celle-ci et de leurs pratiques » (*ibid.* p.146).

Nous reprenons les notions de forces et de types d'investissement pour analyser les déplacements psycho-affectifs dans les écrits des élèves et la manière dont cet enjeu est travaillé par les enseignantes.

Les termes utilisés « opinion », « produits » évoquent des représentations déjà construites et le terme « conceptions », comme nous l'avons précisé à partir des travaux d'Halté (1992), dénote un caractère conscientisé qui ne nous paraît pas adapté pour une étude focalisée sur l'année de CP. En ce qui nous concerne, nous cherchons à identifier **l'élaboration** d'une opinion, ou d'une attitude, en étant attentive aux déplacements qui pourraient être indices des représentations de l'élève sur le contexte socio-subjectif (par rapport au destinataire ou but de la situation).

Le mode d'investissement pourra être évalué, en référence aux programmes de 2002, par l'analyse de la syntaxe, rendant compte de représentations ajustées sur les objets (relations spatiales, temporelles, de causalité notamment).

Nous essayons également d'objectiver le « rapport à » en observant la manière dont les élèves **tiennent compte des propriétés du texte oral pour produire leur texte écrit**, en empruntant ce critère d'observation aux travaux sur la lecture de Chauveau, Rémond et Rogovas-Chauveau (1993), auxquels nous nous sommes référés dans le *Chapitre 1*¹⁰⁹.

4-1-2 Objectivation de l'élaboration des représentations

Au regard de ces éléments et notamment des travaux de Barré-De Miniac, pour outiller notre analyse, nous objectivons la construction des représentations sur l'écriture et sur l'erreur des élèves en observant **les façons dont chaque élève** :

- produit des textes à l'écrit. Étant donné le coût cognitif de cette activité, nous considérons que le fait que l'élève accepte de produire indique un investissement positif. La densification des écrits, l'augmentation de la longueur des textes par exemple, ou le recours à des procédures d'encodage différentes, sont pour nous des indices de la force de l'investissement ;
- se représente le destinataire de ses textes écrits. Dans le domaine des sciences, l'énonciateur essaie-t-il de fournir à son lecteur des informations, des explications, en anticipant les questions qu'il pourrait se poser ? Lors de l'écriture de récits, essaie-t-il de le captiver, de lui faire visualiser des scènes vivantes ?
- réinvestit dans ses textes écrits les connaissances élaborées dans d'autres situations scolaires. Des traces d'un tel réinvestissement montreraient que l'élève a **partiellement construit la signification de ces situations** et que, de façon conscientisée ou non, il met ces connaissances élaborées en classe au service de sa production de texte. Autrement dit cela signifierait que **les connaissances élaborées dans d'autres situations scolaires deviennent des outils qui instrumentent sa production de langage**. Pour le portrait chinois, l'objet du discours n'est pas culturel mais identitaire, aussi nous cherchons à voir si les déplacements

¹⁰⁹ Point 4-2-3 : les représentations sur les savoirs relatifs à l'écrit

perceptibles dans les écrits peuvent-être mis en lien avec l'apprentissage du langage dans sa dimension scripturale, en lien avec la lecture et/ou l'écriture. En sciences, nous cherchons en particulier des traces des savoirs culturels élaborés lors des séances d'étude de textes documentaires, expérimentations etc. Pour les récits, nous cherchons entre autres des indices d'emprunts aux récits des pairs ou autres lectures étudiées en classe ;

- devient énonciateur de ses textes. En général et en classe en particulier, se positionner face aux objets du monde inclut la possibilité de ne pas adopter une position pertinente. La façon de se positionner est toujours évaluée par les pairs et par l'enseignante, que ce soit à l'oral ou à l'écrit. Cela nous fait dire que lorsqu'un élève adopte une position énonciative, il accepte de prendre un risque, certes mesuré, mais néanmoins cette prise de risque est indicatrice d'un rapport positif à l'erreur et à l'évaluation d'autrui ;
- parle de ses textes, juste après les avoir rendus à l'enseignante ou pendant les séances collectives COREVEDIS, ce qui rejoint la dimension « mode de verbalisation ».

Comme nous l'avons développé dans le *Chapitre 1*, selon nous l'élaboration d'un rapport à l'erreur positif et confiant pourrait être accompagnée par les interventions de l'enseignant au cœur de situations collectives, où le partage des écrits serait l'occasion pour les élèves de mieux se comprendre et de s'entraider. Nous cherchons aussi, dans les écrits comme dans les transcriptions de séances à l'oral, des indices de l'engagement des élèves dans une dynamique **d'entraide et de coopération**. Nous cherchons à voir :

- si les élèves essaient de « se comprendre » les uns les autres, c'est-à-dire s'ils essaient, avec ou sans l'intervention de l'enseignant, de se figurer le contexte dans lequel chaque scripteur se situe ;
- si les élèves parlent des textes d'autrui, et comment : suggèrent-ils des solutions, des idées, le font-ils parce que l'enseignant les sollicite ou de façon impromptue ?
- dans le cas où les pairs, en tant que lecteurs, suggèrent en effet des solutions aux difficultés rencontrées, celles-ci sont-elles réinvesties dans les réécritures ? Autrement dit les outils suggérés par les pairs sont-ils mis au service d'une activité réorientée ?

4-2- Quels savoirs sémiotiques au CP ?

Analyser les écrits et les interactions orales produits au sein d'une classe de CP au sujet de leurs écrits nécessite de se poser la question suivante : quels savoirs phonétiques, graphiques et orthographiques peut-on attendre d'un élève de cinq ans qui entre à l'école élémentaire, puis en cours d'année d'un élève de six ans qui commence à acquérir le code ?

Nous nous appuyons sur les derniers programmes officiels en date (2018) ainsi que sur les résultats de recherches qui posent certains jalons pour élaborer notre dispositif et pour analyser nos données.

4-2-1 Le code sémiotique de l'oral

Les programmes de 2018 évoquent peu la maîtrise du code sémiotique oral, si ce n'est à travers un attendu de fin de cycle assez englobant : « dans les différentes situations de communication, produire des énoncés clairs en tenant compte de l'objet du propos et des interlocuteurs ». Il est question de « qualité de langage oral en toutes occasions durant tout le cycle », de produire des discours variés, qui passent par la mobilisation de « techniques qui font qu'on est écouté », telles que les « jeux sur le volume de la voix, la tonalité, le débit, l'articulation, notamment pour préparer la mise en voix de textes », ou encore des « jeux sur la posture, le regard et la gestuelle » (p.10). Or mettre en voix des textes n'est pas équivalent au fait d'apprendre le code phonétique et linguistique oral, permettant de produire des textes oraux.

Les programmes laissent quelque peu dans l'ombre la réalisation motrice de la parole : celle-ci est supposée acquise sans enseignement formel ni apprentissage conscientisé dans le cas de la langue maternelle. Or, étant donné que **les élèves prennent beaucoup appui sur leur oral pour encoder phonographiquement** leurs premiers énoncés, cette réalisation motrice est importante et certains dysfonctionnements y étant relatifs sont à prendre en considération, comme nous le disions précédemment à partir des travaux de Vaissière en phonétique.

Dans notre analyse, nous sommes ainsi attentive aux apprentissages ou enseignements visant cette **dimension motrice, phonétique et articulatoire**. Au début de l'apprentissage, pour « écrire » le mot « radis », l'élève de CP bien souvent « parle » le mot [radi] : il active tour à tour plusieurs organes, module sa respiration de façon souvent non conscientisée, articule et combine certains phonèmes.

Pour des enfants de cinq ans, ces apprentissages ne sont pas secondaires, d'autant que comme nous l'avons dit, la langue française orale est pleine de variations. **Selon les régions**, des distinctions sont peu identifiables : par exemple, dans le sud-ouest de la France, le mot « lait » est souvent prononcé [le] alors que les manuels de lecture en CP le classent généralement parmi les mots qui se prononcent [ɛ], avec une voyelle plus ouverte (idem pour « poulet, maison, mais » ou son homophone « mai »). C'est une des raisons pour lesquelles la procédure d'encodage par copie ou mémorisation des mots répertoires (ou encodage par voie directe) est si capitale.

La réalisation phonique inclut également des phénomènes de prosodie : « tous les aspects de la parole non liés à l'identification des segments, en particulier les faits d'accentuation lexicale, d'intonation et de rythme » (Vaissière, 2020, p.96) . La production phonique est ainsi liée à un processus de réception des phonèmes réalisés par le sujet lui-même et par les auditeurs. Selon Vaissière, les processus en jeu lorsqu'un auditeur entend un message sont complexes et ne sont pas encore tous élucidés.

Puisque nous soutenons l'inscription de nos travaux dans une didactique de l'activité langagière, où oral et écrit sont intégrés aux disciplines et participent de l'élaboration des savoirs culturels, il est nécessaire que nous soulevions au moins brièvement l'épineuse question des objets de l'oral à enseigner.

Pour ce faire nous mobilisons une typologie de ces objets proposée par Dumais (2014, 2016). Le chercheur canadien s'appuie sur les travaux de plusieurs chercheurs, qui ont élaboré 13

typologies différentes, à partir desquelles¹¹⁰ il établit la typologie suivante, qui englobe selon lui l'ensemble des savoirs relatifs à l'enseignement de l'oral.

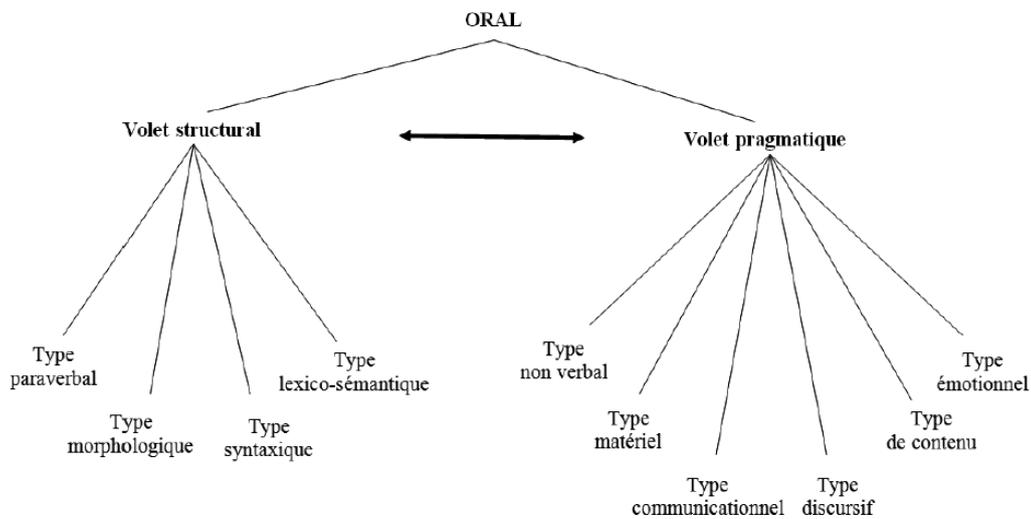


Figure 27 : Typologie des objets d'enseignement-apprentissage de l'oral, Dumais 2016.

Cette typologie propose de séparer les objets de savoirs en deux volets, l'un structural et l'autre pragmatique, et nous présentons succinctement la façon dont le chercheur canadien les envisage.

Le **volet structural** permet d'appréhender « l'organisation et [les] composantes du code qu'est la langue orale » (p.46) et se décline en quatre types de savoirs :

- les savoirs de type paraverbal : qui se rapportent à la phonétique, phonologie et au paraverbal. Selon nous, ces savoirs sont fondamentaux en CP alors que l'élève apprend en partie à encoder les formes sonores du langage ;
- les savoirs de type morphologique : relatifs à « la formation et la structure des mots à l'oral ainsi que des variations de formes qu'ils subissent » (*ibid.*) ;
- les savoirs de type syntaxique : qui concernent la construction de l'énoncé, autrement dit la syntaxe de l'oral, qui est d'autant plus importante dans nos travaux qu'une majorité d'élèves sont d'origines non-francophones ;
- les savoirs de type lexico-sémantique : qui concernent le vocabulaire.

Le volet structural de cette typologie suffit à cerner les savoirs sémiotiques qui nous intéressent ici. Nous voyons bien néanmoins, que tout comme nous considérons l'enjeu sémiotique de l'activité langagière en lien avec les enjeux culturels et sociaux, Dumais envisage les savoirs sémiotiques en lien avec des savoirs pragmatiques de type communicationnel et en lien avec des contenus.

Il semble donc nécessaire de revenir sur la typologie proposée par Dumais lorsque nous présenterons les savoirs d'ordre discursifs et culturels, ce que nous faisons à la fin de cette partie.

¹¹⁰ Dumais s'appuie sur les typologies de : Bouchard, 2004 ; Charaudeau, 2001 ; Colletta, 2002 ; Daviault, 2011 ; Dolz & Schneuwly, 1998 ; Garcia-Debanc & Laurent, 2003 ; Lemaire, 2006 ; Maingueneau, 1996 ; Préfontaine, Lebrun & Nachbauer, 1998 ; Simard et al., 2010 ; Sousa, 2006 ; Vermette, 1992.

4-2-2 Le code sémiotique de l'écrit : geste graphomoteur et organisation de l'espace

Les attendus de fin de cycle fixés par les programmes de 2018 préconisent que l'élève puisse écrire et copier des textes : « maîtriser des gestes de l'écriture cursive exécutés avec une vitesse et une sûreté croissantes ; transcrire un texte avec les correspondances entre diverses écritures des lettres (scripte/ cursive) ; utiliser des stratégies de copies ».

Les travaux de Plane (2013) permettent de dégager des savoirs relatifs à l'apprentissage de l'acte graphique. L'auteure cite : « [e]ntre autres, des apprentissages portant sur le contrôle oculomoteur, la posture, la mémorisation de la forme, la gestion du *ductus*, la reconnaissance des différentes formes graphiques du caractère et l'inhibition des variantes non significatives, la réalisation des ligatures » (2013, p. 175).

Nous ajoutons à ces savoirs des connaissances relevant de l'organisation de l'espace, que ce soit celui de la feuille ou celui de la classe, les savoirs chronotopiques déjà évoqués dans notre *Chapitre 3*, qui semblent « évidents », devenus transparents et peu enseignés de manière explicite (Margolinas & Laparra, 2017) :

- savoirs relevant de la matérialité : utiliser la gomme, le crayon, reproduire la forme d'une lettre, chercher l'alignement d'unités (mots d'une phrase par exemple), parvenir à placer son corps, sa main (pour gommer, souligner, mobiliser une fiche outil et un cahier sur lequel écrire en même temps...) (p.31);
- savoirs relevant de l'énumération : « opérer visuellement une partition de la collection puis traiter chaque partie » (repérer des lettres formant une syllabe pour les recopier, par exemple) ; « marquer la collection en utilisant un outil ou un dessin » (pour ne pas se perdre dans la recopie d'un mot, par exemple : poser son doigt sous le mot utilisé dans un texte répertoire) ; « parcourir la collection en lignes et en colonnes, soit avec la main (pointage) soit avec les yeux (balayage) » (p.56), par exemple pour trouver la graphie correspondant à un phonème dans les affichages-outils de la classe).

Nous cherchons également à voir comment les élèves tissent le lien entre la temporalité de l'oral et l'inscription de gauche à droite des graphèmes sur un support papier : comment procèdent-ils s'ils identifient un phonème d'attaque dans un deuxième temps, par exemple s'ils identifient le phonème [m] après avoir écrit le graphème /O/ du mot « moto » ?

Nous considérons qu'un texte qui ne présente pas de dysfonctionnements relatifs à ces objets est le produit d'une activité de scripteur qui commence à maîtriser ces savoirs : maîtriser le glisser du crayon, placer sa main et déplacer son poignet, se repérer dans l'espace de la classe et parcourir la collection de graphies référentes etc.

4-2-3 Le code sémiotique de l'écrit : orthographe

Les programmes de 2018 sont plus détaillés en ce qui concerne les objets de savoirs relatifs à la dimension orthographique du code écrit.

Les attendus de fin de cycle sont « orthographier les mots les plus fréquents (notamment en situation scolaire) et les mots invariables mémorisés ; raisonner pour réaliser les accords dans le groupe nominal, entre le verbe et son sujet [...] ; utiliser ses connaissances sur la langue pour mieux s'exprimer à l'oral [...] améliorer des textes écrits » (p.18).

Les connaissances que les élèves sont supposés acquérir sont celles qui permettent de « passer de l'oral à l'écrit » :

- « les correspondances graphophonologiques,
- la valeur sonore de certaines lettres (s-c-g),
- la composition de certains graphèmes selon la lettre qui suit (an/am, en/em...) » (p.18).

Mais également celles qui permettent de « s’initier à l’orthographe lexicale » :

- « - mémoriser l’orthographe du lexique le plus couramment employé [...]
- mémoriser les principaux mots invariables [...] » (p.19),

ou encore à la grammaire de phrase:

- « identifier la phrase,
- en distinguer les principaux constituants et les hiérarchiser,
- reconnaître les principaux constituants de la phrase (sujet, verbe, compléments) [...] reconnaître le groupe nominal [...] ; »

ou à l’orthographe grammaticale :

- « utiliser des marques d’accord pour les noms et adjectifs épithètes (nombre et genre),
- d’autres formes du pluriel (-ail/-aux, -al/-aux...) ;
- des marques du féminin quand elles s’entendent dans les noms [...] ;
- mémoriser le présent, l’imparfait, le futur, le passé composé pour être et avoir, les verbes du 1^{er} groupe, les verbes irréguliers du 3^{ème} groupe (faire, aller, dire, venir, pouvoir, voir, vouloir, prendre) ».

Comme on peut le constater, quelques repères supplémentaires sont nécessaires pour envisager les savoirs à viser non en fin de cycle (soit fin d’année de Cours Élémentaire 2), mais en fin de CP.

Les résultats de la recherche Lire-Écrire au CP nous donnent quelques indications quant à des savoirs qu’une majorité d’élèves semble avoir acquis à la fin de l’année de CP (Kervyn, 2018), nous les reproduisons à la suite. À la fin du CP :

- « 67% des élèves transcrivent la chaîne orale, 28% présentent une écriture orthographique, et 5% ont encore du mal à transcrire la forme orale (surtout élèves issus de milieux très défavorisés) ;
- presque tous les élèves segmentent la phrase en mots ;
- 74% ne marquent pas les pluriels ;
- 8% des élèves commencent à marquer les pluriels de façon erronée ;
- 17% produisent une marque du pluriel correcte ;
- 1% marquent correctement le pluriel sur le nom et le verbe.

En production de texte¹¹¹, les élèves parviennent à :

- une segmentation graphique à plus de 50% de l’écrit qu’ils produisent ;
- une maîtrise suffisante du geste graphique pour écrire de façon presque tout à fait lisible ;
- une maîtrise suffisante de l’encodage graphophonologique ;
- une capacité à produire un texte de plus de 40 lettres (en 15 min) ;
- une capacité à produire un texte avec au moins 3 informations en lien avec une trame de 4 images.

La plupart des élèves est **en train d’acquérir** :

- l’usage de la majuscule et du point ;
- l’usage des connecteurs (surtout « et », « alors ») ;
- l’usage des reprises pronominales ;
- l’usage des temps du passé, formules d’ouverture ou clôture en tant que stéréotypes du genre. »

En ce qui concerne le texte narratif, Cappeau et Roubaud (2005) évoquent également les façons de **faire parler les personnages** (très spécifiques dans la syntaxe particulière de l’écrit) : guillemets, introduction de séquences dialoguées...

¹¹¹ Les textes produits sont des textes narratifs, produits à partir d’images séquentielles.

Nous voyons grâce à ces travaux qu'à la fin de l'année de CP, il n'est pas encore question de maîtrise mais **d'élaboration en cours des savoirs orthographiques et syntaxiques**.

4-2-4 Les savoirs procéduraux

Étant focalisée sur l'activité d'élèves en tout début d'apprentissage du code, nous nous intéressons également à l'élaboration des savoir-faire, aux procédures que l'élève mobilise.

L'enseignement de l'écriture au CP vise l'appropriation des procédures présentées dans le *Chapitre 1* : la procédure logographique (copie ou mémorisation) et la procédure phonographique (encodage des phonèmes à l'aide de graphèmes) (Mauroux, 2016). La procédure morphographique quant à elle, qui consiste à ajouter des marques grammaticales, orthographiques lexicales comme les terminaisons du pluriel ou dérivation, ne constitue pas une priorité pour l'enseignement de l'écriture en classe de CP.

Pour analyser nos résultats et évaluer des déplacements dans les écrits d'élèves mais aussi inférer les positions énonciatives ébauchées à l'oral au sein des séances de révision, nous mobilisons le modèle des procédures d'encodage mobilisables par des élèves de CP (déjà présenté dans le *Chapitre 1*), réunies par Kervyn, Bachelé et Faux (2023).

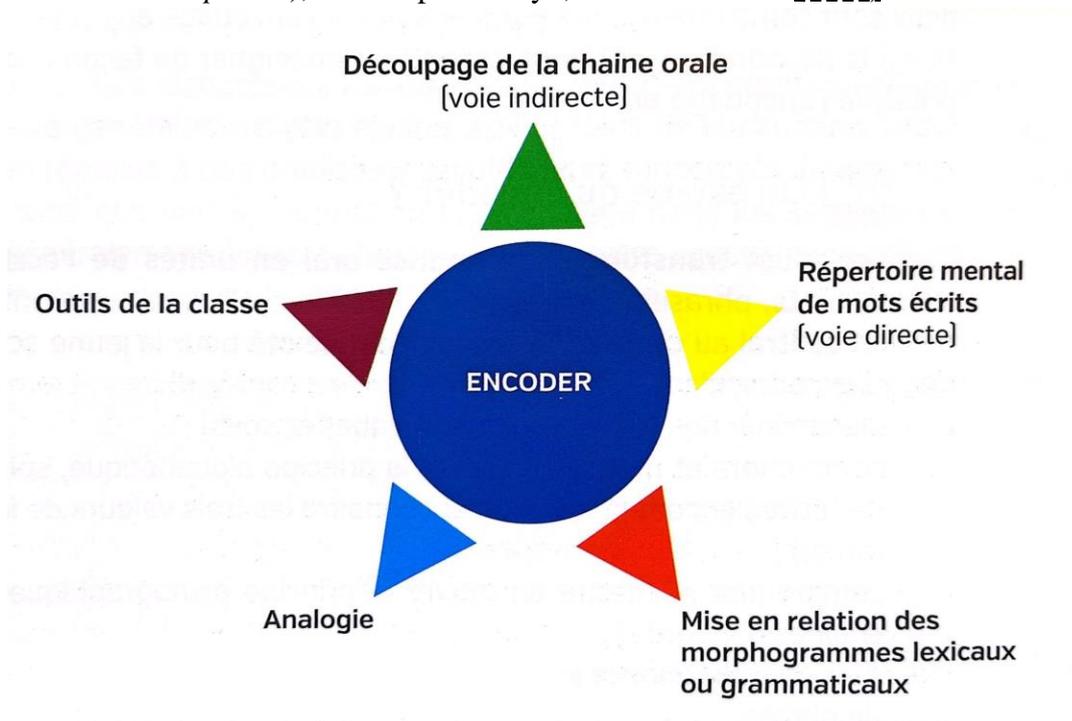


Figure 28 : les procédures d'encodage (Kervyn et al, 2023, p.28)

Selon nous, la procédure d'encodage phonographique réunit le découpage de la chaîne orale ainsi que l'analogie, qui concerne des segments sonores plus longs que les phonèmes (syllabe entière voire plusieurs syllabes). La procédure logographique quant à elle renvoie dans le modèle de Kervyn et al. à la procédure de recours au « répertoire mental de mots écrits », c'est-à-dire la mémorisation de mots grâce à leur image. Cette procédure « répertoire » englobe aussi la mémorisation de mots fréquents, tandis que la procédure d'utilisation des outils de la classe renvoie à la copie de mots / groupes de mots voire structures, étudiés en amont et mis à disposition dans la classe (affichages, imagier, etc).

4- 3 Quels savoirs disciplinaires et discursifs?

À l'oral, les attendus de fin de cycle 2 en ce qui concerne la dimension pragmatique de l'apprentissage sont les suivants :

- « - Conserver une attention soutenue lors de situations d'écoute ou d'échanges et manifester, si besoin et à bon escient, son incompréhension ;
- dans les différentes situations de communication, produire des énoncés clairs en **tenant compte de l'objet du propos et des interlocuteurs** ;
- pratiquer les **formes de discours attendues** – notamment raconter, décrire, expliquer – dans des situations où les attentes sont explicites ; en particulier raconter seul un récit étudié en classe ;
- participer avec **pertinence** à un échange (questionner, répondre à une interpellation, exprimer un accord ou un désaccord, apporter un complément, etc.) » (p.9) (nous soulignons).

Le fait de « tenir compte de l'objet du propos et des interlocuteurs », la mention de formes de discours « raconter, décrire, expliquer », ou encore la notion de « pertinence » des échanges convergent selon nous vers l'idée que les savoirs à enseigner sont de types pragmatique, discursif et culturel. La lecture des programmes confirme que **l'oral, tout comme la production ou la réception de l'écrit, s'élabore et se réalise en fonction des situations langagières**, et donc à l'école, en fonction des domaines d'apprentissage ou disciplines.

Ces attendus de fin de cycle (supposés être construits entre le début du CP et la fin du CE2) sont associés :

- en réception du langage oral, à des connaissances telles que « repérer d'éventuelles difficultés de compréhension », « mobiliser des références culturelles nécessaires pour comprendre le message ou le texte », qui dans la catégorisation de Dumais, relèvent des types discursif, communicationnel (pragmatique) et notionnel (culturel) ;
- en production, à des connaissances et compétences comme « prendre en compte des récepteurs ou interlocuteurs, mobiliser des techniques qui font qu'on est écouté, organiser son discours » et elles aussi sont relatives aux types notionnel, discursif et communicationnel.

Les mêmes programmes (p.10) donnent plusieurs exemples de productions orales très spécifiques (mise en voix de textes écrits, rappel de récits, présentations de conclusions tirées de séances d'apprentissage, présentation de travaux à ses pairs...) qui peuvent être déclinées dans les disciplines et que l'élève doit être en mesure de produire à la fin du CE2.

En ce qui concerne les discours, nous pouvons revenir au volet « pragmatique » de la modélisation des savoirs de l'oral de Dumais.

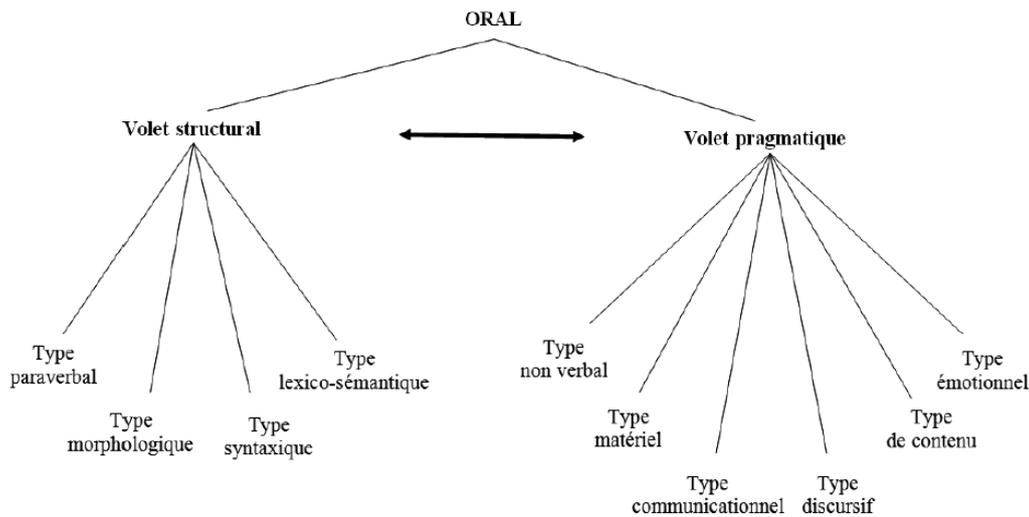


Figure 29 : rappel typologie de Dumais (2016)

Ce **volet pragmatique** « concerne le rapport entre le code (la langue orale) et le contexte d'utilisation de ce dernier [...], l'utilisation des objets du volet structural en fonction de la situation de communication et du contexte d'utilisation » (*ibid*, p.47).

Les types de savoirs qui composent ce volet pragmatique sont :

- le type non verbal (geste, posture, regard...) ;
- le type matériel : savoirs en lien avec les différents supports qui peuvent aider l'élève à prendre la parole, qu'il s'agisse de « supports textuels, visuels, audio et audiovisuels », (p.48) ;
- le type communicationnel : savoirs qui permettent d'adapter les discours à la fois aux paramètres de la situation et aux contenus référentiels visés ;
- le type discursif : savoirs en lien avec le genre de discours produit, par exemple la structure du discours ;
- le type de contenu : en lien avec les connaissances concernant les objets du discours, nous y référons en tant que savoirs « notionnels » ;
- le type émotionnel : la maîtrise d'émotions telles que la timidité, le trac, qui influent sur le volet structural (par exemple le volume de la voix ou le débit).

Pour plusieurs de ces objets de savoir, on peut nettement percevoir l'avantage d'une situation où locuteurs et récepteurs sont en co-présence : l'intonation par exemple, le geste ou bruit produit par le mouvement d'un personnage, le cycle de vie représenté par un mouvement circulaire peuvent s'entendre, se voir et participer ainsi à la construction d'une signification commune. Le type communicationnel nous semble lui aussi plus aisé à expérimenter pour un élève à l'oral : le destinataire peut manifester son incompréhension face à un discours explicatif, par un haussement de sourcil, une interrogation... une des spécificités de l'écrit est bien l'absence du destinataire.

À l'inverse, les savoirs de type émotionnel comme la maîtrise de la timidité peuvent être davantage sollicités dans une situation de production orale et minorés dans une situation à l'écrit, ce qui peut avoir un effet sur le texte produit. Dans notre corpus, ce type de savoirs peut être mis en relation avec le fait que certains élèves, comme KIN par exemple, sont énonciateurs de textes très denses à l'écrit mais de textes très succincts à l'oral.

Il nous semble ainsi que les savoirs listés dans ce volet pragmatique sont des savoirs qui deviennent totalement transparents à l'oral mais qui peuvent au contraire être très perceptibles dans les premiers écrits d'élèves de CP : apprendre à produire un texte à l'écrit nécessite d'identifier les paramètres de l'oral, afin de tenter de les rendre perceptibles à l'écrit. Une parole entendue à l'oral, par exemple ne peut se transcrire telle quelle et nécessite un traitement graphique particulier. Une scène imaginée dans l'oralité, « visualisée » voire « entendue » par l'enfant, nécessite pour que le lecteur y ait accès de décrire les gestes, les liens entre les personnages, les causes et conséquences. Nous le voyons, dans notre corpus, lorsque les élèves scripteurs expliquent ce qu'ils souhaitaient raconter mais n'ont pas su « scripturaliser » : l'histoire qu'ils ont en tête inclut des bruits, des paroles, des liens entre les personnages ou objets qu'ils ne verbalisent pas nécessairement, peut-être même que ces liens ne commencent à exister que lorsqu'on leur pose la question et qu'ils essaient d'y trouver une réponse : « mais pourquoi il s'envole dans l'espace, le scientifique ? ».

La typologie proposée par Dumais est ainsi particulièrement adaptée à l'observation et l'analyse que nous proposons de mener, de deux CDDS qui co-existent dans une classe de CP, l'une axée sur l'apprentissage du code sémiotique et l'autre sur l'apprentissage des genres de discours dans les disciplines.

Dans nos travaux, les genres de discours choisis dans les disciplines sont, dans l'ordre chronologique de mise en œuvre pendant l'année :

- le portrait chinois : constitué de discours descriptifs/informatifs, production de listes à un ou plusieurs termes ;
- le texte explicatif : composé de séquences explicatives, mais aussi descriptives / informatives ;
- le récit : alternance de discours narratifs, de séquences dialoguées et/ou descriptives/

Nous présentons dans cet ordre l'analyse préalable des savoirs disciplinaires et discursifs que nous réalisons, pour chacun de ces genres de textes. L'analyse des discours demande aux chercheurs et chercheuses un outillage linguistique conséquent.

Le texte explicatif est livré à deux analyses : l'une en sciences du vivant, l'autre en sciences technologiques.

4-3-1 Analyse préalable : écrire un portrait chinois

Le portrait chinois est le genre de référence se rapprochant le plus des écrits attendus dans cette situation d'écriture. Il s'agit d'un jeu langagier, où le lecteur doit deviner le nom d'une personne à partir de d'informations rédigées sous la forme : « Si j'étais... je serais... ». Le portrait chinois permet également de faire connaissance avec une personne en découvrant des éléments caractéristiques de sa personnalité ou de ses goûts¹¹².

¹¹² Ce jeu de société est reconnu et pratiqué socialement au point que Bourdieu y consacre en 1976 un article en lien avec les personnalités politiques du gouvernement de l'époque : « Un jeu chinois, notes pour une critique sociale du jugement » in *Actes de la recherche en sciences sociales*, pp. 91-101. <https://doi.org/10.3406/arss.1976.3467>

Dans la classe de PE2, la partie écrite de façon autonome par les élèves est réduite au maximum pour correspondre à la compétence d'encodage phonographique d'élèves entrant au CP : ils écrivent uniquement le nom de leur aliment préféré, leur qualité, leur défaut etc.

Une fois que les élèves ont produit l'ensemble des éléments de leur liste en ateliers d'écriture tâtonnée, ils les copient sur un support de présentation illustré, ce support est partagé avec les élèves de l'école (affichage dans les couloirs de l'école) puis lu par tous les élèves de CP, qui peuvent alors se livrer à des jeux de devinettes.



Figure 30 : portrait chinois adapté et complété, dans la classe de PE2 (corpus élargi)

Le tableau suivant détaille les critères permettant d'attester de l'élaboration de l'objet ou du discours dans les différentes versions produites.

	Le portrait chinois
Construction de l'objet	Ensemble de caractéristiques permettant de décrire un sujet (soi-même) Lexique spécialisé : aliment , boisson, qualité, défaut
Construction du discours	Ancrage dans un monde « exposer » : énonciateur impliqué, conjoint au monde réel et quotidien de l'élève Liste de mots : substantifs, groupes nominaux, adjectifs.
Obstacles	Inhibition, ne pas oser écrire, ne pas oser faire quelque chose qu'on ne sait pas encore faire, ne pas oser parler de soi.

4-3-2 Analyse préalable : écrire un texte explicatif/informatif en sciences

Le discours explicatif, d'après Halté (1987), est produit au sein d'une situation de communication donnée, lorsque les interlocuteurs se retrouvent dans une situation où l'un détient des savoirs que l'autre n'a pas. Le discours explicatif est « second » dans le sens où le

locuteur n'a pas comme but premier d'expliquer, cette activité se pose parce qu'une **asymétrie survient entre les savoirs du locuteur et celui de son interlocuteur.**

Halté nomme « **boucle explicative** » ce discours « second » qui se crée au sein des situations de départ, qui se greffe pourrait-on dire, aux discours initiaux : le locuteur, en fonction des questions, des obstacles cognitifs exprimés ou non par son interlocuteur, produit un discours **dont le but** est de répondre aux questions et de surmonter ces obstacles. Comme le formule Leclaire-Halté (1990) au sujet des dialogues entre les personnages du roman *Germinal* : « L'explication de Lantier naît de l'interrogation **muette** de Catherine » (p.20, nous soulignons) : expliquer, c'est ainsi prévoir les questions et les incompréhensions de celui ou celle à qui on s'adresse, même lorsque celui-ci ne les formule pas.

Nous comprenons qu'un discours explicatif est énoncé par un locuteur « expert » (ou peut-être « davantage expert », par rapport à sa connaissance de l'objet) en **anticipant** les questions, les obstacles qui se posent, les savoirs que l'interlocuteur ne partage pas, **sans que celui-ci ne les énonce nécessairement.** C'est en cela que l'activité d'énonciation d'un discours explicatif suppose d'avoir une représentation précise de son destinataire (dans le contexte de pertinence), ainsi qu'une idée des savoirs en sa possession.

Au mois de mars, les élèves de CP ont développé leurs compétences graphomotrices et phonographiques, ils parviennent à encoder des textes écrits composés de plusieurs mots voire phrases, aussi les situations d'écriture visent la production des premiers textes autonomes explicatifs, qui ont fait l'objet de nombreux travaux en linguistique et en didactique du français (Bronckart, 1997; Combettes, 1986; Garcia-Debanc, 1988; Grandaty, 1998; Halté, 1988; Jaubert, 2007). Selon Garcia-Debanc (1988), l'évaluation d'un texte explicatif s'opère sur les trois niveaux du texte : le niveau interactionniste (qui concerne la mise en lien des paramètres du contexte socio-subjectif, c'est-à-dire la relation énonciateur / destinataire/ but), le niveau culturel (l'objet du discours) et le niveau linguistique (le discours lui-même). Dans nos travaux, nous reprenons ces trois niveaux de lecture pour évaluer les déplacements dans les textes des élèves.

Pour l'évaluation des textes d'élèves de Cours Moyen, la chercheuse toulousaine établit une liste précise des critères et indicateurs à relever, que nous reproduisons ci-dessous.

<u>GESTION DE L'INTERACTION</u>	
EFFICACITE COMMUNICATIONNELLE	- Prise en compte de ce que sait/ne sait pas le destinataire
	- Pour les termes difficiles : reformulations ou définitions intégrées au texte
PERTINENCE DES INFORMATIONS SELECTIONNEES	- Pertinence des affirmations et des propriétés appliquées aux objets du discours
REGIME ENONCIATIF	- Homogénéité de la perspective d'énonciation des temps verbaux employés (plutôt du discours : passé composé, présent)
	- Pertinence des modalisations si nécessaire
CLARTE DE LA MISE EN PAGE	- Mise en évidence des articulations par <ul style="list-style-type: none"> . titres et sous-titres . typographie
<u>GESTION DE L'OBJET DU DISCOURS</u>	
EXACTITUDE	- Informations et explications exactes
	- Correction des dénominations des objets de discours
EXHAUSTIVITE	- Mention de tous : <ul style="list-style-type: none"> . les objets de discours nécessaires à l'explication . les divers éléments des objets de l'explication
	- Inférences facelement réalisables par le lecteur
CLOTURE TEXTUELLE	- Position explicite du problème à traiter
	- Mise en évidence des articulations par des organisateurs textuels
	- Pertinence des exemples présentés (éventuellement) : <ul style="list-style-type: none"> . en rapport avec le problème traité . scientifiquement exacts . utiles pour l'explication
<u>GESTION DES MARQUES LINGUISTIQUES</u>	
OPERATIONS DE DETERMINATION	- Les déterminants * réfèrent à des éléments Les pronoms identifiables en Les substituts contexte lexicaux * sont correctement employés
OPERATIONS DE LIAISON	- Explication et pertinence des relations : <ul style="list-style-type: none"> . liens logiques : cause/conséquence, but/moyen . espace . temps
	- Diversité des procédés syntaxiques utilisés : conjonctions (<u>donc, parce que, en effet...</u>) prépositions (<u>à cause de, du fait de, si ... alors</u>), adverbes, moyens lexicaux (<u>prouver, entraîner, causer ...</u>)
<u>CORRECTION MORPHOSYNTAXIQUE</u>	- Correction des : <ul style="list-style-type: none"> . nominalisations . formes verbales (en particulier le passif) . structures des phrases

Figure 31 : critères d'évaluation de texte explicatifs (Garcia-Debanç, 1988)

Nous ne nous attendons pas à identifier l'ensemble de ces éléments dans des textes produits par des élèves de CP, d'autant que Garcia-Debanç précise que cette liste « ne constitue pas la norme du texte explicatif à produire [...] il existe des variations entre les textes » (p.139).

D'autre part, Nonnon (1990) cite les travaux de Grize et Borel sur la **schématisation** pour constater qu'« avant même d'opérer les mises en relation que l'on qualifie de "logiques" (implication, déduction etc.), la logique naturelle consist[e] en un travail d'élaboration et de transformation des objets du discours » (p.191). Aussi, les premiers textes explicatifs produits par des enfants jeunes incluent des parties narratives ou descriptives : « dans les premiers moments en éveil, on a presque toujours des séries prédicatives, des conduites de **descriptions** et de **récits** d'actions concrètes, comme si la démarche initiale du raisonnement consistait à chercher **tout ce qu'on peut dire sur quelque chose** » (nous soulignons) (*ibid*, p.192).

En nous basant notamment sur ces critères, valables pour tout texte explicatif, nous précisons dans les deux sous-parties suivantes l'analyse préalable que nous effectuons pour évaluer les textes sur le développement des plantes à fleurs (dans le domaine du vivant), puis sur le fonctionnement des robots (dans le domaine des objets techniques). En ce qui concerne les objets de savoirs disciplinaires à élaborer sur le vivant ou les objets techniques, les programmes de cycle 2 de 2018 sont assez succincts. Nous nous référons ainsi à divers documents que nous référençons pour chaque domaine.

° Un texte explicatif sur le développement des plantes à fleurs

Dans le domaine « Questionner le monde du vivant » et sur la notion de développement des végétaux, les programmes de 2018 listent les connaissances et compétences suivantes : « identifier ce qui est animal, végétal, minéral ou élaboré par des êtres vivants : développement de végétaux, cycle de vie des êtres vivants, quelques besoins vitaux des végétaux. Observer, comme en maternelle, des manifestations de la vie sur les végétaux ; réaliser des petits écosystèmes (cultures) en classe, dans un jardin d'école » (annexe des programmes du cycle 2, p.48).

La notion de cycle de vie est suffisamment complexe à elle seule pour avoir à compléter ces éléments : nous utilisons à cet effet les *Fiches connaissances cycle 2 et 3* des documents d'application des programmes de 2002, ainsi que la documentation scientifique proposée par la fondation La Main à la Pâte¹¹³. Les travaux dans le domaine « Questionner le monde » de Boyer (2000¹¹⁴) permettent d'anticiper des représentations initiales susceptibles d'émerger et certains obstacles (Astolfi & Peterfalvi,¹¹⁵ 1997) qui se posent pour des enfants de classes de CP.

Le tableau suivant synthétise les apprentissages à réaliser au niveau de l'objet, puis au niveau du discours. Nous envisageons également certaines représentations qui peuvent être perceptibles dans les écrits initiaux et représenter des obstacles dans la construction de l'objet.

Texte explicatif : le développement des plantes à fleurs	
Construction de l'objet	<p>Connaissances</p> <p>Anatomie des plantes à fleurs : différentes parties du végétal (racines, tiges, feuilles, fleurs, graines, fruits, germe).</p> <p>Définition graine : être vivant végétal, déshydraté, constitué par un germe à l'état de vie ralentie, entouré de réserves et protégé par une enveloppe (<i>Enseigner les sciences à l'école</i>, documents d'accompagnement cycle 2, p.40).</p> <p>Cycle du développement d'une plante à fleurs : graine, germination, développement et croissance de l'appareil végétatif (racines, tiges, feuilles), floraison, pollinisation, fructification (graine, fleur, fruit), fanaison, mort ; développement d'un nouvel individu (une autre graine).</p> <p>Besoin des végétaux pour se développer : hydratation, température, temporalité (successivité et/ou simultanéité).</p>

¹¹³ La fondation La Main à la Pâte a été créée par l'Académie des Sciences et les écoles normales supérieures de Paris et Lyon, et l'une de ses missions est de produire et mettre à disposition des ressources (documentation, exemples de séquences) à destination des enseignants. <https://fondation-lamap.org/documentation-scientifique/biologie-vegetale-croissance-et-vieillessement>

¹¹⁴ Boyer, C. (2000) Conceptualisation et actions didactiques à propos de la reproduction végétale. *In* : *ASTER N° 31 Les sciences de 2 à 10 ans*. pp. 149-171.

¹¹⁵ Astolfi, J.-P. et Peterfalvi, B. (1997). Stratégies de travail des obstacles : Dispositifs et ressorts. *In* : *Aster, n°25, Enseignants et élèves face aux obstacles*. pp. 193-216. DOI : 10.4267/2042/8685

	<p>Pratiques sphère de référence</p> <p>Mettre en place et entretenir des cultures en classe et à l'école : observer le passage de la graine au plant, à la fleur, au fruit et à la graine.</p> <p>Rechercher les caractéristiques d'être vivants (végétaux).</p>
Structure de l'énoncé	Alternance de séquences descriptives, explicatives (voire narratives)
Construction du discours	<p>Discours théorique (Bronckart, 1997) : monde « exposer », énonciateur non impliqué, discours conjoint au monde des sciences du vivant.</p> <ul style="list-style-type: none"> - absence de déictiques (spaciaux ou temporels), d'ostensifs - absence de noms, pronoms / adjectifs de 1^{ère} ou 2^{ème} personne, discours impersonnel <p>Combettes (1986 et 1993) caractéristiques de textes explicatifs / informatifs et descriptifs :</p> <p>Usage du présent de l'indicatif (valeur gnomique : vérité générale)</p> <p>Usage de boucles explicatives, connecteurs.</p> <p>Désignation :</p> <ul style="list-style-type: none"> - mobilisation lexicale spécialisée. - indicateurs de généralisation : déterminants (passage du singulier au pluriel). <p>Densité de l'information</p> <p>Dénivellations</p> <p>Exemplification + spécification : exemples explicites, usage de termes hyperonymes / hyponymes (fruit / cosse)</p> <p>Reprises anaphoriques attestant de la thématization sur l'objet de discours, participant à la densité informative et cohérence de l'énoncé.</p>
Représentations initiales des élèves ; obstacles	<p>Représentation de la graine comme un objet non-vivant (analogies avec les minéraux liés à la forme, taille etc).</p> <p>La graine pousse si on la plante.</p> <p>La terre, si on l'arrose, donne une graine puis une plante.</p> <p>Représentation quotidienne du fruit : dessert sucré, contient du jus, se mange.</p> <p>Difficultés à se représenter le cycle de vie : comprendre que ce n'est pas le même individu qui est retrouvé à la génération suivante.</p>

Table 1 : analyse préalable – quels savoirs pour écrire un texte explicatif sur le développement des végétaux

Notre recherche étant focalisée sur l'enseignement de l'activité langagière, nous nous intéressons aux déplacements laissant percevoir la réorientation de l'activité de l'élève mais ne discutons pas les choix réalisés par les enseignants lors des séances : par exemple, PE2 axe davantage ses séances sur la dimension temporelle du cycle de développement des plantes, tandis que PE11 développe davantage la description anatomique de la graine et aborde la notion de pollinisation. Ces choix différents sont intéressants de notre point de vue : si notre hypothèse de départ se vérifie, les écrits des élèves seront porteurs d'éléments en lien avec les focales choisies par les enseignants.

° Un texte explicatif sur le fonctionnement d'un robot

Les programmes 2018 sont assez succincts en ce qui concerne le domaine « Questionner le monde, objets techniques ». Les apprentissages à réaliser sont les suivants : « Observer et utiliser des objets techniques et identifier leur fonction : par l'usage, identifier leur mode d'emploi, leurs fonctions ; dans une démarche d'observation, démonter-remonter, procéder à des tests et à des essais ».

Étant donné que la robotique est une notion très récente et que les robots n'étaient pas encore utilisés en classe il y a 20 ans, les programmes de 2002 ne donnent pas non plus d'indications spécifiques à l'étude du fonctionnement des robots, cependant on trouve dans les documents

d'application des objets de savoirs en lien avec le fonctionnement des ordinateurs, qui peuvent s'appliquer au fonctionnement des robots :

« Les élèves ont une représentation anthropomorphique de l'ordinateur, en lui prêtant une volonté et la capacité de prendre des initiatives. Les élèves ont souvent une conception "magique" : l'ordinateur l'a "dit" donc c'est vrai, sans se demander comment les résultats ont été obtenus [...] Avec l'ordinateur, plus encore que dans d'autres situations, les élèves procèdent par essais et erreurs, dans une démarche d'exploration spontanée souvent fructueuse. En fait, la pratique spontanée, souvent riche, ne dispense pas de l'acquisition de quelques notions, qui elles, **ne se dégagent pas spontanément de la pratique, et que le maître introduit en s'appuyant sur la pratique** » (Ministère de l'Éducation Nationale (2002). *Documents d'application des programmes*. Fiche connaissance n°26, p.47) (nous soulignons).

En effet, les pratiques scientifiques telles que la manipulation et le tâtonnement pour faire fonctionner les robots ne garantissent en rien que les élèves puissent rompre avec l'anthropomorphisme ou la représentation du robot comme d'un « objet vivant ». L'accompagnement langagier est essentiel pour étayer la transformation des représentations. Pour réaliser cette analyse préalable, nous nous appuyons sur la documentation scientifique de La Main à la Pâte¹¹⁶

	Sciences technologiques : définition et fonctionnement d'un robot
Objet	<p>Connaissances Description du robot : caractéristiques physiques du robot et de ses constituants (capteurs, actionneurs, carte électronique, hauts-parleurs, moteurs, diodes) ; caractéristiques de quelques fonctions (avancer/reculer, rouler, émettre un signal sonore...) Fonctionnement du robot : objets techniques non vivants, sans émotions ; comportement pré-programmé, associé à des couleurs dans le cas du Thymio ; lien entre les constituants observés et les fonctions observées ; fonctionnement avec une source d'énergie.</p> <p>Pratiques sphère de référence : Ouverture d'un objet technique, observation, compréhension par essais-erreurs. Production d'un dessin d'observation. Lecture et compréhension d'un schéma.</p>
Structure	Alternance de séquences descriptives, explicatives
Configuration de la langue	<p>Discours théorique (Bronckart, 1997) : monde « exposer », énonciateur non impliqué, conjoint au monde technologique.</p> <ul style="list-style-type: none"> - absence de déictiques (spaciaux ou temporels), d'ostensifs - absence de noms, pronoms / adjectifs de 1^{ère} ou 2^{ème} personne, discours impersonnel. <p>Combettes (1986 et 1993) : textes explicatifs / informatifs et descriptifs Usage du présent de l'indicatif (valeur gnomique : vérité générale) + usage de boucles explicatives, connecteurs</p> <p>Désignation + mobilisation lexicale spécialisée + indicateurs de généralisation : déterminants (passage du singulier au pluriel)</p> <p>Densité de l'information Dénivellations Exemplification + spécification : exemple explicites, usage de termes hyperonymes / hyponymes (se mouvoir / rouler, marcher, avancer) Désignation, reprises anaphoriques, thématisation participant à la densité informative et à la cohérence de l'énoncé.</p>
Représentations initiales obstacles	<p>Conception anthropomorphique du robot (intentions, sentiments).</p> <p>Exposition médiatique aux robots humanoïdes, entretenant l'anthropomorphisme.</p>

Table 2 : analyse préalable – quels savoirs pour écrire un texte explicatif sur le fonctionnement des robots

¹¹⁶ <https://fondation-lamap.org/sequence-d-activites/decouvrir-et-programmer-un-robot-thymio>

4-3-3 Analyse préalable : écrire un récit

Pour réaliser l'analyse préalable à la séquence d'écriture de récits, nous nous appuyons en particulier sur les travaux d'Adam (1996), Bronckart (1997) et François (2004).

Selon François, le texte narratif a une trame structurelle, un ensemble qui doit être à la fois intelligible et susciter l'intérêt. Le texte doit être homogène « pour être intelligible, il faut que dans un texte on puisse identifier les héros, savoir dans quel ordre les événements se passent, qu'il y ait une certaine stabilité du réel » (1993, p.157). À la fois, un récit nécessite une certaine hétérogénéité : « ce qui va faire l'intérêt du texte, c'est au contraire l'irruption de l'inattendu, les variantes, les autres genres de discours (description, discours des personnages, etc.) » (ibid). Adam (1996) identifie des types textuels qui sont : le descriptif, l'explicatif, l'argumentatif, le narratif, le conversationnel, l'injonctif-instructif, le rhétorique-poétique. Selon le linguiste, chaque type de texte est caractérisé par une dominante, et est constitué de plusieurs séquences.

« Un discours réel se caractérise par sa dominante (argumentative, par exemple) et par le mélange de séquences de types différents (pas de narration sans description, une argumentation recourt souvent au récit, à l'explication et à la description, etc.)

- représentation d'(au moins) un événement

- lisibilité / intelligibilité du discours : « le contrat narratif à la base de l'échange s'appuie sur un *savoir* (supposé) *partagé*. Raconter, c'est toujours raconter quelque chose à quelqu'un à partir d'une *attente* (bienveillante ou méfiante), sur la base d'un *horizon d'attente* fondé en premier lieu sur la prévisibilité des formes d'organisation du type narratif en général et des genres de discours narratifs en particulier (récit fantastique, journalistique, histoire drôle, etc.). Tout lecteur-auditeur peut juger, à la fois, de la *grammaticalité* (conformité ou non) du discours par rapport au type récit et de l'*acceptabilité* interactionnelle (valeur, intérêt, à propos, pertinence) de ce qui est raconté. » (Adam, 1996, p.9-20).

Le récit, du point de vue de François et Adam, est un genre caractérisé par une alternance de séquences descriptives, narratives et dialoguées. Nous synthétisons les savoirs à construire sur l'objet, sur sa structure et sur les discours qui permettent de le faire « vivre » dans le tableau suivant.

	Français : le récit
Construction de l'objet	<p>Connaissances (Adam, 1996, François, 2004)</p> <p>Produire un effet, sur le destinataire, capter son attention (captiver, amuser, effrayer...).</p> <p>Acteur constant et dans le conte : mise en réseau d'actants (opposant, adjuvant...).</p> <p>Au moins deux propositions temporellement ordonnées, actions ou fonctions, avec lien de causalité (cause/conséquence).</p> <p>« Tout » mené à son terme, équilibre/ déséquilibre, dégradation/amélioration.</p> <p>Pratiques sphères de référence</p> <p>Lectures collectives, émettre des hypothèses sur la suite, débattre des intentions, des pensées des personnages, donner ses impressions (lecture subjective).</p>
Structure	<p>Alternance de séquences descriptives, dialoguées, narratives.</p> <p>Schéma narratif : situation initiale, déclencheur, résolution, situation finale.</p>
Construction des discours	<p>Bronckart (1997) : monde « raconter », énonciateur non impliqué, disjoint au monde.</p> <p>Adam (1996) Système de temps avec arrière plan/ premier plan.</p> <p>Usage de procédés narratifs (dialogues, onomatopées, formules type « il était une fois »).</p> <p>Mobilisation lexicale spécialisée</p> <p>Indicateurs de spécification, d'acteurs constants : déterminants (passage de l'indéfini au défini), désignation, reprises anaphoriques</p> <p>Progression de l'information : thématization participant à la densité informative et à la cohérence de l'énoncé, cause/ conséquences, circonstances (motifs).</p>

Représentations initiales	François 2004 : Liste de personnages, nécessité de la syntaxe non perçue, pas de spécificités de l'organisation du dialogue
Obstacles	Difficultés à se représenter ce que le destinataire va comprendre, à gérer l'implicite pour créer de l'effet, à écrire ce qui doit être lu pour viser la compréhension Notion de clôture en cours de construction au CP Permanence des personnages (reformulations anaphoriques) Organisation des actions

Tableau 3 : analyse préalable – quels savoirs pour produire un récit

Une analyse épistémique spécifique est nécessaire en fonction du genre de discours et de la discipline : le passage de l'article indéfini « un » à l'article défini « les » par exemple, ne peut pas être analysé de la même façon en sciences (= indice de généralisation) ou en français (= indice de dysfonctionnement dans le système de reprises anaphoriques).

4- 4 Quels positionnements énonciatifs ?

Pour évaluer l'énonciation dans les textes, nous mobilisons des outils communs pour les différents genres. Certains des déplacements culturels ou discursifs sont indice d'une position énonciative renforcée dans la CDDS visée. Mais comme nous l'avons dit dans le chapitre précédent, la répétition à l'identique ou la mobilisation d'un lexique n'étant pas nécessairement signe d'un concept scientifique en cours d'élaboration, nous inférons un nouveau positionnement énonciatif quand plusieurs objets de savoirs nouveaux co-existent dans le texte. Nous nous appuyons sur les travaux de Jaubert et Rebière (2020 entre autres) qui synthétisent les opérations cognitivo-langagières repérables dans les écrits et qui peuvent rendre compte de la secondarisation des discours et de la « scientification » des concepts :

- **l'ancrage** dans un monde et **stabilité** de l'ancrage : dans l'univers des pratiques et concepts quotidiens, dans l'univers des pratiques et concepts scientifiques (selon la distinction vygotskienne que nous développons dans notre cadre théorique), dans les différentes disciplines : en sciences technologiques, sciences du vivant, dans un récit... L'ensemble de ces éléments permettent de parler d'hétéroglossie ;
- **la prise en charge énonciative** : par la modalisation, la plus ou moins grande implication ou distanciation de l'énonciateur (en fonction du genre de discours) ;
- **la généralisation ou spécification** : par l'usage des articles, des reprises anaphoriques, les reprises-modifications ;
- **la spécialisation du lexique** en lien avec la discipline : par la sélection d'un faisceau de mots en lien avec l'objet du discours ;
- **la spécialisation des discours** en lien avec le genre discursif disciplinaire attendu par l'opération de schématisation : nominalisation, désignation, énumération, usages de procédés littéraires (tels qu'onomatopées ou dialogues dans le récit) ... ;
- **la densification et progression** de l'information : nombre de propositions, phrases complexes, usage des connecteurs, liens logiques, chronologiques... .

Les opérations cognitivo-langagières sont spécifiques du genre de discours, qui peut être (dans cette recherche) : descriptif, explicatif / informatif ou hypothétique, narratif.

Conclusion du chapitre 5

Ce chapitre nous a permis de présenter le contexte du terrain de construction de données ainsi que les caractéristiques du dispositif visant l'apprentissage de l'activité langagière, dont la mise en œuvre par deux enseignantes nous permet d'identifier des gestes professionnels et GPLD spécifiques de l'activité langagière, selon les situations.

Nous avons pu préciser les motifs qui ont présidé à l'élaboration de ce dispositif, en partie en lien avec l'état des lieux des pratiques enseignantes réalisé au chapitre précédent et particulièrement en lien avec l'état des lieux des pratiques « locales » de notre terrain de recherche. Nous nous sommes appuyée sur les difficultés ressenties et les questions des enseignants engagés dans la recherche pour établir les grandes orientations didactiques de ce dispositif.

Les analyses épistémiques permettant de préciser les savoirs visés précisément sont à la fois une réponse aux difficultés verbalisées par les enseignants participants, à la fois des outils d'analyse des textes produits.

Le chapitre suivant présente la façon dont nous avons réduit nos données, puis le traitement que nous en avons fait.

CHAPITRE 6 : ÉLABORATION DU CORPUS ET TRAITEMENT DES DONNÉES

Introduction du chapitre 6

Comme nous l'avons évoqué dans le chapitre précédent, toutes les données construites n'ont été analysées pour répondre à nos questions et vérifier nos hypothèses. Ce chapitre présente l'ensemble des données recueillies, la réduction du corpus initial au corpus d'analyse et le traitement des données.

Dans la première partie, nous catégorisons les données construites en fonction de leur type et en fonction du moment où elles ont été produites (sur le temps de classe et hors temps de classe). Cette distinction entre données « temps de classe » et « hors temps de classe » est importante car l'activité enseignante ne revêt pas la même qualité : hors temps de classe, la réflexion peut prendre son temps, alors que sur le temps de classe, les gestes sont ajustés en fonction du temps, des interactions orales, des micro-événements qui se produisent.

Dans la deuxième partie, nous expliquons comment nous sommes parvenue à l'élaboration du corpus d'analyse. D'un corpus initial, très large et contenant des données construites par les 14 enseignants participants, à un corpus de recherche resserré autour des séquences COREVEDIS, puis enfin à un corpus d'analyse dans les classes de PE2, PE3 et PE11.

La troisième partie nous permet de préciser le traitement effectué sur les données de ce corpus d'analyse. Nous détaillons la manière dont nous procédons pour la transcription et normalisation des écrits d'élèves, la transcription des séances orales ainsi que pour la transcription des entretiens d'auto-confrontation.

La quatrième et dernière partie de ce chapitre méthodologique présente la démarche d'analyse suivie ainsi que les outils mobilisés.

1- Types de données

Nous disposons de nombreuses données de nature hétérogène. Nous les distinguons selon le moment où elles sont construites : nous présentons d'abord les différents types de données construites sur le temps de classe, en présence des élèves, puis les données construites en dehors des temps de classe, sans les élèves.

1-1 Données construites sur le temps de classe

Toutes les données de classe dont nous disposons sont fournies par les enseignants et sont donc en quelques sortes « validées » par eux. Les données construites sur le temps de classe sont constituées de photographies / scans ou enregistrements vidéos ou audios.

- Scans de productions écrites individuelles des élèves : les écrits sont anonymisés, datés. Ces écrits sont principalement des écrits autonomes produits en atelier d'écriture ;
- Photographies ou scans d'écrits collectifs : trace écrite élaborée par les élèves et l'enseignant pendant une séance, outils de classe affichés, textes référents (couverture ou extrait d'albums lus en classe...) ;
- Enregistrements vidéos d'élèves en train d'écrire ou en train de commenter leurs écrits auprès de leur enseignant ;
- Enregistrements vidéos de séances de classe : il peut s'agir par exemple de moments de dictées à l'adulte, ou de séances COREVEDIS. Ces vidéos ont été filmées par le biais d'une caméra, fournie par la chercheuse aux enseignants expérimentateurs. La demande était de filmer le tableau et l'enseignant, on entend les interventions des élèves mais ceux-ci ne sont donc pas tous visibles sur les enregistrements.

1-2 Données construites hors temps de classe

Nous disposons, outre les données construites pendant les temps de classe, en présence des élèves, de données élaborées en dehors des temps de classe. Certaines de ces données sont écrites :

- questionnaires initiaux élaborés et complétés par la chercheuse lors d'entretiens en présentiel ;
- échanges de courriels ;
- écrits de préparation établis par la chercheuse ou par les enseignantes PE3 et PE11 ;
- comptes rendus des séances de travail de groupe, rédigés par la chercheuse.

D'autres données sont orales et enregistrées :

- enregistrements audios de séances de travail par groupes, qui ont donné lieu à des comptes rendus rédigés par la chercheuse ;
- enregistrements d'entretiens individuels menés avant et/ou après une séance en classe ;
- enregistrements d'entretiens d'autoconfrontation (EAC), menés uniquement avec PE3 et PE11, après la réduction du corpus d'analyse.

Les entretiens d'**autoconfrontation** (Clot et Faïta, 2000) sont une méthodologie d'analyse issue des sciences de l'ergonomie et de la clinique de l'activité (Clot, 2001), qui consiste à faire visionner à un sujet des enregistrements de séquences de son activité. Nous réalisons des

autoconfrontations simples : « sujet, chercheur, images » (Clot, Faïta, Fernandez et Scheller, 2000, p.4), au cours desquelles se crée « un rapport dialogique [...], des rapports renouvelés entre [le] locuteur et celui qu'il a été dans la situation précédente, et aussi comment il a été » (Clot et Faïta, 2000, p.22). Il s'agit d'un « travail du sujet sur lui-même », qui consiste à « reformuler et évaluer [...] sa propre action. Il peut en résulter des remises en question, des réinterrogations de ses critères » (*ibid.*)

Selon Bulea et Jusseaume (2014), les Entretiens d'Auto-Confrontation (EAC) visent à reconstruire « l'activité dans toute sa complexité ou "épaisseur", dans ses diverses modalités de conception et de réalisation par divers travailleurs, dans ses dimensions effectives aussi bien qu'empêchées, contrariées, non réalisées. L'autoconfrontation provoque ainsi une controverse autour des manières de réaliser le travail, qui, selon la perspective vygotkienne assumée, engendre une nouvelle expérience de l'activité, et la reconstruction de significations à propos de celle-ci, voire du métier » (p. 54).

Dans notre recherche, pour des raisons de gestion du temps, nous n'avons mené ces entretiens que lorsque nous avons su que les données construites dans la classe formeraient un ensemble complet et analysable. Ces EAC sont transcrits par inclusion dans les verbatims des séances de classe (cf. infra). Lors de ces entretiens menés avec PE3 et PE11, les enseignantes visionnent des extraits de séances que nous avons sélectionnés dans notre corpus d'analyse, elles sont libres d'interrompre le visionnage quand elles le souhaitent et de commenter les vidéos.

2- Corpus d'analyse : construction et réduction

L'ensemble des données construites pendant les trois années de recherche constitue un **corpus initial** quantitativement important, que nous présentons de manière détaillée en annexe (annexes n°5 à 9) et dont nous présentons ici une synthèse. Ce corpus initial a été réduit une première fois pour composer un **corpus de recherche** (ensemble des données autour du dispositif de retour sur les écrits), puis une seconde fois pour constituer notre **corpus d'analyse** (données en effet analysées dans cette thèse).

2-1 Corpus initial : ensemble des données construites sur les trois années de recherche

Les données « classe » sont construites et fournies par l'ensemble des enseignants expérimentateurs, elles sont constituées de tous les enregistrements de séances (audios ou vidéos), scans de productions d'élèves, écrits de préparation que les acteurs de la recherche nous ont communiqués, ainsi que des enregistrements ou comptes rendus de réunions de travail ou entretiens menés.

À l'issue des trois années de construction de données, les données « classe » recueillies s'élèvent à 1257 écrits d'élèves, pour une durée totale d'enregistrement vidéo de 74h 49min 28sec.

Légende tableau					DA : dictée à l'adulte				
Nb : nombre		ADE Atelier Dirigé Écriture			COREVEDIS : révision collective orale dans les disciplines				
mn : minutes		Enreg : enregistrement							
	Nb Écrits élèves	Enreg ADE	1/100 ¹¹⁷	Enreg COREVEDIS	1/100	Enreg DA	1/100	Total enreg 1/100	Total heures min
Total	1257	29h17mn7	1757,12mn	29h59m12	1799,2mn	15h33min9	933,15mn	4489,48	74h49m28

Table 4 : corpus initial « classe », données construites sur les trois années de recherche

Les données « hors classe » quant à elles sont divisées en deux catégories :

- celles construites individuellement par chaque enseignant expérimentateur : elles sont constituées de Questionnaires Initiaux (QI), d'écrits de préparation fournis par les enseignants (Prép), d'échanges de mails, d'Entretien Pré ou Post-Séance (EPS), d'Entretiens d'Auto-Confrontation (EAC) ;
- celles construites pendant des temps d'échanges entre la chercheuse et plusieurs enseignants.

Ces données « hors classe » sont résumées dans les deux tableaux suivants :

Légende Tableau									
QI : questionnaires initiaux			EAC : entretien autoconfrontation						
Prép : écrits de préparation			EPS : entretiens pré ou post séance						
Nb : nombre			Enreg : enregistrements						
	QI	Prép	Mails	Nb EPS	durée EPS	Nb EAC	durée EAC	Autres	Total enreg
total	12	6	6	21	14h40m14 880,24	6	5h29m36 329,6	3h13m25 (193,43)	23h23m16 1403,27

Table 5 : corpus initial « hors classe », données fournies par chaque enseignant

Date	PE présents	Type de données	Temps (données audio ou vidéo)	Temps (1/100 ^{ème})
13/02/2019	PE11, PE12, PE14	Compte rendu dressé par la chercheuse, validé par les PE		
05/06/2019	PE1, PE2, PE3, PE6, PE8, PE9, PE10, PE14	Compte rendu dressé par la chercheuse, validé par les PE		
04 / 2021	PE11, PE12, PE14	Visio enregistrée	1h31mn14	91,24

Table 6 : corpus initial « hors classe » données construites lors de temps de travail collectifs

L'affinement progressif de l'objet de recherche s'est accompagné d'une réduction du corpus initial global, à un corpus de recherche centré sur le dispositif COREVEDIS et limité aux données relatives aux séances de révision des écrits.

2-2 Corpus de recherche et corpus d'analyse

Notre corpus initial est réduit de deux manières.

¹¹⁷ Les durées des séances ou des entretiens sont indiquées en heures, minutes et secondes puis en minutes et centièmes de minutes. La conversion en centième de minutes vise à faciliter les calculs (notamment des temps totaux).

2-2-1 Corpus de recherche

Dans un premier temps, nous écartons toutes les données qui ne sont pas en lien avec la mise en œuvre du dispositif de révision des textes d'élèves. Nous gardons ainsi :

- les énoncés V1 et V2 (voire V3) des élèves ;
- les enregistrements de séances COREVEDIS de révision des écrits (PE2, PE3, PE4, PE11, PE12, PE14) ;
- les écrits de préparation rédigés par la chercheuse et communiqués aux enseignantes qui en faisaient la demande (PE3, PE11, PE12, PE14) ;
- les écrits de préparation des enseignantes qui ont mis en œuvre ces séances COREVEDIS ;
- les données, en lien avec le dispositif, construites lors d'entretiens avec la chercheuse.

Dans un deuxième temps, nous écartons certaines données car la recherche de terrain est une recherche pleine d'aléas : données manquantes (élèves absents, choix des enseignants de ne pas réaliser une séance par manque de temps, maladie...), ou incomplètes, essentiellement à cause de la crise sanitaire et des fermetures d'école qui ont ponctué toute la troisième année du recueil (séquences parfois inachevées, écrits V2 non réalisés). Le besoin de réaliser des analyses épistémiques pour suivre l'élaboration des savoirs culturels nous a aussi contraint à ne pas analyser certaines données, pour le moment (pour la séquence construite chez PE14 en Éducation Morale et Civique). Pour ces raisons, nous ne conservons pas pour analyse les données relatives aux séquences COREVEDIS construites :

- dans la classe de PE4 : séance ancrée en français (écrit social « Qu'aimes-tu le plus faire à l'école ? »), car plusieurs écrits V2 manquent ;
- dans la classe de PE12 : séance ancrée en Éducation Morale et Civique (« Les filles et les garçons ont-elles les mêmes droits ? ») car nous n'avons pu réaliser d'analyse épistémique sur cet objet ;
- dans la classe de PE14 : séance ancrée en français-orthographe (« Écris une phrase avec les mots outils que nous avons appris »).

Après réduction du corpus de recherche, notre corpus d'analyse se compose ainsi des données construites dans les classes de trois enseignantes de CP dédoublés, en milieu prioritaire (PE2, PE3 et PE11).

2-3 Corpus d'analyse

Nous synthétisons les données construites chez PE2, PE3 et PE11 dans les deux tableaux suivants, le premier présentant les données construites sur le temps de classe et le second sur le temps hors classe.

	Écrits élèves	Enregistrements COREVEDIS	Temps	1/100 ^{ème}	discipline
PE2	184	12	7h48m55	468,92	Français SVT
PE3	159	8	4h35m30	275,6	Français Technologie
PE 11	55	6	4h22m57	262,95	SVT
Total	398	26	16h 47mn 22	1007,47mn	

Table 7 : corpus « classe » de recherche, données construites sur le temps de classe autour du dispositif COREVEDIS

Les données « classe » dont nous disposons s'élèvent ainsi à 398 écrits d'élèves (toutes versions confondues), 26 enregistrements vidéos correspondant à une durée de 16h 47min 22 secondes. Les séances filmées portent sur des écrits ancrés en français (portraits chinois, récits), sciences du vivant (développement des plantes à fleurs) et technologie (fonctionnement d'un robot).

Légende Tableau									
QI : questionnaires initiaux Prép : écrits de préparation			EAC : entretien autoconfrontation EPS : entretiens pré ou post séance Enreg : enregistrements case vide : pas de données						
	QI	Prép	Mails	Enreg EPS		Enreg EAC		Autres	
				Date, durée	Durée 1/100 ^{ème}	Date, durée	Durée 1/100 ^{ème}	Date, durée	Durée 1/100 ^{ème}
PE2	9/20	9/2021							
PE3	11/2018	5/2021	3/2021	1/2019 10'28	10,46	23/2/23 1h2mn36	62,6	Bilan 14/2/23 45mn18	45,3
		1/2022		2/2019 22mn10	22,16	22mn42 1h3mn15	22,7 63,25		
				3/2021 3mn10	3,16	1h3mn27	63,45		
					= 35,78		= 212	= 45,3	
Total enregistrements PE3				4h53mn4s		293,08 mn			
PE11	9/2020		16/4/21	12/2020 1h17mn22	77,36	19/4/23 1h39m53	99,9	Confinement 9/20 9mn56	9,93
			25/5/21	7/2021 1h20mn5	80,08	19/4/23 17mn42	17,7	Bilan 19/4/23 18mn37	18,61
			30/5/21					Echange théorie 19/4/23 1h55mn 38	115,63
					= 157,44		= 117,6	= 144,17	
Total enregistrements PE11: 6h59mn12 - 419,21 mn									

Table 8 : corpus « hors classe » de recherche, données construites en dehors de la classe autour du dispositif COREVEDIS

Ces données d'analyse « hors classe » sont construites chez les enseignantes PE2, PE3 et PE11, elles s'élèvent à trois questionnaires initiaux, trois écrits de préparation, et 11h52min d'enregistrements d'entretiens pré ou post-séances et d'entretiens d'auto-confrontation. Notons que nous n'avons pas d'entretiens enregistrés pour PE2.

Le corpus d'analyse est donc constitué :

- pour le corpus classe : de données formant un ensemble complet, composé des écrits V1 et V2 fournis par les enseignantes, de l'enregistrement de la séance orale et collective COREVEDIS (12 séances filmées par PE2, huit par PE3 et six par PE11) ;
- pour le corpus « hors classe » : de l'ensemble des données fournissant un maximum d'informations sur le contexte des situations (d'écriture ou de séances collectives), et notamment sur les intentions des enseignantes, particulièrement grâce aux EAC.

Pour cette recherche doctorale, nous n'exploitons pas les données construites chez PE11, par manque de temps (temps pour recueillir les commentaires de PE11 sur ses propres séances, traitement des verbatims) et parce que PE11 présente, tout comme PE2, une séquence dans le domaine du vivant, sur le développement des plantes à fleurs. Nous conservons ces données pour d'éventuelles recherches ultérieures : l'analyse précise des séances pourrait confirmer certains résultats en sciences du vivant, et l'analyse des verbatims des EAC pourrait donner des éléments de compréhension concernant la manière dont PE11 s'est emparé du dispositif que nous lui avons proposé de mettre en œuvre.

Les lignes temporelles suivantes rendent compte du déroulé des quatre séquences analysées dans chacun des quatre chapitres suivants.

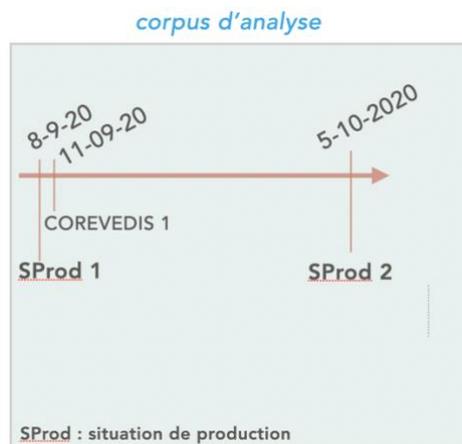


Figure 32 – déroulé séquence « portrait chinois » classe de PE2

corpus d'analyse

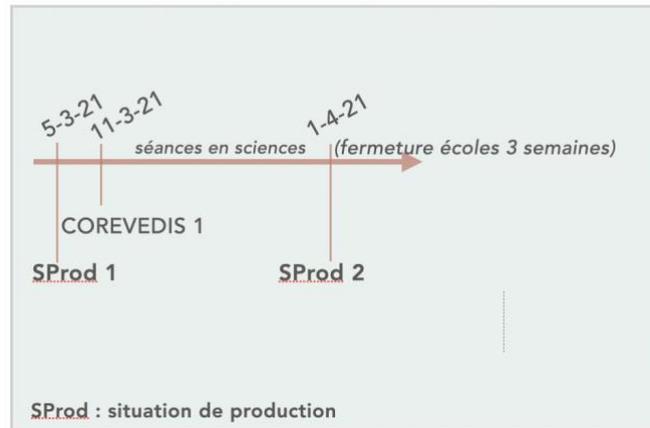


Figure 33 – déroulé séquence « graines » classe de PE2

corpus d'analyse

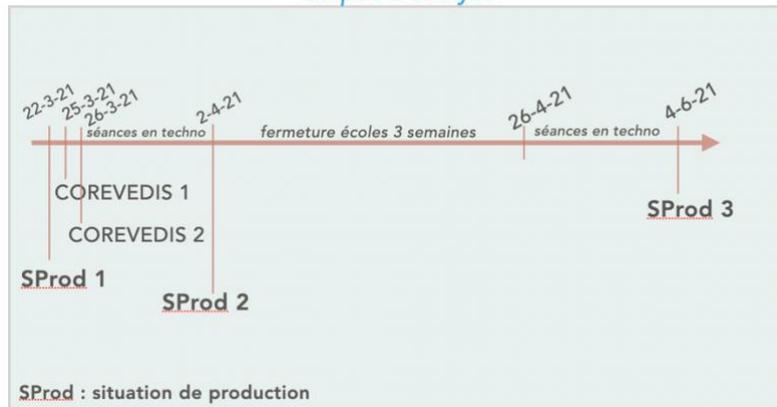


Figure 34 – déroulé séquence « robots » classe de PE3

Pour la séquence d'enseignement sur le récit, les données sont construites chez PE2 entre le 25 mars et le 30 juin. Le corpus comprend les écrits des élèves (deux ou trois écrits autonomes individuels et deux écrits en binômes), les transcriptions des séances COREVEDIS (quatre séances au total).

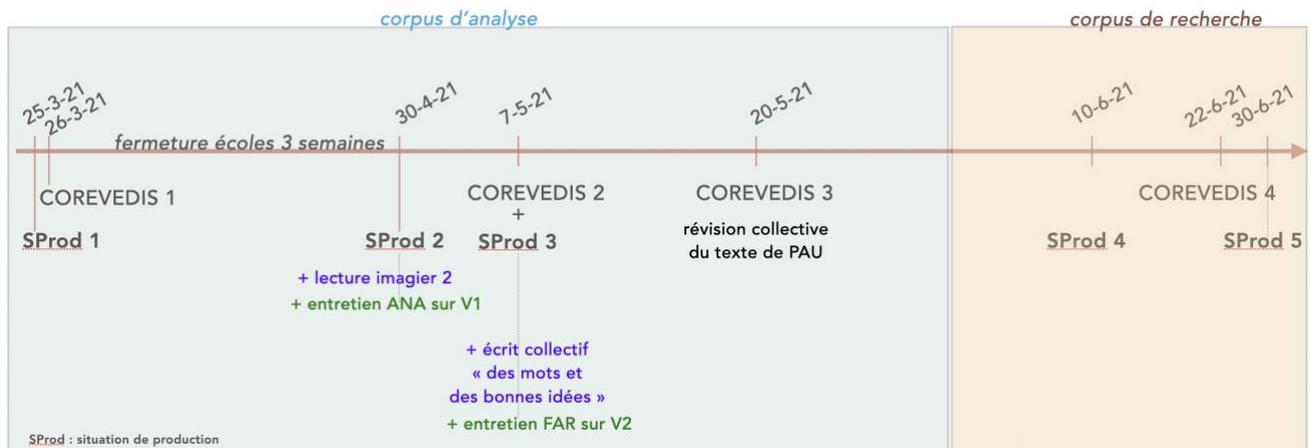


Figure 35 – déroulé séquence « récit » classe de PE2

Ponctuellement, nous recourons à certaines données pour mieux reconstruire la signification de chacune des situations de production en nous servant :

- des transcriptions de lancement de production ;
- des entretiens individuels réalisés avec certains élèves juste après la production de leur écrit autonome.

Même si nous n’analysons pas finement ces données, elles donnent des indications qui permettent de mieux comprendre l’activité de l’élève voire la co-activité avec l’enseignante, et d’avoir des données expliquant parfois les déplacements observés dans les écrits et réécritures des élèves.

Suite aux réductions du corpus initial et du corpus de recherche, nous disposons d’un volume conséquent de données écartées, que nous conservons néanmoins et qui pourraient donner lieu à des recherches ultérieures.

3- Le traitement des données

Avant d’être analysées, les données construites nécessitent d’être traitées, essentiellement par le biais de divers types de transcriptions, que nous présentons ci-après.

3-1 Transcription des écrits d’élèves

Nos travaux reposent en grande partie sur l’analyse des écrits d’élèves. Le travail d’analyse sur des corpus d’écrits scolaire est soumis « à la double nécessité de rendre compte de chaque écrit, dans sa singularité, et en même temps de caractériser l’ensemble des données réunies et leur variabilité. » (Doquet, Revelli, et Moysan 2021, p.34).

L’activité scripturale nécessite de construire des savoir-faire moteurs, en lien avec des connaissances chronotopiques (cf. supra *Chapitre 3*) que tous les élèves de CP n’ont pas encore construits. Cela montre tout l’intérêt de la présence du chercheur dans la classe, l’intérêt de pouvoir observer les élèves pendant l’activité d’écriture. Les supports d’écriture récupérés en fin de séances (feuilles, cahiers) ne permettent pas toujours d’accéder à ces informations puisqu’ils donnent à voir le **produit fini et non le processus**.

Dans nos transcriptions d’écrits d’élèves, certains éléments sont ainsi mis en exergue pour le lecteur, reconstitués à partir des interactions qui ont eu lieu à l’oral pendant ou juste après l’écriture de l’énoncé. Ces éléments sont nécessaires pour avoir la meilleure compréhension possible de l’activité de l’élève, ou parfois de celle des enseignants. Il s’agit pour nous de redonner son épaisseur à l’activité scripturale, en la ré-ancrant dans son oralité, de redonner son relief à la trace laissée par les élèves sur la feuille, et de rendre perceptibles les apprentissages réalisés.

Linéarisation et normalisation

Dans le cadre de recherches basées sur l’analyse des écrits d’élèves, il s’agit pour le chercheur de présenter ses données en poursuivant « deux objectifs contradictoires : un objectif de *visibilité* et un objectif de *lisibilité* ». L’objectif de visibilité consiste à « restituer la disposition et les caractéristiques visuelles de l’écrit manuscrit » (Testenoire, 2017, p.4), quitte à ce que cela parfois représente un obstacle de compréhension pour le lecteur. L’objectif de lisibilité au

contraire, tend à « présenter au lecteur le texte le plus clair et accessible possible, c'est-à-dire conforme aux conventions typographiques usuelles » (*ibid.*)

Face à ces deux objectifs qui peuvent parfois s'avérer paradoxaux, nous faisons le choix de présenter les énoncés écrits tels qu'ils ont été produits par les élèves, en incluant le scan de cette production. Les caractères visuels (tracé des lettres, inscription dans l'espace) sont ainsi accessibles au lecteur. Nous procédons ensuite à une transcription linéarisée (Testenoire, 2017, p.5)¹¹⁸, afin de rendre l'énoncé plus lisible : les réussites ou dysfonctionnements relevant du geste graphomoteur, de la segmentation... sont ainsi clairement identifiables par le lecteur, qui peut mettre en lien cette transcription avec le scan de la production.

Si l'on reprend l'exemple du texte d'ARI, que nous avons déjà présenté dans le chapitre précédent, en se basant sur le scan et sur la transcription, le lecteur peut lire « de la radis franse » et constater l'utilisation d'un stylo rouge, la segmentation et le geste moteur réussis, l'alignement relativement horizontal des mots ainsi que l'ajout d'une croix sous le /S/ de « radis », symbole d'usage dans cette classe pour signifier la présence d'une lettre « muette » (morphogramme lexical).

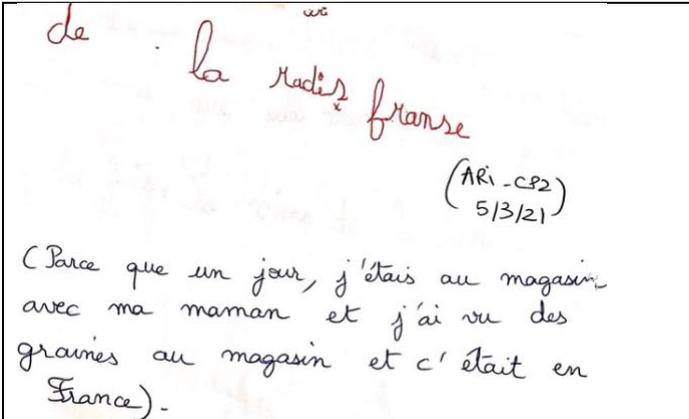
	Transcription	« de la radis franse »
	Normalisation	« radis / de la France » [j'ai écrit d'abord radis]
	DA	{Parce qu'un jour, j'étais au magasin avec ma maman, et j'ai vu des graines au magasin et c'était en France.}

Table 9 : traitement de l'écrit VI d'ARI en mars

Enfin, la normalisation des écrits « radis / de la France » permet au lecteur de reconstruire une signification plus proche de celle élaborée par l'élève, qui rend également le texte plus exploitable pour l'analyse (Doquet & Ponton, 2021). En effet, les élèves de notre étude ne maîtrisent pas encore les règles de segmentation et de ponctuation, de nombreux énoncés ne comportent pas de point, de virgule ni de majuscule en début de phrase. Nous identifions les propositions de l'énoncé (Cappeau et Roubaud, 2005), en les séparant lorsque l'énoncé écrit en compte plusieurs : cela facilite la lecture et l'analyse linguistique des propositions. Ainsi la ponctuation (points, majuscules, virgules) visible dans la normalisation est celle produite par l'élève de façon spontanée, tandis que celle que nous reconstruisons est matérialisée par l'usage des barres obliques (/). Par exemple, ARI ne ponctue pas son écrit, c'est nous qui séparons les deux propositions. La première est une réponse à la première partie de la question, la seconde répond à la deuxième question :

« qu'est-ce qu'une graine ? » → « radis » (sous-entendu : [c'est un radis])

¹¹⁸ Voir la synthèse de Testenoire sur les questions que pose la transcription des écrits scolaires en linguistique. Il existe trois types de transcription : transcription diplomatique, où chaque unité est transcrite à la même place de la page, la transcription linéarisée, et la transcription chronologique, très peu utilisée, où les différents états de l'écrit sont reconstitués (Testenoire, 2016).

« d'où vient-elle » → « de la France »

Enfin, pour une compréhension optimale de la situation pour le lecteur, nous distinguons ce qui relève de l'écrit autonome de l'élève, ce qui relève des indications orales données par l'élève, ou de l'écrit en dictée à l'adulte avec l'enseignante :

- l'énoncé écrit par l'élève est transcrit entre guillemets (« ») ;
- les indications que l'élève donne à l'oral à l'enseignante au moment de rendre son écrit sont indiquées entre crochets ([]), symboles socialement reconnus pour la transcription phonétique de l'oral ;
- les annotations écrites par l'enseignante sont indiquées par des accolades ({}), avec la précision DA lorsqu'il s'agit de dictée à l'adulte. Nous considérons ces accolades et les énoncés qu'elles encadrent comme des éléments « métissés », entre guillemets et crochets, à mi-chemin ou dans un continuum entre écrit et oral de l'élève.

En ce qui concerne les dessins réalisés par les élèves, ils « peuvent aussi s'imbriquer étroitement à la construction du discours » (Testenoire, 2017, p.10). Si nous ne considérons pas, dans les transcriptions, les illustrations faites par les élèves à côté de leurs écrits narratifs explicatifs, certains dessins sont en revanche nécessaires pour comprendre l'intention de l'élève et nous donnons dans ces cas-là les significations des dessins, lorsque nous les connaissons.

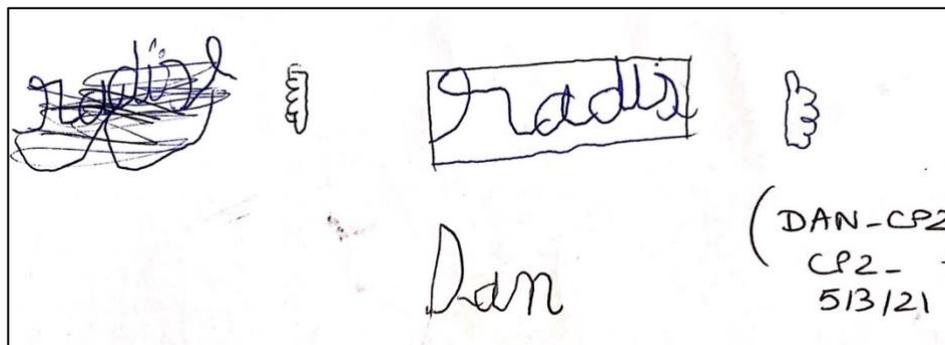


figure n° : illustrations réalisées par DAN lors de son écrit V1 en sciences du vivant

Dans l'écrit V1 ci-dessus par exemple, les dessins de pouce vers le bas à gauche et de pouce vers le haut à droite sont une façon pour l'élève de communiquer son intention au lecteur. Elle a écrit le mot « radis » à gauche puis l'a barré car elle se rend compte qu'elle a procédé à un ajout erroné avec la lettre /E/ en fin de mot. Elle réécrit le mot, l'encadre pour signifier que c'est cette réponse qui est attendue et dessine le pouce de gauche pour dire « ce n'est pas ma réponse », et à droite un pouce vers le haut « c'est ma réponse ».

Le fait de présenter plusieurs versions d'énoncés réalisés par un même scripteur, répondant à une consigne analogue ou quasi-analogue, permet d'observer « les écrits scolaires [...] dans leur dimension évolutive », cela rend possible de « décrire le devenir des acquisitions, la progression des compétences » (Doquet et al., 2021). Comme nous l'avons vu dans notre cadre théorique, cela nous permet d'observer la **secondarisation des discours**, en fonction des sphères d'activité, la **scientification des schématisations** sur les objets du discours, et les acquisitions relatives au code sémiotique et graphique.

3-2 Transcriptions des séances de classe à l'oral

Encore plus que la transcription d'écrits, la transcription des corpus oraux est une reconstruction du réel. Elle occasionne toujours une transformation du réel puisqu'il s'agit de transcrire un moment choisi, avec un cadrage particulier imposé, dans notre étude, par le champ visuel de la caméra. Le paragraphe suivant explicite les transformations que nous avons opérées : ces choix visent à donner au lecteur un maximum d'éléments de la situation de communication à laquelle nous avons eu accès grâce au visionnage des vidéos.

Le travail de transcription est délicat et important : une pause assez longue, une hésitation, un chevauchement, des intonations... sont autant d'éléments qui aident à reconstruire le sens de ce qui s'est passé. La classe est un endroit multimodal, multi-sémiotisé, parfois un doigt qui se lève ou un élève qui se déplace sont des éléments importants. Même pour un observateur présent, il est très aisé de passer à côté des motifs qui font modifier son discours à un locuteur. Nous ajoutons ainsi aux transcriptions des didascalies, entre parenthèses et en italique, décrivant les mouvements, regards, déplacements, ton de la voix, lorsque cela nous semble permettre l'accès aux éléments du contexte pertinents, en tant qu'indices pour répondre à notre question de recherche.

Nos verbatims sont réalisés à partir d'enregistrements vidéo ou audio (nous précisons la nature de chacun des enregistrements au début du verbatim). Nous n'utilisons pas de logiciel de transcription : nous visionnons une première fois les enregistrements à la vitesse de lecture normale, puis transcrivons l'enregistrement en utilisant une vitesse de lecture ralentie. Le ralenti permet d'une part de saisir les échanges en réduisant le nombre de pauses dans la lecture de la vidéo. D'autre part, cela permet d'amplifier certains phénomènes non verbaux et paraverbaux : pauses plus ou moins courtes dans le flux de la parole, intonations...

Si les énoncés, au sens d'« unité réelle de l'échange verbale [...] strictement délimitée par l'alternance des sujets parlants, et qui se termine par le **transfert de la parole à autrui** » (nous soulignons) (Bakhtine, 1984, p.307) sont très identifiables grâce à l'alternance des tours de parole de chaque locuteur, les propositions ne peuvent être identifiées de façon certaine. Ainsi, la lecture ralentie permet d'identifier des pauses assez courtes mais significatives, qui semblent indiquer le passage d'une proposition à une autre. Parfois, les pauses sont moins perceptibles voire pas du tout : la précipitation, l'importance accordée aux propos peuvent faire s'enchaîner des propositions et à l'inverse marquer des pauses assez longues en cours de proposition. Cependant, respecter à l'écrit les enchaînements que l'oral permet (grâce à l'intonation, à une vitesse du débit différente, aux regards) pourrait rendre laborieuse la compréhension par un lecteur, qui n'a pas accès à tous ces éléments de l'oralité. Dans ces cas, nous interprétons l'oral et indiquons le passage d'une proposition à une autre. Dans les deux cas (pause significative ou non), nous séparons les propositions de l'énoncé par des barres obliques (/), et transcrivons les pauses longues à l'aide de plusieurs obliques (///).

3-3 Transcriptions des entretiens avec les PE

Les entretiens avec les PE sont transcrits de deux manières :

- entièrement sous forme de verbatims, dans le cas des entretiens individuels avec la chercheuse : les conventions sont alors les mêmes que celles présentées ci-dessus ;

- en insertion dans les verbatims de séances de classe, dans le cas des entretiens d'auto-confrontation. Les commentaires verbalisés pendant les EAC sont insérés sous forme linéaire, en procédant à une césure dans le verbatim de classe, et identifiables par un changement de couleur du texte (rose). Les conventions de transcription valent aussi dans ce cas.

Par exemple, la transcription de la séance de lecture et retours sur les écrits en technologie est enrichie des commentaires verbalisés par PE3 pendant l'EAC de la manière suivante :

5	PE3	alors LIA / est-ce que tu peux dire // ce que tu as fait / est-ce que tu te souviens
9	PE3	tu as fait quoi ?
10	LIA	///
11	PE3	qu'est-ce que tu as fait / tu reconnais ton travail ?
12	LIA	(inaudible)
EAC PE3 donc en fait / au lieu de commencer par la lecture de ce qui a été écrit / je dis qu'est-ce que tu as fait / donc comment heu / comment as-tu fait (voix d'enfant) / heu / j'ai recopié les mots qui étaient écrits au tableau (rit) / est-ce vraiment possible de répondre ça ?		

Les commentaires pendant l'EAC constituent des données précieuses pour mieux comprendre les intentions qui président à certains choix et certains GPLD réalisés, mais aussi, comme c'est le cas pour l'exemple choisi, de voir comment l'enseignante auto-évalue ses décisions. Dans cet exemple précis, PE3 suggère que le fait de commencer par faire expliciter l'élève avant même que la classe ait oralisé l'énoncé représente une difficulté pour l'élève.

Ayant présenté nos données et la façon dont nous les traitons, nous explicitons à présent la manière dont nous analysons notre corpus, en précisant notre démarche générale et nos outils d'analyse.

4- Méthode d'analyse

Notre objectif général est de voir d'une part comment l'activité langagière, via la variété des genres, peut s'enseigner au CP par des situations mêlant écriture, lecture et oral (situations auxquelles Bernié ou Brossard réfèrent sous le nom de « la tresse », cf supra), et d'autre part si ces situations ont des effets sur les écrits de fin de séquence, voire également sur les écrits ultérieurs, produits dans d'autres situations d'écriture, et donc dans d'autres contextes. En d'autres termes, nous souhaitons voir s'il existe des liens dialogiques entre les écrits terminaux des élèves et ce qui a été dit des écrits précédents pendant les séances collectives et orales.

Notre démarche consiste à prendre appui sur une comparaison entre les apprentissages possibles pour les élèves (déterminés pour chaque situation par une analyse préalable des savoirs) et les apprentissages en effet perceptibles (identifiés grâce à l'analyse des écrits autonomes).

À partir des déplacements identifiés dans les écrits, nous cherchons au cœur des verbatims de séances de possibles éléments déclencheurs ou facilitateurs, susceptibles d'avoir suscité ces déplacements.

Une fois les éléments déclencheurs identifiés, dans l'hypothèse où nous les trouvons en effet, nous cherchons à comprendre quelle dynamique est à l'œuvre dans la co-activité langagière de la classe, à repérer si des régularités peuvent être observées dans la pratique d'une enseignante, sous formes de formats et scénarios opérés par des GPLD spécifiques.

Notre démarche d'analyse se fait ainsi en quatre temps :

- 1) analyse épistémologique des savoirs relatifs à l'oral, au code sémiotique de l'écrit ;
- 2) analyse épistémologique et langagière des savoirs disciplinaires convoqués ;
- 3) comparaison des écrits V1 et V2 (voire V3) et identification des déplacements perceptibles dans les écrits des élèves ;
- 4) analyse des verbatims des séances de révision et caractérisation de l'oral produit en classe.

Pendant l'année de CP, les élèves réalisent une somme considérable d'apprentissages, que ce soit au niveau de l'apprentissage du code ou de celui du langage et des savoirs disciplinaires. Aussi, nos outils d'analyse évoluent et s'adaptent aux productions des élèves au fil de l'année.

4-1 Analyse des écrits d'élèves

Pour cerner les déplacements entre les deux versions des écrits d'élèves, nous procédons en deux étapes, que nous illustrons, pour exemple, avec les écrits V1 et V2 de LIA en technologie¹¹⁹.

¹¹⁹ L'ensemble des écrits de LIA analysés (trois versions en tout en technologie), ainsi que celui des autres élèves, est présenté dans les annexes (annexe n°22).

LIA		V1	V2
		<p>LIA .CP3 22/3/21 Pour tel. ou'est-ce qu'un robot ? Comment fonctionne-t-il ?</p> <p>électricité outil quand mécanique</p> <p>copie au tableau (10) Il fonctionne avec de l'électricité et dans les robots, il y a des fils en VA</p> 	<p>le robot ça comprend de dans le robot de l'électricité</p> <p>CP3, LIA - 02 AVR 2021</p> <p>ce: Le robot comprend des choses qu'on lui dit. Dans les robots, il y a de l'électricité</p>
Transcription		<p>“électricité / outil / quand / mécanique” {DA : Il fonctionne avec de l'électricité, et dans les robots, il y a des fils.}</p>	<p>« le robosaconpran / de danléro / bosdelèctre » {DA : Le robot comprend des choses qu'on lui dit. Dans les robots, il y a de l'électricité.}</p>
normalisation			<p>“le robot ça comprend / dedans le robot de l'électricité”</p>

Tableau 3 : exemple de transcription et linéarisation des textes V1 et V2 de LIA

La première étape de l'analyse cible les apprentissages relatifs à l'apprentissage du code sémiotique et graphique : savoirs phonographiques, procédures d'encodage, indices d'apprentissage graphomoteur... Pour cette étape de l'analyse, nous ne prenons pas en compte les éléments dits oralement par l'élève en DA.

LIA	V1	V2	V3
Graphomoteur	/	B script minuscule	b cursive ligature réussie 1/3
Nombre mots	4	9	19
Propositions / unités syntaxiques	//	1 (S + V) complète 1 (S + Cpt) (pas de V)	3 (S + V + Cpt) complètes
Procédure(s) mobilisée(s)	Copie de mots au tableau	Encodage phonographique	Encodage phonographique Copie et/ou mémorisation
Mots outils / référents dans la classe	électricité outil quand mécanique	le de (?)	le robot une il
Segmentation réussie	3 / 3	2/8 trace activité cognitive / relecture : segmentation / ligature après écriture (x2)	13/17
Phonèmes à encoder	[e-l-ε-k-t-r-i-s-i-t-e-ou-t-i-k-ā-m-e-k-a-n-i-k]	[l-ø-r-o-b-o-s-a-k-on-p-r-ā-d-ø-d-ā-l-e-r-o-b-o-d-ø-l-e-l-ε-k-t-r-i-c-i-t-e]	[l-ø-r-o-b-o-f-ō-k-s-i-o-n-a-v-ε-k-u-n-p-l-a-k-s-a-b-u-j-g-r-a-s-a-d-e-m-ē-d-e-j-ā-b-i-l-s-e-p-a-r-l-ē-p-e-p-œ-r]
Graphèmes pertinents	22/23	30/37	55/56

Table 10: grille d'analyse des déplacements relatifs au code sémiotique + geste graphique textes de LIA : produire une explication en technologie

La comparaison des éléments de la colonne V1, V2 (et V3 également, même si nous ne reproduisons pas l'écrit V3 et sa transcription ici) permet de faire état des déplacements visibles dans les écrits, signes potentiels des apprentissages réalisés. Les éléments surlignés correspondent à des augmentations constatées (nombre de mots, de propositions) à une diversification des procédures. Dans le cas des phonèmes à encoder, les éléments surlignés sont ceux que l'élève n'a pas réussi à transcrire de façon pertinente.

Pour cet exemple, les outils d'analyse nous permettent ainsi de voir que sur le plan sémiotique, on observe :

- une augmentation significative du nombre de mots écrits (ils passent de quatre, à neuf, puis 19) ;
- une densification par écriture de propositions complètes (pas de propositions en V1, deux propositions dont une incomplète en V2 et trois complètes en V3) ;
- la mobilisation de procédures qui varient de la copie (V1) à l'encodage phonographique (V2) à une procédure mixte encodage / copie, voire mémorisation (V3) ;
- l'augmentation du nombre de mots s'accompagne d'une segmentation de plus en plus réussie (2/8 en V2 lorsque l'élève encode de façon phonographique, et 13/17 en V3 lorsqu'il utilise une procédure mixte)
- le nombre de phonèmes choisis de façon pertinente augmente, alors que le nombre de phonèmes total augmente lui aussi (30/37 en V2 et 56/57 en V3, nous ne prenons pas en compte V1 puisque l'élève a copié l'ensemble des mots).

Cette première analyse permet, dans le cas de cet élève, d'attester de l'appropriation de savoirs relatifs à la maîtrise du code sémiotique et de l'élaboration de concepts scientifiques transposés, en lien ici avec l'étude de la langue.

La seconde étape de notre analyse consiste à objectiver la façon dont les discours mais aussi les objets de discours s'élaborent progressivement entre V1 et V2. Nous relevons les indicateurs linguistiques qui permettent d'inférer les opérations langagières qui participent de la secondarisation des discours et de la scientification des schématisations. Dans ce cas, nous prenons alors en compte les éléments dits à l'oral par l'élève et écrits en DA. Les savoirs visés détaillés dans l'analyse préalable nous outillent pour réaliser cette analyse langagière, nous les rappelons ci-dessous :

Pour analyser la construction des discours, nous observons :

- l'ancrage, et le maintien de l'ancrage
 - dans une discipline
 - la distinction des mondes (Bronckart, 1997, p.155) : ordre du raconter ou de l'exposer,
- la prise en charge énonciative : modalisation, usage du conditionnel, usage de verbes auxiliaires de mode (pouvoir, devoir, falloir...),
- les marqueurs du genre de discours,
 - les désignations et reprises anaphoriques...
 - les types de connexion (juxtaposition, usage de conjonctions de coordination ou subordination, enchâssement de propositions subordonnées) ; mise en lien (description, récit chronologique et logique, explication),
 - usage des temps : présent de vérité générale pour l'explication, présent de narration ou temps du passé (imparfait, passé simple) pour le récit.

Pour analyser la construction des objets du discours, nous observons :

- la sélection des éléments pertinents,
- la densité informative (nombre de propositions complètes par exemple),
- la thématisation qui permet de voir une certaine généralisation dans les écrits scientifiques (« le robot » puis « tous les robots » par exemple), ou au contraire une spécification dans les récits (« un magicien » puis « le magicien ») marquant la permanence des personnages,
- la cohérence entre les propositions voire l'usage de connecteurs,
- le choix d'un lexique spécifique.

Ces différents éléments d'analyse permettent de voir des changements de niveau (des dénivellations dans les discours) et de percevoir l'hétéroglossie, gérée ou non, dans les discours des élèves.

L'ensemble des déplacements perçus nous permettent alors de parler de positionnements énonciatifs différents, pertinents ou non au regard de la discipline et de la situation.

Dans le cas des écrits de LIA, cette deuxième partie de l'analyse se traduit de la manière suivante :

LIA	V1	V2
	<p>LIA .CPS 22/5/21 Pour toi, ou moi ou un robot ? Comment fonctionne-t-il ?</p> <p>électrécité outil quand Mécanique → copie du tableau (D) Il fonctionne avec de l'électricité et dans les robots, il y a des fils DA</p> <p>Dessine un robot</p> 	<p>le robot saconpran de danléro bosdeléctre</p> <p>CPS. LIA. 02 AVR 2021</p> <p>DA: Le robot comprend des choses qu'on lui dit. Dans les robots, il y a de l'électricité</p>
Transcription	<p>«électrécité / outil / quand / mécanique» {DA : Il fonctionne avec de l'électricité, et dans les robots, il y a des fils.}</p>	<p>« lé robot saconpran / de danléro / bosdeléctre » {DA : Le robot comprend des choses qu'on lui dit. Dans les robots, il y a de l'électricité.}</p>
normalisation		<p>«les robots ça comprend / dedans les robots de l'électricité»</p>
Construction de l'objet	<p><u>Sélection faisceau éléments pertinents</u> : « il fonctionne avec de l'électricité » mobilisé dans l'oral en DA, source d'énergie qui permet au robot de fonctionner (contrairement à l'être humain)</p>	<p><u>Sélection faisceau éléments pertinents</u> : idée de programmation, interactions : «comprend des choses qu'on lui dit» ; évocation source d'énergie pour faire fonctionner cet objet <u>Densité informative</u> : 2 propositions dont 1 incomplète (manque « il y a ») (= densification) <u>Thématisation</u> : « le robot » défini singulier puis thématisation par CCL « dedans les robots », article défini pluriel (généralisation) <u>Cohérence / connecteurs</u> : lien entre « comprend » et « dedans les robots », amorce d'une explication pour dire « comment le robot comprend » ? <u>Lexique</u> : robot / électricité</p>
Construction du discours	<p><u>Ancrage</u> : monde technologique mais surtout monde réel scolaire : les mots écrits au tableau par l'enseignante. Activité de copie, entraînement ? DA : monde réel, quotidien (électricité / fils) <u>Prise en charge</u> : énonciateur non impliqué <u>Marqueurs discours explicatif</u> : Thématisation par CCL « dans les robots il y a des fils », discours davantage descriptif / informatif.</p>	<p><u>Ancrage</u> : monde réel technologique , monde de l'ordre de l'exposer <u>Prise en charge énonciative</u> : / (non impliqué) <u>Marqueurs</u> du discours davantage descriptif / informatif, mais électricité peut être interprétée comme source d'énergie permettant le fonctionnement (amorce d'explication) + « dedans » = idée de composant dans un habitacle, sous un capot. Généralisation : présent valeur de vérité général + article « les robots » à deux reprises.</p>
Positionnement énonciatif	<p>Activité de recopie : car écriture de tous les mots du tableau, « quand » y compris. Élève encodeur, graphieur dans l'écrit autonome. En DA : première amorce de discours explicatif au sujet d'un objet technologique.</p>	<p>Essai de positionnement en technologie mais : <u>Hétéroglossie</u> : « comprendre » et « dire » en DA(→ plutôt que « capter, détecter / programme ») : analogie avec le fonctionnement humain dans le monde du quotidien, marquant pt être une interprétation anthropomorphique Positionnement pas encore stable</p>

Table 11 : exemple de grille d'analyse des déplacements discursifs et culturels

Lorsque la situation a mené à une réécriture de versions V3, nous procédons de la même façon et comparons ainsi les trois écrits successifs.

Ajoutons avant de conclure que les écrits produits en septembre sont évalués essentiellement sur les composantes techniques, car en début d'année les élèves construisent les bases de la compétence d'encodage. De plus, c'est la première fois que les élèves sont mis en situation de produire des écrits autonomes qu'ils révisent collectivement : le choix du genre du portrait chinois (écrire sur soi, en étant un énonciateur impliqué avec un ancrage dans l'univers quotidien) vise justement à ce que chaque élève ait un contexte socio-subjectif le plus ajusté possible aux attendus culturels, afin d'instaurer un cadre intersubjectif commun qui fixe les contraintes de base de cette situation de révision, réitérée régulièrement.

4-2 Analyse des verbatims de séances orales enregistrées

Les outils que nous avons détaillés précédemment, à partir de l'analyse préalable des savoirs et des genres, nous sont également utiles lors de l'analyse des verbatims. Pour l'ensemble des genres de discours produits au sein d'une classe, ces outils sont résumés par Jaubert et Rebière (2024) dans le tableau suivant.

Opérationnalisation langagière de l'Étayage

Étayage (Bruner, 1983)	Opération cognitives et langagières	Outils linguistiques
<ul style="list-style-type: none"> - enrôlement - contrôle frustration - réduction des degrés de liberté - maintien orientation sur la tâche - signalisation des caractéristiques déterminantes - monstration 	<ul style="list-style-type: none"> - ancrage, (non)implication, désignation, description, définition, - comparaison, analogie, dénivellement... - focalisation, thématization - orchestration des voix - généralisation/spécification - prise en charge énonciative - évaluation ... 	<ul style="list-style-type: none"> - lexicalisation, nominalisations et reformulations, reprises-modifications, hyper/ hyponymie - progression de l'information - cohésion - cohérence (juxtaposition coordination, subordination) - hétéroglossie-polyphonie - systèmes temporels... - modalisation ...

Tableau 12 : quelques outils pour analyser les discours (Jaubert et Rebière, 2024, p.212-213)

Armée de cet éventail d'outils, nous cherchons à identifier des GPLD et gestes d'étude qui permettent de comprendre la dynamique dans les interactions orales. Nous tentons de voir si des régularités émergent dans la façon dont les enseignantes structurent les séances.

La figure ci-dessous est une capture d'écran d'une partie d'analyse réalisée sur un verbatim de séance de classe, que nous commentons pour rendre explicite notre manière de procéder.

N°	locuteur	Énoncé	format	Opérations langagières (outils d'analyse)	GPLD / GE	Fonction étayage	
88	PE2	de Roumanie / mais quand nous on parle des graines / et quand on parle de sciences / on ne parle pas du pays d'où vient le / la graine / on ne demande pas si la graine elle vient de France / ou si elle vient de Bordeaux / on veut savoir quoi en fait ? / AMB / tu peux nous expliquer mieux ? /	Ecart contexte intra et pertinent	Dénivellement = emphase « nous on » opposition (mais) 2 formes négatives Propo interro indirecte Travail sur l' ancrage	Suscite explicitation des attentes, en sciences, face à la question « d'où ça vient » Écart contexte pertinent Réorientation représentat° but activité	Orientation activité	Position énonciative PE écart contexte intra et contexte inter but des discours
89	AMB	on veut savoir / si / les // les radis /	Négocia° contexte intersub	On = contrainte générale/ discipline modalisation contrainte	Tissage situation de production : rappel de la consigne		
90	PE2	oui /					
91	AMB	savoir si les / radis / heu //					
92	PE2	ah / je vous avais posé deux questions / je vous avais demandé d'où vient la graine / et je vous avais demandé / tu te rappelles /				Position énonciative contexte pertinence : objet du discours en SVT	
93	AMB	heu //					
94	PE2	qui peut expliquer ce que c'est une graine / et d'où ça vient / donc on ne demande pas le pays / on demande quoi CAR ? /		Opposition (forme négative + donc)	Focalisation sur le discours « expliquer » en SVT		
95	CAR	hummm / on veut / parce que c'est pas la France / qui a fabriqué heu / la France elle peut pas fabriquer heu /		Présentatif + négative Réduct° sémantique « fabriquer »	GE : produire une explication termes d'origine biologique		
96	PE1	j'avais une question /		(interruption)			représentat° socio-psycho
97	PE2	heu / viens mais je filme / hahaha (interruption) // pardon CAR dis-moi / je t'écoute /					
98	CAR	la France elle peut pas fabriquer une graine de radis /	Négocia° contexte intersub	Modalisation de l'impossible	GE « fabriquer » = gènèse Verbalisation écart contextes		
99	PE2	eh oui / en fait ce qu'on veut savoir c'est / qui est-ce qui la fabrique la graine ? / comment elle se fait ? / c'est pas le pays de la France qui fait la graine vous voyez /		Reprise reformulation en fait « en réalité » forme négative + autonymie « le pays de la France »	Focalisation objet du discours : expliquer en sciences du vivant Reformulation : techno (fabrique) / vivant (« se fait »)		
100	DAN	haaaan / je sais /				Réduction des libertés : garder le questionnement ouvert	Position énonciative : Veiller au rapport à
101	PE2	évidemment que c'est difficile comme question / parce que bin / on ne peut pas le deviner / on regarde ce qu'ils ont écrit les autres enfants /		Devinette / savoir et apprendre sont 2 choses distinctes	Ignore DAN 100 Rendre problématique la schématisation		

Table 12 : exemple de grille d'analyse des verbatims de séances de révision (écrits produits dans le domaine du vivant)

Les numéros des échanges (première colonne) et le nom anonymé du locuteur (deuxième colonne) sont suivis de la transcription des énoncés oraux.

Nous repérons dans les énoncés : les éléments linguistiques (en gras) qui permettent d'inférer les opérations cognitives et langagières (cinquième colonne en vert). Dans la sixième colonne, nous identifions les GPLD et les gestes d'étude des élèves (en noir). Les fonctions de l'étayage (en orange) permettent de s'interroger sur les intentions de l'enseignante : vise-t-elle à pointer des caractéristiques déterminantes ? à maintenir ou réorienter l'activité ? La troisième colonne, intitulée « format » nous permet d'identifier des phases dans la séance, et éventuellement de chercher des récurrences ou régularités.

L'ensemble des éléments identifiés permettent d'inférer la position énonciative de l'enseignante. Une fois cette dernière caractérisée, nous utilisons les couleurs du modèle de l'activité scripturale de Kervyn qui permettent, en réduisant l'échelle, d'avoir une idée globale des positions énonciatives ébauchées par l'enseignante au cours d'une même séance.



Figure 36 : aperçu de l'alternance des positions énonciatives, PE2 séance COREVEDIS grains

Conclusion du chapitre 6

Dans ce chapitre, nous avons tâché de rendre la plus explicite possible notre démarche d'analyse et les outils que nous mobilisons. Ces derniers ont été choisis en prolongement des travaux qui fondent notre cadre théorique et nous semblent cohérents, au regard des hypothèses que nous cherchons à mettre à l'épreuve. Si des liens peuvent être établis entre déplacements dans les écrits d'élèves et interactions orales, il nous semble que l'organisation similaire des résultats relatifs aux écrits / à l'oral de la classe facilitera leur identification.

Pour éviter au maximum les répétitions, détaillons dès à présent le plan que suivra chacun des quatre chapitres à venir, puisqu'ils répondent tous à la même organisation.

Chacun des quatre chapitres consacrés à la présentation des résultats se focalise sur l'analyse des écrits et oraux au sein d'une séquence, autour d'un genre de discours, dans l'ordre chronologique dans lequel les séquences ont été mises en œuvre :

- le chapitre 7 présente les résultats de l'analyse des données sur le portrait chinois, séquence menée en septembre ;
- le chapitre 8 est consacré à l'étude des données construites sur le texte explicatif sur la graine en sciences du vivant, séquence menée en mars ;
- le chapitre 9 se focalise sur la séquence menée en technologie sur les robots, en avril ;
- le chapitre 10, enfin, développe les résultats obtenus lors de la séquence d'écriture de récits produite en avril/mai.

Pour présenter nos résultats relatifs à chaque type de texte, nous organisons les données en fonction des enjeux de l'activité langagière que nous avons présentés dans *le Chapitre 1*.

Aussi, pour chaque genre de discours, nous commençons par présenter, dans une première partie, les déplacements perceptibles entre V1 et V2. Nous présentons des résultats généraux, dressés à la lecture des résultats pour l'ensemble des élèves :

- déplacements dans les représentations socio-subjectives,
- déplacements sémiotiques,
- déplacements culturels, relatifs à l'objet de savoir,
- déplacements discursifs.

Nous décrivons ensuite les déplacements dans le positionnement énonciatif des élèves en nous appuyant sur l'ensemble des éléments précédents.

Après cette présentation globale, nous nous attardons plus finement sur les résultats obtenus par trois élèves et en justifiant alors les raisons du choix de ces trois élèves : cette analyse à un grain plus fin nous permet d'identifier des déplacements très précis.

Dans la deuxième partie de chaque chapitre, en gardant à l'esprit les déplacements effectués par ces trois élèves, nous analysons les verbatims à la recherche d'interactions orales qui pourraient avoir initié les transformations identifiées dans les écrits. Les résultats relatifs aux interactions orales sont donc également organisés en fonction de l'enjeu de l'activité langagière qu'elles semblent viser :

- effets possibles sur les représentations socio-subjectives ,
- effets possibles sur l'appropriation du code sémiotique ,

- effets possibles sur l'élaboration des savoirs culturels,
- effets possibles sur l'élaboration des discours.

Les analyses des interactions orales nous permettent, en appui sur l'ensemble des éléments précédents, d'inférer le(s) positionnement(s) énonciatif(s) de l'enseignante, qui pourrai(en)t peut-être expliquer les déplacements énonciatifs constatés dans les écrits des élèves et/ou les traces d'apprentissages discursifs, culturels, sémiotiques et graphiques réalisés.

TROISIÈME PARTIE

PRÉSENTATION DES RÉSULTATS

ET ANALYSE

« [...] il faudrait repérer les connaissances qu'ils sont capables d'investir en situation et celles qu'ils doivent apprendre, identifier alors les savoirs correspondant et faire la dévolution de situations adéquates »

Marceline Laparra et Claire Margolinas, (2016)
Les premiers apprentissages à la loupe, p.155

CHAPITRE 7- UN TEXTE DESCRIPTIF EN FRANÇAIS

Introduction du chapitre 7

Lors de la première situation d'écriture proposée en septembre, les élèves écrivent un portrait chinois. Ils produisent, en plusieurs séances, une liste de mots qui décrivent leur personnalité, leurs goûts (un critère par séance) : en V1, leur aliment préféré et en V2, leur défaut. Deux autres critères sont choisis (ma qualité, mon animal préféré) lors de séances de production intermédiaires. Pour rappel, cette séquence se déroule sur une durée de quatre semaines, de la manière suivante :

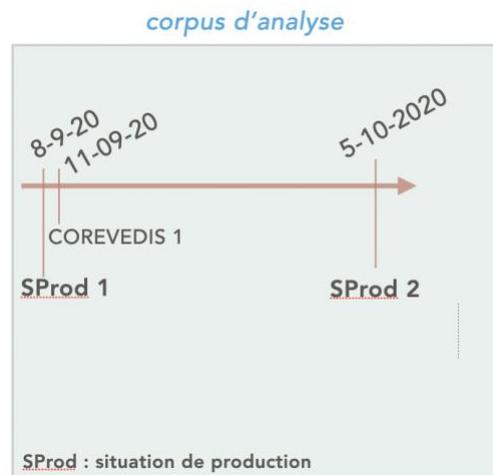


Figure 37 : temporalité des séances mises en œuvre

Dans cette situation, les savoirs disciplinaires sont fortement liés à la dimension affective de l'écrit en situation scolaire : il s'agit d'oser se présenter mais aussi d'oser se lancer dans une tâche cognitive couteuse, dans le but de se présenter à autrui. Les élèves sont ainsi supposés prendre en charge l'énoncé à encoder sans rencontrer de difficulté d'ordre énonciatif, car le discours attendu est volontairement ancré dans l'univers quotidien et affectif des élèves. Ces derniers peuvent répondre en mobilisant un registre d'apprentissage identitaire de régime mineur : leur expérience personnelle n'a pas besoin d'être reconfigurée et l'enjeu identitaire est fort. À travers ces choix, l'enseignante priorise la dimension affective tout en visant l'appropriation des procédures d'encodage et de décodage : la production d'énoncés très personnels à faire lire aux camarades, vise à ce que les élèves se sentent en sécurité, à motiver une activité cognitive et motrice complexe et à inciter les élèves à aller au bout de la tâche.

Nous tâchons de mettre en avant la manière dont les élèves commencent à s'approprier les liens étroits entre le langage produit dans sa forme orale, objet familier encore peu conscientisé et le langage dans sa forme scripturale, objet plus étranger. En début de CP, les apprentissages scripturaux sont marqués par la matérialité de l'écrit, par le choix de ses graphèmes, par l'espace et la gestion de l'espace qu'il requiert, par les mouvements du corps et par les outils que l'écriture nécessite.

Le genre du portrait chinois, supposé ne pas poser de difficultés d'ordre discursif, permet aux élèves d'investir pleinement les dimensions linguistique-orthographique, graphomotrice et

l'usage des outils. Parmi les savoirs visés présentés dans le *Chapitre 4*, cette séquence vise ainsi essentiellement des savoirs relevant :

- de l'enjeu psycho-affectif : quelles représentations de l'écrit les élèves ont-ils ? Tiennent-ils compte de la forme orale pour encoder ? Parlent-ils de leur texte ou des textes des pairs ?
- de l'enjeu sémiotique : appropriation du code (phonétique et phonographique) ; geste graphomoteur : taille, alignement des lettres ; gestion de l'espace en lien avec la temporalité,
- de l'usage des outils scolaires au service de la production de texte : mobilisation des affichages collectifs associant un phonème à la graphie correspondante la plus fréquente (valeur de base du graphème) et à une illustration d'un mot comportant le phonème en attaque.

Comme nous l'avons annoncé à la fin du *Chapitre 5*, nous entamons ce sixième chapitre en présentant les déplacements identifiés dans les écrits d'élèves (résultats globaux puis individuels).

1 - Les déplacements dans les écrits des élèves entre septembre et octobre

Nous présentons en annexe l'ensemble des productions des élèves¹²⁰ et l'analyse que nous en faisons. À partir de ces analyses réalisées sur les écrits de chaque élève, nous proposons une synthèse des déplacements observés globalement, sur l'ensemble des productions écrites du corpus. La séquence sur le portrait chinois ayant lieu en tout début d'année, alors que les élèves de CP n'ont pas encore appris le geste graphomoteur en cursive, certains critères pour l'évaluation sont spécifiques, notamment la comparaison de la taille des lettres ou l'usage de la cursive ou scripte. Afin que le lecteur comprenne la manière dont nous avons établi la liste des déplacements effectués globalement, nous reproduisons ci-après un exemple d'analyse, réalisée sur les écrits V1 et V2 d'ANA.

	V1	V2
Spécialisation		Inscription de la graphie / A N/ : tracé du N avant le A (+ difficulté tracé du N en cursive)
Phonèmes à encoder	4 : [f / r / i / t]	6 : [v j o l ã t]
Graphèmes pertinents	1 ^{er} essai : 2 / ? R/ ; réussite : 1/4	1 ^{er} essai : [v o l] ; réussite : 3/6 choix de la graphie /ON/ pour transcrire [ã]
Ajouts	0	0
Nombre d'essais	2	6
Écriture	Capitales imprimerie	Cursive
Lignage	Alignement réussi pour essai 1 Essai 2 : les lettres s'éloignent de la ligne d'écriture (1 interligne)	Alignement constant Respect interlignes pour l'ensemble des lettres (excepté le /i/ : difficulté causée par la ligature avec le /V/ dont la liaison se situe en haut du premier interligne, ce qui nécessite de tracer le /i/ différemment de ce qui a été appris jusque là, c'est-à-dire en partant de la ligne d'écriture)
Taille des lettres	4 interlignes, puis /F/ et /R/ 2 interlignes et /I T E / 3 interlignes. Au 2 ^{ème} essai, les lettres commencent sur la ligne d'écriture puis s'en écartent d'un interligne (à partir du /I/).	Écriture conventionnelle : lettres posées sur la ligne d'écriture + lettres aux 1 ^{er} , 2 ^{ème} ou 3 ^{ème} interligne selon les lettres.
Tracé des lettres	Dysfonctionnement : le /F/ (barre horizontale supérieure perceptible) devient un /P/ lorsqu'Ana repasse son 1 ^{er} essai au feutre rose (stoppée en cours d'activité par l'enseignante, qui relance / réoriente l'activité d'encodage phonographique).	m tracé pour n ; ligature du a
Outils		Recours aux affichages : / ON/ en cursive pour le son [õ] identifié / AN/ en cursive pour [ã]

Tableau 4 : déplacements dans les écrits d'ANA, septembre

1-1 Déplacements observés sur l'ensemble des productions

1-1-2 Déplacements dans les représentations socio-subjectives

Globalement, dès V1, les productions des élèves montrent des **représentations de l'écrit très**

¹²⁰ Annexe n°14

hétérogènes, mais aussi un **investissement très fort dans** la tâche. Que ce soit en V1 ou en V2, tous les élèves de cette classe acceptent de produire des écrits autonomes et prennent en charge leur énoncé en produisant un discours conforme à ce qui était attendu.

Nous n'avons pas retenus les écrits d'ABD et CAR pour notre analyse plus approfondie car les deux écrits V2 n'ont pu être captés pour la recherche (déménagement en cours d'année ou élève absente) : ils sont néanmoins intéressants à analyser car ils permettent de constater les représentations de l'écrit et des connaissances déjà-là très contrastées, ce qui vient confirmer les travaux de Chauveau, Rémond et Rogovas-Chauveau (1989, 1993) que nous citons dans le *Chapitre 1*.

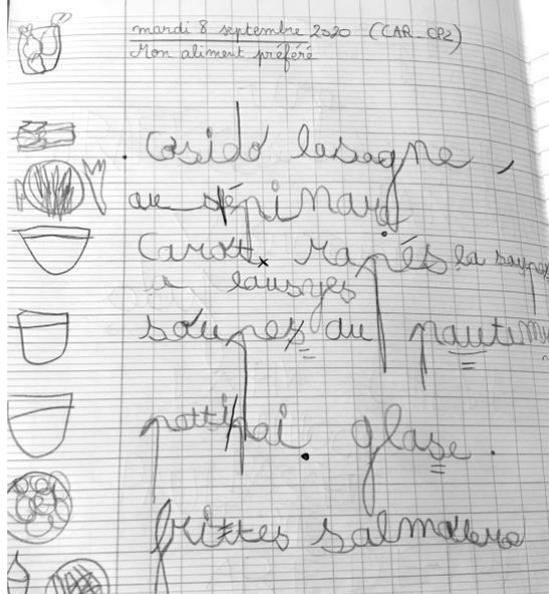
VI ABD	VI CAR
	
<p>« ASELBBOAM-ABEPP POISSON / SOUPE / FIAATAB FRT / FRITE »</p>	<p>« cosido / lasagne ausépinare / carott rapés / la soupe a lausyes / soupes au pautimaron / pettipoi / glase / frites / salmolejo »</p>
<p>poisson / soupe / frites</p>	<p>Cocido / lasagnes aux épinards / carottes râpées / la soupe à l'oseille / soupe au potimarron / petits pois / glase / frites / salmolejo.</p>

Tableau 5 : productions V1 d'ABD et de CAR

En V1, ABD annonce qu'il va écrire le mot « poisson », qui est son aliment préféré. Il produit une suite très longue de lettres /ASELBBOAM-ABEPP/, composée majoritairement de certaines des lettres de son prénom, à savoir A/E/B/D/L/M/O. De plus cet enfant turcophone, arrivé en France deux ans avant son entrée au CP (mais scolarisé en maternelle l'année précédente) a un prénom composé, dont les deux parties sont reliées par un tiret. Pour écrire le mot « poisson », il écrit en capitales d'imprimerie, ce qui peut s'apparenter à un mot composé de deux parties, en sélectionnant trois fois le /A/, deux fois le /E/, trois fois le /B/, une fois le /D/, le /L/, le /M/ et le /O/. Nous voyons en V1, que pour ABD, écrire c'est tracer beaucoup de lettres (connues), et qu'il n'a pas encore une représentation phonographique de l'écrit.

CAR quant à elle (fille de parents enseignants dans le secondaire, dont le père est hispanophone), encode le nom de 10 de ses plats préférés, en usant de l'écriture cursive et en choisissant des graphèmes pertinents dans 74/75 cas. Le sujet montre sa grande implication dans

l'énoncé : CAR présente deux plats espagnols préparés par son père (le *cocido* et le *salmolejo*).

Malgré ces représentations de l'écrit très contrastées, les deux élèves montrent un investissement fort dans la situation de production, puisqu'ABD procède en tout à six essais (il écrit un autre de ses aliments préférés, les « frites »), CAR écrit 19 mots et les deux élèves illustrent leur production en dessinant les-dits aliments.

En V2, nous constatons le même investissement : tous les élèves acceptent d'écrire en réponse à la consigne d'écriture, alors qu'il s'agit de parler de son défaut. Tous le font en sachant que les écrits vont être partagés avec les pairs et projetés sur le TNI, ce qui montre, selon nous, un rapport de confiance à l'erreur, aux pairs et à l'enseignante. Les élèves ne semblent pas craindre le jugement et assument ce qu'il pensent être leur défaut, cette fois encore en procédant à plusieurs essais : « sale, violente, coléreux, moche ».

Nous ne pouvons pas vraiment parler de « déplacement » puisque les élèves étaient déjà investis dès V1, il nous faudrait pour ce faire avoir des données construites en amont de la première situation d'écriture. Nous pouvons dire néanmoins que la première consigne d'écriture était moins susceptible de toucher l'intimité des élèves, d'autant que les élèves ne savaient pas encore, en V1, que les écrits étaient partagés. En V2 en revanche, ils savent que les écrits sont lus par les pairs, discutés voire corrigés, ils gardent pourtant un investissement fort.

La représentation du destinataire des écrits s'élabore dans une situation où les élèves accordent leur confiance aux pairs et à l'enseignante, ce qui pour nous est un caractère précieux de la communauté discursive formée par cette classe en début de parcours à l'école élémentaire, signe de la construction de sujets langagiers sereins, prêts à partager des écrits, même intimes.

L'ensemble des productions montre l'hétérogénéité de cette classe (pourtant dédoublée et ne comptant, avec des variations en cours d'année, que 12 élèves) et met en avant la complexité pour une enseignante qui tente d'enrôler l'ensemble de ses élèves dans des séances collectives de lecture et révision des écrits. Nous tenterons de rendre compte de cette complexité et de la manière dont l'enseignante l'orchestre dans la partie suivante, mais poursuivons pour le moment la présentation des déplacements observés globalement dans les productions, cette fois-ci dans la dimension sémiotique de l'activité.

1-1-2 Déplacements sémiotiques

En V1, en atelier dirigé, les élèves mobilisent majoritairement une procédure phonographique, hormis ABD et PAU, qui produisent, à priori, des suites de graphèmes n'entretenant pas de relation avec les phonèmes du mot énoncé à l'oral. La gestion de l'espace de la feuille (horizontalité et verticalité) est relativement maîtrisée.

Lors de cette première tâche d'encodage de l'année, les difficultés rencontrées par les élèves sont liées au support spécifique utilisé dans cette classe, un cahier d'écriture avec un lignage Seyès relativement serré (lignes d'écritures, entre lesquelles sont intercalés trois interlignes séparés de 2,5mm), support d'écriture très répandu dans les classes françaises.

Entre V1 et V2, nous constatons globalement que les déplacements sémiotiques perceptibles portent principalement sur le geste graphomoteur, sur l'appropriation du support

utilisé (cahier avec lignage Seyès) ainsi que l'usage des outils de l'écrit, et sur l'encodage phonographique et l'identification des phonèmes composant les formes sonores des énoncés. Nous indiquons entre parenthèses le nombre d'élèves concernés par les changements observés.

Au niveau du **geste graphomoteur**, nous notons :

- une réduction de la taille des lettres (5 : KIN, ANA, ARI, LUN, PAU)
- des mots tracés en tenant davantage compte des interlignes du lignage Seyès, c'est-à-dire respectent davantage les normes des capitales d'imprimerie à 2 ou 3 interlignes et de la cursive qui s'élève à un, deux ou trois interlignes selon les lettres (4 : KIN, ANA, LUN, PAU)
- la mobilisation de l'écriture cursive (2 : ANA, FAR).

Au croisement entre **geste graphomoteur** et usages du **support et des outils de l'écrit**, nous relevons les déplacements suivants :

- la disparition de l'écriture de droite à gauche et des lettres miroirs (1 : KIN) ;
- un alignement plus réussi de lettres sur les lignes d'écriture (5 : AMB, ANA, KIN, LUN et PAU). Deux élèves y parviennent dès V1 (CAR et DAN), ce qui porte à 7/9 le nombre d'élèves qui parviennent à aligner l'écriture au mois d'octobre ;
- une organisation spatiale des différents essais qui tend vers l'alignement vertical (2 : FAR, KIN). Quatre élèves (ANA, CAR, ARI et DAN) y parviennent dès le premier essai, ce qui porte à six le nombre d'élèves pour lesquels l'organisation verticale semble acquise en octobre ;
- de premières utilisations spontanées des outils phonographiques de la classe (2 : ANA pour le graphème correspondant au phonème [ã], FAR pour le tracé du V majuscule en cursive)
- des réécritures sans intervention de l'enseignante (3 : ANA, ARI, FAR) qui semblent montrer un processus de relecture, ou du moins d'évaluation de la trace produite et une opération de révision.

Au niveau **orthographique**, les apprentissages portent sur l'entraînement de la capacité à encoder les phonèmes à l'aide de graphèmes pertinents. Nous constatons une grande hétérogénéité au sein des productions dans l'écrit V1 : les énoncés vont de deux termes pour ARI à neuf pour CAR, qui écrit des groupes nominaux soit 19 mots. Les indicateurs d'apprentissages réalisés par les élèves sont :

- un plus grand taux de réussite dans le choix des graphèmes (6 : AMB, ARI, DAN, KIN, LUN, PAU)
- la disparition de l'ajout de lettres aléatoires (3 : KIN, PAU, LUN) ;
- l'écriture autonome de la forme normée (2 : KIN, DAN) ;
- la réduction du nombre d'essais d'écriture pour quelques élèves (2 : AMB, DAN).

Globalement, nous voyons qu'en septembre, les élèves s'approprient des savoirs qui se rapportent aux aspects techniques de l'encodage : ils explorent l'espace du cahier, le support spécifique et le lignage Seyès, ils manipulent les formes sonores du langage et les correspondances à établir avec les formes graphiques et le code alphabétique. Si nous reprenons la typologie des objets de l'oral de Dumais (2016) présentée dans notre cadre théorique, nous pouvons dire que les élèves construisent des savoirs relevant du volet structural de la langue, et particulièrement les savoirs de type paraverbal. Ils sont ainsi, au mois de septembre, absorbés

par l'activité sémiotique qui consiste à transcrire en chaîne graphique des éléments de la chaîne sonore. Ces écrits portent des indices d'une activité complexe, en prise avec des savoirs chronotopiques permettant de trouver des solutions pour scripturaliser l'oralité mouvante, éphémère, changeante, pour en faire un objet graphique, statique, en deux dimensions. Nous relevons également les premières traces semblant indiquer une relecture de l'écrit par son scripteur, sur deux productions, ce qui ne signifie pas que les autres élèves n'ont pas tenté de relire ou relu leurs écrits.

Avant d'en venir aux déplacements relatifs à l'objet du discours, apportons néanmoins une précision quant au critère concernant la disparition des lettres aléatoires. Le caractère aléatoire de certaines lettres est discutable : analysons, par exemple, les écrits V1 de PAU et LUN, qui ont tout deux voulu écrire le mot « soupe ».

PAU V1	LUN V1
<p> <i>mardi 8 septembre 2020 (PAU - CP2)</i> <i>Mon aliment préféré</i> SEROAB-ABEPB SOUPE SOUPE </p>	<p> <i>mardi 8 septembre 2020 (LUN - CP2)</i> <i>Mon aliment préféré</i> CPRAE COUE SOUP .SOUPE </p>
<p>“SEROAB - ABEPB COUPE SOUPE”</p>	<p>“CPRAE COUE SOUP”</p>

Tableau 6 : lettres aléatoires dans les écrits V1 de LUN et PAU.

Il n'est pas aisé d'inférer l'activité cognitive de PAU au moment où il écrit /SEROAB-ABEPB/. Notons néanmoins que PAU au moment de l'atelier est assis au bureau jouxtant celui d'ABD et on peut se demander si la procédure d'ABD et son usage du tiret n'auraient pas inspiré son camarade. La suite de lettres commence néanmoins par un /S/ et le phonème d'attaque du mot « soupe » est en effet le [s]. On peut donc envisager que PAU ait commencé par mobiliser une activité d'encodage phonographique, puis que des représentations sur l'écriture (il faut beaucoup de lettres, ou une lettre ne peut pas écrire tout un mot) l'aient incité à choisir d'ajouter des graphèmes, en effet de manière aléatoire, pour que l'écrit soit davantage conforme à ses représentations. Nous pouvons aussi nous demander si les représentations de PAU sur lui-même, par exemple un manque de confiance en lui, ne l'ont pas incité à produire un écrit ressemblant à celui de son camarade.

Quant à LUN, elle procède peut-être en :

- identifiant un graphème lui permettant d'encoder le phonème [s] : la lettre /C/ soit parce qu'elle se prononce [se] comme dans l'acronyme « CP », soit parce qu'elle l'a vue dans un prénom ou un mot ou le /C/ a une valeur de position (« cerise »)
- transcrivant le phonème [p] grâce au graphème /P/.

L'inscription des lettres /RAE/ nécessiterait d'avoir des informations complémentaires (observations de l'élève ou commentaires sur son propre texte).

1-1-3 Construction de l'objet et du discours

L'objet de savoir principalement lié aux situations d'écriture de début d'année réside selon nous dans le fait de savoir se présenter, par le biais de l'écrit, à des destinataires inconnus. Nous ne pouvons pas réellement parler de déplacements perceptibles dans les écrits sur ce point : dès V1 et en V2, mais aussi lors de l'écriture d'autres termes du portrait chinois, les élèves produisent en effet des énoncés décrivant leurs goûts, leur personnalité, en sachant que ces écrits seront affichés, découverts par d'autres élèves de l'école et donc vaudront comme « présentation ».

Tous les élèves ont produit **un énoncé en adéquation avec le genre** de discours attendu : une liste à un seul ou plusieurs termes. Le texte sous-entendu derrière cette liste de mots serait « Mon aliment préféré est... Mon défaut est d'être... ». Ainsi, nous considérons que lorsque les élèves réalisent la tâche en encodant des termes du portrait chinois, ils se positionnent en énonciateurs impliqués, dans un texte à la première personne du singulier, avec un ancrage conjoint à leur univers quotidien.

Les écrits V1 comme V2 sont des groupes de mots qui sont pertinents par rapport à la contrainte d'écriture : un nom / des groupes nominaux relevant du champ sémantique de l'alimentation, puis un adjectif ayant une connotation négative.

1-1-4 Positionnement énonciatif

Que ce soit en V1 ou en V2, les élèves semblent adopter la position énonciative de sujets sociaux qui se présentent **à l'écrit à des destinataires absents**.

Rien ne peut garantir qu'un élève n'ait pas nourri un motif resté secret, par exemple qu'un élève n'ait pas écrit « brocoli » parce qu'il s'agissait d'un mot facile à encoder, ou « soupe » parce qu'il se rappelait de l'écriture de ce mot vu à plusieurs reprises. Le motif de l'activité serait ainsi davantage linguistique. De même, engagés à écrire leur défaut, nous ne pouvons pas être certains du fait que les élèves ont encodé ce qu'ils considèrent comme leur « vrai » défaut, ou qu'ils n'ont pas choisi des défauts plus « acceptables » à leurs yeux.

Néanmoins la consigne d'écriture est respectée et les écrits s'inscrivent dans le genre et dans le thème attendus. De plus **les interactions orales lors de la séance de révision confirment que les élèves assument leur énoncé, ils ne disent pas qu'il s'agit d'un plat mangé à la cantine le midi par exemple, mais bien qu'ils l'ont encodé car c'est leur aliment préféré**. Lors de la séance de révision, certains élèves précisent même d'autres noms d'aliments qu'ils auraient souhaité pouvoir écrire, ce qui confirme leur positionnement énonciatif.

Dans tous les cas, les élèves produisent de nombreux essais d'écriture, que ce soit en V1 ou en V2 et certains en produisent davantage en V2 (3 : ANA, LUN et PAU). Ces éléments sont selon nous indicateurs d'une aisance plus grande dans la conformité au genre et dans la réalisation de la tâche scolaire, ils montrent également l'investissement fort des élèves. Cela ne signifie pas pour autant que ceux qui n'ont écrit qu'un seul nom ou adjectif sont moins investis : la consigne induisant l'écriture d'une seule réponse, comme l'attestent les déterminants au singulier « écris TON aliment préféré », ou « TON plus grand défaut », il se peut que des élèves aient été

simplement soucieux de se conformer aux attentes de l'enseignante.

1-2 Déplacements observés dans les écrits de trois élèves

Afin d'illustrer ces résultats globaux, nous présentons notre analyse des productions de trois élèves de façon plus précise. Nous ne commentons pas les déplacements dans les représentations socio-subjectives, qui sont déjà présentés dans la présentation globale qui précède. Nous précisons en revanche pour chacun des élèves la position énonciative que nous inférons à l'analyse des traces écrites.

1-2 1 Les écrits de KIN

	V1	V2
Transcription	“CROFBR CRFO CAO CAROTE”	“TIMI TIDE TIMID TIMIDE”
Normalisation	CROFBR - CAROTTE	TIMIDE

Tableau 7 : écrits V1 et V2 de Kin, septembre/octobre.

- Spécialisation et support. En V1, KIN encode le mot « carotte » et ce premier écrit montre que les apprentissages liés à la **spatialisation** et à la gestion du **support** (cahier lignage Seyès avec marges) ne vont pas de soi. L'ajout des flèches et numérotation dans le scan ci-dessous permet de comprendre l'enchaînement temporel des divers essais lors de l'activité de production de l'écrit.

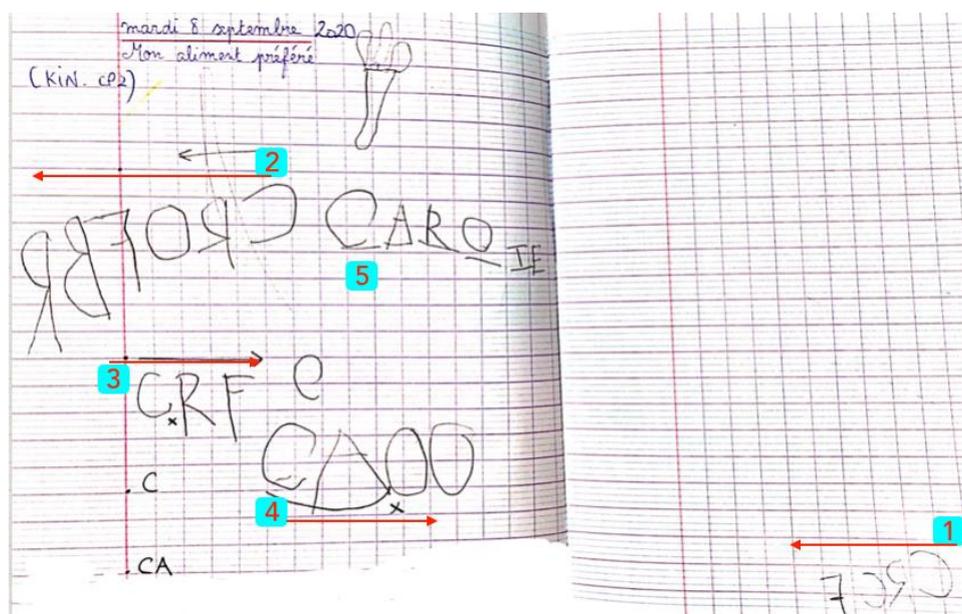


Figure 38: temporalité de l'écriture dans l'écrit V1 de Kin, septembre.

L'élève a tenté de gommer son premier essai d'encodage, mais celui-ci reste visible, en bas à droite de la page de droite de son cahier. Les lettres sont tracées en miroir, inscrites de la droite vers la gauche. Après relance de l'enseignante, le deuxième essai se situe sous l'inscription de la date, en haut à gauche de la page de gauche, et KIN écrit une seconde fois de droite à gauche, malgré le point tracé par l'enseignante sur la marge afin de lui indiquer l'endroit où commencer à écrire. Ses essais suivants montrent une relative verticalité, et cette fois l'écriture se fait dans le sens conventionnel, de gauche à droite.

- Code phonographique. Nous pouvons dire qu'en septembre, KIN a « franchi le mur du son » : le premier essai est identique au second jusqu'à la quatrième lettre, ce qui atteste de la permanence des correspondances, voire de la procédure. Il choisit de façon pertinente les graphèmes / C R O/ pour encoder les phonèmes [c], [r], [o] du mot « carotte ». La régularité de l'inscription de la lettre / F/ fait penser que pour KIN, ce tracé correspond à celui de la lettre / T /¹²¹. Ces deux lettres, en capitales d'imprimerie, présentent en effet des caractéristiques communes, une barre verticale coiffée par une barre horizontale.

Tous les phonèmes ne sont ainsi pas transcrits et notamment les phonèmes voyelles : ces résultats confirment les travaux cités dans notre partie théorique, faisant état d'une écriture unitaire où une lettre représente une syllabe, soit en résultat d'un traitement syllabique, soit d'un traitement partiel de l'oral (Pasa et al., 2006). Il est peu probable, selon nous, que l'absence de la lettre /A/ marque une méconnaissance du code et de la graphie qui transcrit le son [a] dans la syllabe [ka], car cette correspondance phonographique est connue des élèves depuis la maternelle avec de nombreux mots répertoires comme « papa », de plus le /A/ est la première lettre de l'alphabet et il est présent dans plusieurs des prénoms d'élèves de cette cohorte. Nous attribuons cette omission moins à la dimension orthographique (connaître les correspondances phonographémiques) et davantage à la **dimension orale et phonétique** de l'activité scripturale, et en particulier au fait que KIN a pu ne pas conscientiser la prononciation de ce son, au moment

¹²¹ Cette hypothèse est confirmée par l'observation des tous premiers écrits de KIN et ses commentaires métagraphiques, tous deux produits le jour de la rentrée scolaire.

où il a subvocalisé l'énoncé qu'il allait écrire. Il est néanmoins possible, étant donné que l'affichage référent de la classe pour le phonème [k] associe le son au mot « carotte », que KIN ait associé la lettre / C/ à la production orale de la syllabe [ka], voire qu'il y ait eu une confusion avec la lettre /K/.

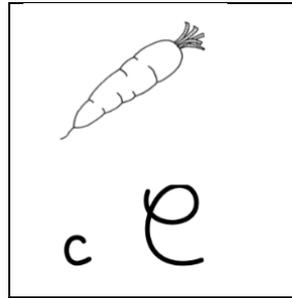


Figure 39 : Affichage de classe du phonème [k] au début du mot « carotte »

En ce qui concerne les lettres / R B/ visibles dans ses premiers essais, nous interprétons ces graphies comme des tentatives d'écrire les phonèmes consonantiques [r] et [p] du mot « râpées ». Lors de la séance de révision, on distingue à peine ce que dit KIN au sujet de son propre écrit, mais les interactions autour des écrits de ARI nous laissent en effet penser que tout comme sa camarade, il a tenté d'écrire qu'il aimait les « carottes râpées ».

- Spécialisation. Lors de la réécriture en V2, le changement le plus immédiatement perceptible se situe au niveau de la **spatialisation** : dès le premier essai, Kin écrit de gauche à droite, dans le sens de lecture et écriture et les écrits s'organisent dès le premier essai à la verticale. Au niveau **graphomoteur**, la taille des lettres se réduit et les lettres suivent les lignes du cahier, même si elles grossissent de nouveau et s'inclinent au fil de l'activité (ce que nous attribuons à un facteur de fatigabilité, liée au coût cognitif de cette tâche pour un élève de cet âge).

- Code phonographique. Kin identifie bien les différents phonèmes qui composent le mot « timide », il connaît les correspondances graphémiques pour chacun de ces phonèmes et il distingue le graphème /T/ du /F/ et le trace correctement dès le premier essai et à 4 reprises. Il rencontre des difficultés qui cette fois ne semblent pas relever de la dimension orale et de l'identification des graphèmes, mais de **mise en mémoire** lors de ses réécritures, ce que met en avant la figure ci-dessous où nous colorons les étapes perceptibles lors de l'identification des unités sonore du mot .

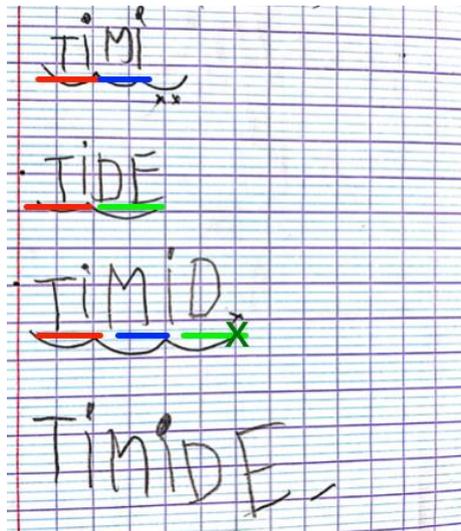


Tableau 8 : difficultés liées à la mémorisation des différents éléments constituant l'unité-mot.

Nous voyons que KIN identifie et encode les deux premières syllabes /TI/ MI/ sans difficulté. Avec l'étayage et la relance de l'enseignante, il parvient à identifier et encoder la syllabe manquante /DE/, mais lors du deuxième essai d'écriture, il omet de réécrire la deuxième syllabe, pourtant présente lors du premier essai. Au troisième essai, il parvient à inscrire les trois syllabes l'une après l'autre, mais cette fois omet le /E/ final qui permet lors de la lecture de voiser la consonne occlusive /D/. Au quatrième essai, il parvient à inscrire, dans le sens conventionnel d'écriture, toutes les lettres formant les trois syllabes (pourtant identifiées dès le deuxième essai).

- Positionnement énonciatif. Les obstacles rencontrés en V1 n'empêchent pas KIN de produire cinq essais.

En V2, tout en écrivant qu'il est timide¹²², trait de personnalité qui pourrait laisser craindre qu'il n'ose pas l'écrire, il assume ce trait de caractère et en fait l'objet de son discours. Il s'investit pour aller au bout de son activité scripturale et produit quatre essais. Il se situe par rapport aux autres, au sein du groupe classe, et assume des caractéristiques de son identité, dans une CDDS d'élèves apprentis-scripteurs qui apprennent à se connaître.

Pour résumer, les premiers écrits de Kin laissent percevoir des apprentissages au niveau de la gestion de **l'espace du support**, du **geste graphomoteur** ainsi qu'une **appropriation de la procédure d'encodage phonographémique** qui semble plus sûre (monogrammes à valeurs de base).

Nous analysons à présent les écrits V1 de ARI, en commençant par décliner les différentes dimensions en lien avec l'activité sémiotique.

¹²² Cette timidité se lit en filigrane dans nos transcriptions, car KIN est un élève qui n'intervient quasiment pas dans les interactions orales en collectif, il n'ose prendre la parole que lorsque l'enseignante le sollicite. L'année de la construction des données, il porte de plus sans jamais l'ôter son masque sanitaire, qui étouffe sa voix.

1-2-2 Les écrits d'ARI

	V1	V2
Transcription	“GRP G CART CAROT CA FRTI FREIT”	“CL CEL SAL SALE
Normalisation	carottes frites	sale

En septembre, ARI commence par encoder le mot « carotte », puis le mot « frites », un mois plus tard, elle écrit « sale », qu'elle pense être son défaut.

- **Spécialisation.** En V1, la gestion de l'**espace du support** de travail est conforme aux attendus : les essais s'organisent de haut en bas, le long de la marge, ce qui correspond à des attendus de l'enseignante qui sont davantage scolaires (essais d'encodage) que dictés par les codes sociaux (une liste de termes s'organise verticalement).

ARI parvient à écrire la première lettre / G / en la traçant de manière à ce que la lettre soit posée sur la ligne d'écriture, mais étant donné le point tracé par la maîtresse, indiquant la ligne sur laquelle écrire, on peut penser qu'Ari est partie de l'indication de son enseignante, puis qu'elle a tracé le /G/ jusqu'à lui faire atteindre la ligne du dessous. La gestion du support scolaire nous paraît réussie : on constate qu'ARI prend grand soin de ne pas écrire dans la marge, c'est-à-dire à gauche du trait rouge vertical caractéristique du lignage Seyès, espace traditionnellement réservé aux annotations des enseignants. Au niveau graphomoteur, les lettres atteignent cinq interlignes de hauteur en début et jusqu'à 12 en fin d'activité.

- **Code sémiotique.** Au niveau de l'encodage, la procédure est **phonographique** et le premier essai montre une écriture unitaire : une lettre transcrit une syllabe. ARI identifie les phonèmes consonantiques avant les phonèmes voyelles. Elle ne semble pas encore distinguer les phonèmes [k] et [g] (qui ont les mêmes caractéristiques articulatoires, si ce n'est que la première est sourde tandis que le deuxième est sonore). De même, nous pouvons nous demander si elle opère la distinction entre les phonèmes [p] et [t] : il faut néanmoins noter que ARI (tout comme KIN) indique à l'oral, lors de la séance de révision, qu'elle aime les « carottes râpées ». Ainsi, ce /P/ présent dès le premier essai peut également être une tentative d'encodage du mot « rapé » (dernière syllabe qui se phonémise [pe] tout comme le nom de la lettre) et ainsi que les graphèmes choisis pour encoder « carotte » se limitent au /G/ et /R/. Quatre essais sont nécessaires pour produire (avec étayage) une forme normée.

L'encodage du mot « frite » pose des difficultés liées à des connaissances **chronotopiques**. Les trois premières lettres transcrivent les trois phonèmes consonantiques [f], [r], [t]. Le graphème /I/ à la droite de la suite des lettres déjà écrites laisse penser qu'ARI a identifié ce phonème et a souhaité réviser son écrit, en ajoutant le phonème omis. L'enseignante étaye en signalant deux dysfonctionnements : la place de la lettre / I / ainsi que la nécessité à l'écrit de rendre sonore la consonne /T/ placée en fin de mot. Le deuxième essai /FREIT/ peut être interprété comme une réussite : ARI a écrit le /I/ avant le /T/ et elle a écrit un /E/ permettant de voiser la consonne. Le dysfonctionnement persistant montre, là encore, la difficulté que représente pour une élève de cinq ans la modification d'un essai sur une feuille, espace bi-dimensionnel sur lequel l'ordre d'inscription des éléments identifiés joue sur la lecture et la compréhension.

En V2, nous voyons qu'ARI maîtrise mieux l'organisation de **l'espace au sein d'un même mot** et s'approprie des **connaissances chronotopiques** lui permettant de mieux gérer les relations entre le temps qui s'écoule dans l'oralité et l'espace graphique du papier. Elle parvient à revenir elle-même sur ses essais, montrant ainsi des apprentissages relevant de l'opération de révision, notamment par ajout de graphèmes. Au deuxième essai, elle réécrit les lettres /C/ et /L/ en ajoutant une graphie entre les deux, afin de transcrire le phonème voyelle qu'elle a identifié à l'oral :/CEL/ pour [sal]. Puis au troisième essai, elle parvient à modifier son énoncé de façon pertinente alors que l'enseignante lui donne deux indications simultanées : la nécessité d'utiliser le graphème / S / et le dysfonctionnement pour transcrire le phonème [a].

Au niveau graphomoteur, les lettres sont deux fois moins hautes qu'en V1 : les lettres tracées en début d'activité atteignent deux interlignes, cinq en fin d'activité. L'alignement horizontal sur la ligne d'écriture est également mieux réussi en début d'activité qu'en fin.

Notons également qu'ARI (malgré la demande de l'enseignante de ne pas utiliser la gomme) a effacé deux essais avant de produire le troisième /SAL/, ce qui laisse penser que l'élève a procédé à une **relecture** de son écrit, à une évaluation d'au moins deux de ses essais qui l'a menée à procéder à des corrections.

- Positionnement énonciatif. Tout comme KIN, dès V1, ARI endosse le rôle social qui est attendu. Son positionnement énonciatif est conforté en V2, elle ose se présenter à l'écrit à ses pairs, dans une CDDS d'apprentis-scripteurs. Elle assume les traits de sa personnalité avec confiance, sans montrer de crainte quant à la manière dont son texte et l'objet de son discours seront évalués. Le nombre d'essais réalisés montre l'investissement positif de cette élève.

1-2-3 Les écrits d'ANA

	V1 -	V2
Transcription	“FR / PR / FRITE”	“volon / vo / violon / violam / violamte”
Normalisat°	frites	violente

Tableau 9 : écrits V1 et V2 de Ana en septembre

• Code sémiotique. Au niveau, **orthographique**, en V1, parvient dès le deuxième essai et avec étayage à encoder elle-même le mot « frite », par procédure phonographique. Cette procédure permet à ANA d’identifier deux phonèmes [f] et [r] sur les quatre qui composent le mot. Il semble que sous le tracé au feutre rose, la lettre /F/ soit en effet présente (barre horizontale supérieure visible). Le deuxième essai d’encodage s’avère réussi.

Il nous semble qu’un dysfonctionnement s’opère ici au niveau du choix de l’**outil de l’écrit** : après avoir encodé les lettres /FR/, Ana s’empare d’un feutre rose et commence à repasser son premier essai, et les segments horizontaux du /F/ visibles sous le feutre laissent place à une lettre qui ressemble davantage à un /P/. Nous attribuons ce dysfonctionnement soit à l’épaisseur du feutre, soit au fait qu’Ana est passée à une activité cognitive différente (repasser des lettres au feutre) et par manque d’attention ou de finesse graphomotrice a tracé un segment arrondi là où deux segments horizontaux étaient attendus.

En V2, ANA encode l’adjectif correspondant à son défaut « violente ». Elle identifie quatre phonèmes sur six et on observe l’écriture d’un digramme dès le premier essai, /ON/ pour transcrire le son [ã]. ANA procède par identification des phonèmes de la forme orale¹²³, puis recourt aux **outils de la classe** pour encoder le phonème identifié et enfin s’appuie sur le même outil afin de tracer le graphème en cursive.

¹²³ ANA est roumanophone, elle prononce un phonème intermédiaire, plus fermé que [ã], mais plus ouvert que [õ].

<p>11</p> <p><i>on</i></p>	 <p><i>an</i></p>
<p>Graphie du son [ɔ̃] de « onze »</p>	<p>Graphie du son [ɑ̃] de « antenne »</p>

Tableau 10 : affichages de classe référents. Graphies (en cursive) les plus fréquemment associées au phonème.

Etayée par l'enseignante, ANA modifie son choix de graphie en usant cette fois encore des affichages de la classe (l'affiche du son [ɑ̃] de « antenne »).

- Spécialisation et geste graphomoteur. En V1, la **gestion de l'espace** de la feuille ne semble pas susciter de dysfonctionnement notable. Le **geste graphomoteur** est suffisamment maîtrisé pour que les lettres atteignent de deux à cinq interlignes. Cependant, l'activité est plus courte que celle d'ARI ou KIN puisqu'ANA parvient à encoder son énoncé en deux essais et qu'elle ne souhaite pas en écrire un autre. Tout comme ses pairs, ANA écrit à l'aide de capitales d'imprimerie.

En V2, des dysfonctionnements s'opèrent au niveau du **repérage dans l'espace** et du geste **graphomoteur** : l'ordre d'inscription des lettres du digramme et la forme de la lettre N posent difficulté : Ana trace la lettre /M/ en cursive à la place du /N/ (un jambage supplémentaire) et inverse l'ordre d'inscription des lettres (tracé du /M/ pour le /N/ avant le /A/). L'élève continue et termine tout de même en cursive malgré sa maîtrise approximative et le cout supplémentaire que cela représente. L'écrit V2 d'ANA laisse percevoir qu'elle s'empare des outils scolaires phonographiques pour encoder.

Nous constatons aussi qu'elle investit **l'écriture cursive**, qui ne lui est pas imposée et qui n'est pas attendue à ce stade de l'année lors des ateliers d'écriture autonome. Elle mobilise la cursive dès le premier essai et **transfère dans ses écrits autonomes les savoirs travaillés lors des séances dédiées à l'apprentissage du geste d'écriture**. Elle s'y tient sur les différents essais malgré les difficultés graphomotrices qu'elle rencontre.

Il nous semble que tout comme ARI, ANA se livre à une relecture de son énoncé : lors du deuxième essai, après avoir écrit /VO/, elle identifie l'absence du graphème /I/, et sans relance de l'enseignante, suspend l'écriture du mot et procède à deux nouveaux essais avant d'écrire /VIOLON/. Elle réalise elle aussi, de façon autonome, une révision de son énoncé.

- Positionnement énonciatif. Là encore, les écrits V1 et V2 d'ANA montrent une élève investie dans son activité (deux essais en V1, sept en V2), qui assume ses énoncés et particulièrement son trait de caractère. Alors que la violence est un comportement qui est réprouvé voire sanctionné à l'école, alors que les scripteurs savent que leurs écrits seront partagés avec la classe et exposés devant les autres élèves de l'école, ANA fait part de son défaut avec honnêteté et sans crainte de jugement négatif, que ce soit par rapport aux traces laissées par son activité sémiotique ou par rapport à l'objet de son discours. Elle s'implique dans son énoncé et s'institue comme sujet singulier dans la CDDS en construction : à la fois une communauté discursive d'élèves qui apprennent à lire et écrire et à la fois une communauté

dont les discours ont un enjeu social (communiquer avec les pairs, faire partie d'un groupe), affectifs et identitaires (affirmer ses préférences et traits de caractère).

Afin de cerner les éléments qui ont pu provoquer les déplacements dans les écrits des élèves, nous analysons à présent les interactions qui se sont déroulées pendant la séance de révision des écrits V1. Nous présentons en particulier des interactions orales qui pourraient avoir eu un effet sur l'engagement des élèves dans la tâche d'écriture, celles qui pourraient avoir participé à initier un processus de relecture, ainsi que celles liées à la gestion du support, des outils et du code phonographique.

2- Les interactions orales susceptibles d'avoir suscité ces déplacements

2-1 Interactions orales et représentations socio-subjectives des élèves

La séance de septembre étant la première de l'année dédiée à la révision des écrits d'élèves, l'enseignante PE2 tente d'instituer la classe en CDDS d'apprentis lecteurs et scripteurs, qui poursuivent les premiers apprentissages de l'encodage initiés en maternelle.

2-1-1 Effets sur les représentations des situations scolaires

Pour Bruner, l'enrôlement de l'élève dans la tâche est primordiale et « la première tâche évidente du tuteur est d'engager l'intérêt et l'adhésion du "chercheur" envers les exigences de la tâche [...] non seulement de faire que l'enfant s'intéresse mais de faire **qu'il se prive du jeu initial** d'imagination » (1983, p.277). Pour PE2, au-delà du fait de connaître les aliments préférés des élèves, il s'agit d'enseigner la lecture, l'écriture et l'oral de l'école.

Produire et réviser ses écrits ainsi que ceux de ses pairs sont des tâches particulièrement complexes pour des élèves de CP encore non lecteurs, les élèves découvrent une situation d'apprentissage avec laquelle ils ne sont pas familiarisés. L'enseignante PE2 enrôle les élèves en explicitant le **but de l'activité de révision des écrits** et construit les fondements de la situation.

3	PE2	vous avez écrit des choses / et moi / (<i>à un élève</i>) tiens-toi bien / et moi je ne sais pas trop c'que vous avez voulu faire / je ne sais pas trop comment vous avez fait / donc justement / aujourd'hui vous allez m'expliquer ça / et ça va aider / les enfants qui ont un peu de difficultés / qui se sont dit / mais comment il faut faire ? / ohlala j'y arrive pas très bien / est-ce que c'est normal de ne pas réussir à bien écrire au CP /
4	Plusieurs	oui / non / ouii /
5	PE2	ben oui c'est normal / on a appris un petit peu en grande section / DAN / il faut continuer à apprendre / et quand on est plusieurs / comme on disait tout à l'heure / il y a des enfants qui y arrivent déjà bien / il y a des enfants qui courent très vite / il y a des enfants qui sautent très loin / tout le monde a des choses différentes qu'il sait faire / ou pas / donc / évidemment / on va essayer de s'aider / d'accord ?//

L'enseignante verbalise une première fois :

- le fait que l'apprentissage de l'écriture est un processus lent : « on a appris **un petit peu** en grande section, il faut **continuer** à apprendre » ;

- l'aspect inévitable des dysfonctionnements : « est-ce que c'est normal de ne pas réussir à bien écrire au CP ? **oui c'est normal** » ;
- le fait que le métalangage produit à l'oral est un levier d'apprentissage : « vous allez **m'expliquer**, et **ça va aider** les enfants qui ont un peu de difficultés » ;
- la richesse que représente le fait d'être ensemble pour des élèves, l'aspect partagé et mutuel de ce dispositif : « ça va **aider les enfants** ; quand on est **plusieurs, tout le monde** a des choses différentes qu'il sait faire ou pas, évidemment **on** va essayer de **s'aider** ».

Ces échanges, ainsi sans doute que les interactions orales entre l'enseignante et chaque élève lors de la situation de production initiale, ont un effet selon nous sur la réalisation des tâches d'écriture par tous les élèves, non seulement en septembre mais également le reste de l'année. En focalisant dans son énoncé sur les « choses différentes » que chacun sait faire, sur le fait qu'ils vont « essayer de s'aider », PE2 participe selon nous à créer des relations de confiance entre les élèves, un climat de classe serein où l'apprentissage prend du temps, où le collectif est une force : « quand on est plusieurs ». La façon de recevoir collectivement les écrits des élèves participe, selon nous, à la construction d'un rapport à l'écrit qui semble, si l'on se fie aux écrits analysés, positif et confiant.

Même si la consigne d'écriture ne posait pas de difficulté d'ordre discursif aux élèves, nous voyons que l'enseignante focalise les échanges sur **l'adéquation du discours produits**.

Lors de la lecture du texte V1 d'ANA, par exemple, PE2 fait verbaliser le contexte intrasubjectif qui a orienté l'activité de production de l'élève : « pourquoi tu as écrit le mot frite ? », « parce que j'aimais bien manger les frites ». Ce GPLD permet ensuite à l'enseignante de susciter l'évaluation du texte par les pairs, en leur demandant si le texte atteint son enjeu pragmatique : « est-ce qu'elle a répondu à la question qu'on lui posait ANA ? ».

Nous voyons dans la transcription que la réponse, ou en tout cas la verbalisation de la réponse, n'est pas évidente pour les élèves.

76	PE2	pourquoi tu as écrit frite ?
77	ANA	parce que j'aimais bien manger des frites /
95	PE2	est-ce qu'elle a répondu à la question qu'on lui posait ANA ?/
96	ARI	non /
97	PE2	pourquoi / c'était quoi la question qu'on lui posait ?// on lui a posé une question et elle a répondu /
100	CAR	heu / il fallait / dessiner l'aliment /
101	PE2	ah / il fallait dessiner ?/
102	ARI	ah non faut dessi / faut colorier / heu /
103	PE2	il fallait colorier ?/
104	ARI	écrire /
107	ANA	il fallait / écrire encore une fois /
108	PE2	il fallait ?/
109	ANA	il fallait / que / vous vous demandez / pour / qu'est-ce que j'ai écrit /
110	PE2	la question qu'on te posait / la question que Marie te posait / c'est quel est l'aliment que tu /
111	ANA	aimes /
112	PE2	préfères / que tu aimes beaucoup / et tu as écrit la réponse / est-ce que / frites / c'est vraiment ce que tu aimes le plus manger /
113	ANA	oui /
114	PE2	bon ben alors elle a répondu à la question / parfois je vous pose une question / vous répondez complètement autre chose / elle a bien répondu à la question / c'est vraiment ça que tu aimes le plus les frites /

Lorsque PE2 demande « c'était quoi la question qu'on lui posait ? », les élèves montrent la difficulté qu'ils rencontrent pour catégoriser les situations : écrire, dessiner, colorier, dire ce qu'on pense de l'écrit.

CAR suggère qu'il s'agissait de **dessiner** l'aliment préféré, ARI qu'il fallait le **colorier** puis se reprend « heu / écrire ». ANA répond quant à elle en faisant référence à la tâche de révision (et non à la tâche initiale de production) « il fallait que vous vous demandez / pour / qu'est-ce que j'ai écrit », tentant de verbaliser l'activité des lecteurs face à son énoncé écrit.

L'enseignante s'ajuste alors aux énoncés de ses élèves en reformulant et en précisant à l'aide d'une proposition subordonnée relative: « la question que Marie te posait¹²⁴ » et en induisant la réponse « quel est l'aliment que tu ... ». Elle indique elle-même les éléments de la réponse attendue en formulant une question fermée « est-ce que les frites c'est vraiment ce que tu aimes le plus manger ? » puis conclut et verbalise l'adéquation du discours produit « bon ben alors / elle a répondu à la question ».

Le **GPLD de rappel de la consigne** est important pour des élèves de cinq ans, car nous voyons que ces derniers ne se rappellent pas de la consigne d'un tâche effectuée trois jours plus tôt, et ils ne sont pas encore en mesure de lire le titre écrit par l'enseignante, « Mon aliment préféré ». Ce geste a des visées différentes, il a une certaine épaisseur et répond à des préoccupations multiples. Nous voyons en effet que tout **en élaborant la signification et un des usages de formulations** très souvent utilisées dans l'univers scolaire, « répondre à la question qui est posée », l'enseignante valide le positionnement énonciatif des élèves dans les textes. Ainsi, l'enseignante **pointe les réussites discursives** : malgré les difficultés sémiotiques rencontrées, l'essentiel est d'essayer de « répondre à la question », de produire un discours pertinent au regard de la discipline et de l'objet.

Si l'adéquation des discours par rapport aux attendus ne pose pas de difficulté particulière avec le portrait chinois, puisque « répondre à la question » peut se faire en puisant dans le registre identitaire sans avoir à le reconfigurer, nous verrons qu'il en est autrement avec les autres genres de discours produits en mars, avril et mai et aurons ainsi l'occasion de rappeler l'importance de ces interactions orales qui visent selon nous à élaborer un contexte intersubjectif commun, partagé et pertinent au regard de la situation.

2-1-2 Effets sur le rapport à l'erreur

En ce qui concerne l'engagement des élèves dans leurs écrits, nous voyons également dans les transcriptions de septembre que l'enseignante valorise les réussites des élèves **lorsque celles-ci sont en lien avec une des dimensions de l'activité scripturale**. Elle ne valorise pas les illustrations par exemple, ni même ne les commente.

Lors de la lecture de V1 de KIN par exemple, l'écriture de la gauche vers la droite est abordée très rapidement lors de la lecture de l'énoncé V1 de KIN. Dans ce cas, c'est ANA qui verbalise l'action de KIN, qui a commencé à écrire à droite de sa page.

643	PE2	ah regardez / il y a une flèche là / KIN tu vas nous expliquer si tu te rappelles / tu nous expliques ce qui t'est arrivé ?
644	KIN	//

¹²⁴ Marie est l'enseignante partageant la classe avec PE2 à mi-temps.

647	ANA	parce que il a écrit dans ce sens /
648	PE2	il a écrit en partant d'ici (<i>montre la première lettre tracée à droite</i>) / et il a écrit dans ce sens (<i>geste doigt pointé se déplaçant vers la gauche</i>) / du coup qu'est-ce qu'on devine un peu ?/ on lit ?! (<i>pose son stylet sous le mot écrit par KIN et le déplace de la droite vers la gauche</i>) / [k:::]

Ce dysfonctionnement est rapidement évacué, et l'enseignante recentre les interactions sur l'énoncé, que les élèves peuvent tout de même décoder pour tenter d'accéder à une signification. Alors que KIN a tracé ses lettres de la droite vers la gauche en miroir, l'enseignante choisit de **focaliser les interactions orales sur ses réussites** :

667	PE2	donc en fait / KIN / il a recommencé / ici / et il s'est trompé de sens / il est parti dans l'autre sens
667 b	PE2	il y avait quand même des bonnes choses hein / regardez / est-ce qu'on entend bien le son [k] dans carotte ?
668	plusieurs	oui
669	PE2	il a mis la lettre C / il a bien choisi / et après la lettre R / [r]/[r] / elle y est dans carotte ?
670	plusieurs	oui
671	PE2	[ka :::r :::ot] / elle y est ou pas ?
672		oui
673	PE2	c'est celle qui fait le son
674		[r :]
675	PE2	et est-ce qu'il y a un O dans [karø :::t]
676	ARI	oui / mais /on l'entend pas
677	PE2	il a bien choisi
678		on n'entend pas beaucoup c'est vrai / il est un peu ouvert
679	ANA	il manque le T et le A / c'est tout

PE2 explicite le dysfonctionnement que les élèves perçoivent dans le texte de KIN « il est parti dans l'autre sens » mais pointe néanmoins les réussites phonographiques et enjoint les élèves à décoder le mot en suivant les lettres tracées par KIN, de droite à gauche. Les adverbes mélioratifs mettent l'accent sur les réussites et évacuent rapidement l'inscription des lettres en miroir de droite à gauche « il a **bien choisi** / est-ce qu'on entend **bien** le son [k] dans carotte ? la lettre R elle y est dans carotte ? ». Elle questionne les élèves qui sont amenés à voir les graphèmes pertinents dans l'énoncé de KIN, ce qui selon nous incite ANA à minimiser les écarts à la norme en produisant un énoncé évaluatif que PE2 n'a pas sollicité : « il manque le T et le A, **c'est tout** » (« c'est tout » minorant le constat d'absence de ces deux graphèmes).

De la même façon, l'enseignante valorise l'enrôlement de DAN et ses nombreux essais :

331	PE2	alors regardez / (<i>dévoile l'essai suivant</i>) ensuite elle a essayé plein de fois DAN / dis donc tu as essayé plusieurs fois toi hein / elle a écrit / brki
339	PE2	allez encore un autre essai / mais dis donc c'est bien / tu as fait plein d'essais toi
361	PE2	(<i>met son pouce devant les élèves</i>) super ce travail /

Les différents essais, qui pourraient être vus comme des échecs successifs, sont au contraire valorisés et présentés comme des réussites : « dis donc, c'est bien, super ce travail », comme des indices de la volonté de l'élève à aller au bout de la tâche.

Les interactions orales et la projection des écrits des élèves tels qu'ils ont été produits (sans copie par l'enseignante, ni normalisation) permettent d'identifier des obstacles pour mieux les surmonter. Ainsi, dans cette séance précisément, l'écriture en miroir de la droite vers la gauche que KIN mobilise en V1 disparaît dans ses écrits suivants.

De façon globale, nous pensons que la façon dont PE2 incite les élèves à accueillir les écrits de chacun favorise l'attitude réflexive plutôt que la moquerie et l'élaboration d'une posture

seconde permettant de considérer l'apprentissage de la lecture et l'écriture d'un point de vue distancié de l'activité. Les choix didactiques et les interventions de PE2 au cœur des séances participent à la construction d'un rapport positif à l'erreur aussi bien pour le scripteur que pour les lecteurs, qui sont eux aussi scripteurs et susceptibles de rencontrer des obstacles qu'ils ne sauront pas surmonter seuls. Ces interactions orales peuvent selon nous avoir un effet sur le fait que tous les élèves écrivent, produisent plusieurs essais et qu'aucun ne se met en posture de refus comme nous l'avons indiqué dans l'analyse globale des écrits des élèves.

2-2 Interactions orales et (re)lecture de l'énoncé en cours ou à la fin de l'écriture

Nous avons indiqué dans l'analyse globale des écrits que la plupart des élèves montre une maîtrise plus sûre de l'encodage de mots, et que certains écrits portent des traces d'un processus de relecture et de révision (correction). La séance de révision compte de nombreuses interactions orales qui pourraient avoir eu un effet sur la disparition des lettres aléatoires et sur l'apparition de traces de révision et de relecture dans les productions de ARI et d'ANA par exemple. La séance de septembre permet en effet à l'enseignante de verbaliser les liens étroits entre l'encodage et le décodage, ainsi que les procédures de décodage que plusieurs élèves ne mobilisent pas encore.

À plusieurs reprises pendant la séance de révision, les interactions orales permettent de percevoir que certains élèves ne décodent pas les énoncés des pairs : ils construisent une signification en prenant uniquement appui sur les illustrations et non sur les graphèmes tracés. Par exemple, ABD émet une hypothèse de lecture en observant l'illustration réalisée par CAR à côté de son premier plat préféré, le « cocido »¹²⁵.

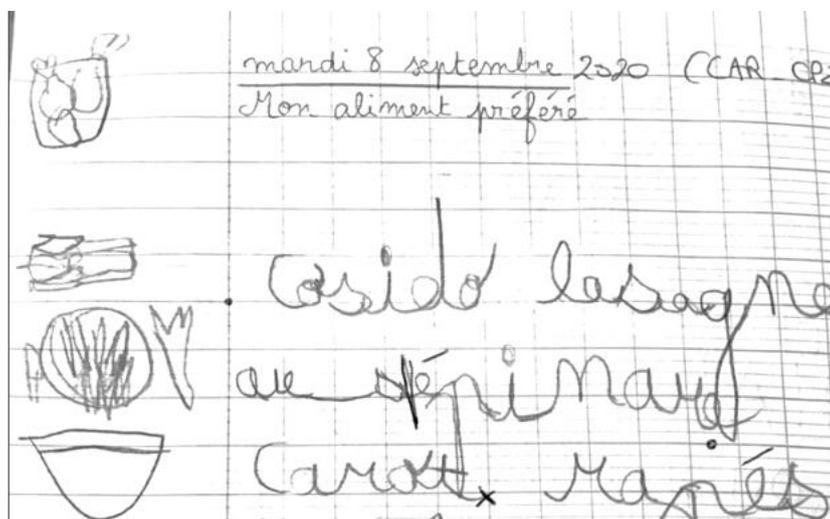


Figure 40 : énoncé VI de CAR « cocido, lasagnes aux épinards, carottes râpées » et illustration à gauche, de haut en bas.

Dans cet écrit VI, CAR a encodé trois de ses aliments préférés « cocido, lasagne aux épinards, carottes râpées » puis elle a illustré en commençant en haut à gauche de ses écrits : dessin de cuisses de poulet, puis lasagne et enfin carottes râpées dans une assiette. Or ABD,

¹²⁵ Le *cocido* est un plat espagnol à base de viande et de légumes : dans la famille de CAR il est confectionné avec du poulet.

regardant les lettres /COSIDO/ pointées par l'enseignante, se réfère au dessin immédiatement situé à gauche et infère que le dessin des carottes râpées représente des frites.

124	PE2	en premier / vous arrivez à lire ou pas ?/ § c'est dur hein je vais vous aider
126	ABD	frites §§
127	PE2	et / tu lis frites ?/ où ça tu lis frites ?// viens nous montrer frites /
128	ABD	là /
129	PE2	viens nous montrer frites /
130	ABD	//
131	EL	il / il regardait les dessins /
132	PE2	bin oui / il regardait les dessins / est-ce qu'il y a écrit frites ?/ vas-y montre nous / [fri ::tə]/

Alors qu'elle s'apprêtait à oraliser les mots en phonémisant chaque lettre tracée, l'enseignante s'interrompt pour réagir à la proposition d'ABD « frites ». Elle enjoint l'élève à pointer un mot en sachant qu'il n'est pas inscrit, suscite **l'identification des graphèmes** « tu lis frites ?/ est-ce qu'il y a écrit frites / vas-y montre-nous ». Sans avoir été sollicité, un élève **verbalise la procédure suivie par ABD et le contexte intrasubjectif supposé qui oriente son activité** : « il regardait les dessins ». L'enseignante mobilise alors un format **d'encodage phonographique** du mot « frite », ayant une fonction de **démonstration double** : d'une part elle fait mobiliser la procédure d'encodage phonographique jusqu'à ce que les élèves écrivent, sous sa dictée, les graphèmes /F/R/I/T/E/.

132	PE2	en plus on vient de les dire les lettres de frites alors / redites-les / comme ça on va vérifier /
133	ANA	F/
134	PE2	[f]/ (<i>écrit les lettres sur le TNI à côté de la production de CAR</i>) / le F / pour faire [f :] / ensuite /
135		R /
136	PE2	le R / pour faire [fr ::] ensuite / friii / friii /
137	ARI	I /
138	PE2	et ensuite / fri / te / te /
139	ANA	T et E /
140	CAR	T et E /

D'autre part elle démontre en quoi l'appui sur l'illustration pour élaborer la signification des graphèmes /COSIDO/ n'est pas une procédure efficace dans cette situation particulière, mais une **représentation limitante, ici erronée**. Elle contraint l'élève à prendre conscience du dysfonctionnement en lui demandant de pointer des lettres dont elle sait qu'elles n'existent pas, montrant l'écart avec l'activité de lecture-décodage attendue, c'est-à-dire en faisant ensuite pointer, identifier et phonémiser les lettres tracées par CAR.

147	PE2	ça c'est quelle lettre ?/ celle-là ?/ (<i>place son doigt sous la lettre D du mot cocido tracé en cursive</i>) c'est un D !/ avec un O / ça fait quoi le D et le O ?/
148	Plusieurs	[do] /
149	PE2	[do] / y a pas du tout écrit frite / tu peux pas me montrer ces lettres ABD (<i>montre les lettres du mots frite</i>) / elles y sont pas / ABD / tu veux que je vous aide à lire ?/

Le lien entre l'encodage et le décodage est travaillé d'une manière similaire à plusieurs autres reprises, par exemple lorsque LUN essaie de décoder le mot « frites » : en suivant la même procédure qu'ABD, elle suggère que CAR a écrit « une galette ».

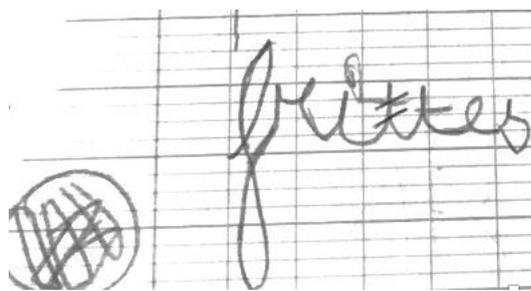


Figure 41 – énoncé VI de CAR « frites » et illustration à gauche

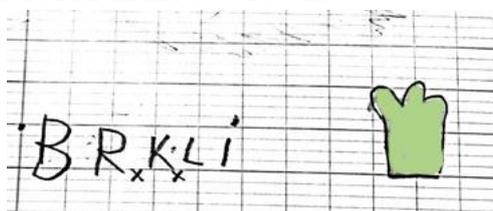
211	Élèves	F / R / I T / E /
212	LUN	(lève le doigt) une galette !/
213	Plusieurs	friiitee !/

Nous pensons que l'utilisation du déterminant « une » dans la réponse « une galette » est un indice permettant d'interpréter l'activité de LUN : l'élève ne déchiffre pas le mot mais observe le dessin et répond à une question qu'elle se pose sans l'oraliser « qu'est-ce qui est dessiné ? » Cette fois-ci, l'enseignante fait phonémiser les lettres tracées en précisant elle-même le nom du graphème, elle **institutionnalise la procédure d'identification / phonémisation** des graphèmes comme une procédure légitime en mobilisant un adverbe indiquant l'écart avec l'activité d'ABD et de LUN « lis-le **vraiment** ce mot ».

214	PE2	dis donc LUN / tu peux refaire le son des lettres ?/
216	PE2	c'est la lettre F / comment elle chante ?/
217	LUN	[f ::]
218	PE2	[f ::] ça ne peut pas être galette !/ après il y a / allez vas-y LUN / lis-le vraiment ce mot / on l'a fait ensemble tout à l'heure / (montre les lettres du mot frite réécrit précédemment avec la production de ANA)
221	LUN	[fri :] / [t] / frite /
222	PE2	c'est le même mot !/ c'est les mêmes lettres / elle aussi elle a écrit frite /

Elle explicite un savoir de l'écrit qui est totalement transparent, et dont ces extraits montrent pourtant qu'ils ne sont pas évidents ni implicitement compris par des élèves de cinq ou six ans : une suite identique de lettres a une réalisation phonique et une signification identiques : PE222 « c'est le même mot ! C'est les mêmes lettres ».

Le même scénario se répète à l'identique lorsque, quelques échanges plus tard, c'est au tour d'ARI d'inférer le mot salade en s'appuyant sur l'illustration, colorée en vert, réalisée par DAN pour accompagner l'écriture de son énoncé « brocolis »



236	PE2	alors attends / stop tout de suite / j'ai entendu ARI qui disait / salade / viens nous montrer / où tu as vu salade / ARI ?/ viens nous montrer les lettres qui font salade ?/
-----	-----	--

Là encore, l'enseignante suspend les interactions qui étaient en cours « attends, stop tout de suite ». Elle tente de **réorienter l'activité d'ARI**, en rendant visible l'écart entre le contexte qui semble organiser l'activité de l'élève et celui qui est pertinent et en suscitant un pointage

de lettres dont elle sait qu'il ne peut pas aboutir, « vient nous montrer les lettres qui font **salade** ». Puis elle montre l'écart et tente de réorienter l'activité vers une activité de décodage en mettant en œuvre un format d'identification des graphèmes, au fur et à mesure où ARI pointe les lettres sur l'écrit de DAN.

239	ARI	(<i>pointe son doigt sous le B</i>) heu /
240	PE2	qu'est-ce que c'est ça ?/
250	ARI	un B /
252	PE2	un B / ensuite y a un ?/ qu'est-ce qu'il y a après le B ?/
253	ARI	R/
254	PE2	R / et ensuite ?/
255	ARI	K / L / I/

Après avoir tenté de clarifier le contexte intrasubjectif dans lequel s'organise leur activité « toi tu as regardé ça (*montre le dessin*) », l'enseignante marque l'écart avec l'activité attendue « quand on veut lire /on ne regarde pas / est-ce qu'on regarde les dessins ? » question fermée qui appelle la réponse de CAR « non ». L'enseignante **institutionnalise la procédure** qui consiste à prendre appui sur l'identification des graphèmes, à l'aide du verbe « falloir » modalisant l'obligation et de l'adverbe « vraiment » : PE279 « qu'est-ce qu'il **faut** regarder ? **il faut** regarder les lettres, **vraiment** les lettres qu'il y a ».

275	PE2	est-ce que c'est salade qu'elle a voulu écrire ?/ y a rien qui ressemble à salade là / mademoiselle / toi tu as regardé ça ! (<i>montre le dessin du brocoli</i>) /
277	PE2	quand on veut lire / on ne regarde / quand on veut lire / est-ce qu'on regarde le dessin ?/
278	CAR	non !/
279	PE2	qu'est-ce qu'il faut regarder ?/
280	ARI	il faut / bin les lettres /
281	CAR	bin /
282	ANA	l'écriture /
283	PE2	il faut regarder les lettres / et vraiment les lettres qu'il y a / et pas celles qu'on croit qu'il y a parce qu'on est sûr qu'il y a une salade /

Le GPLD marquant l'écart entre l'activité de décodage attendue et la procédure d'ARI est marqué par l'usage des pronoms et des déictiques marquant l'opposition : « **toi**, tu as regardé **ça** », assorti d'un geste de pointage vers l'illustration. Selon nous, ces interactions orales visant l'enseignement du processus de décodage ont eu un effet que l'on peut percevoir dans les productions V2, qui montrent à la fois une disparition de lettres aléatoires et, au moins dans les écrits d'ARI et ANA, des traces d'une activité de relecture, d'évaluation et révision de l'écrit par l'élève scripteur.

2-3 Interactions orales et appropriation du code sémiotique

Les focalisations sur le processus de décodage que nous venons de présenter se font en lien étroit avec d'autres moments des séances, où PE2 réalise des GPLD de **monstration de la procédure d'encodage phonographique**. Ce geste permet de préparer les réécritures suivantes, en fournissant aux élèves des outils linguistiques-orthographiques qu'ils pourront mettre au service des écrits suivants.

L'enseignante mobilise ainsi à plusieurs reprises des formats d'encodage, qui invalident les hypothèses de lecture des élèves. Après la lecture de l'énoncé de DAN par exemple (rappelons que certains élèves proposaient « **salade** » en appui sur l'illustration et ne décodaient pas les

graphèmes /BRKLI/), PE2 réalise une **monstration de la procédure d'encodage phonographique pour écrire le mot salade**. Selon PE2, ces interactions orales visent d'une part à démontrer à ARI que sa procédure d'appui sur les illustrations est erronée dans cette situation particulière, et d'autre part permet d'enseigner le processus d'encodage phonographique à tous, ou de l'entraîner pour tous.

283	PE2	une salade / alors LUN / comment est-ce qu'on ferait si on voulait écrire salade ? /
284	ARI	[s :]/
285	PE2	allez ARI / il faut écouter le mot salade /
286	CAR	S/
287	PE2	[s :] / quelle lettre vous proposez pour ça pour faire / [s :]
288	ANA	un C/
290	EL	S/
292	ARI	/S/ !/
293	PE2	oui c'est le S qui fait [s]/ pour faire salade / le C aussi il fait [s] parfois hein / ensuite on y va / [s :a ::: lad] / [sa :::] ABD/
294	CAR	un L /
295	PE2	[sa :::]/
296	EL	[a :::] /
297	ANA	L /
300	PE2	chhht / attends / est-ce que c'est vrai qu'on entend le son de la lettre L / dans salade ?/
302	EL	non /
304	PE2	c'est pas vrai ?/ on entend pas le /L/ dans [sal :::]
305	ARI	[l :::]
306	PE2	(<i>montre du doigt ARI</i>)/ elle le fait !/
307	ARI	pas après le /S/ !/

Il est difficile dans un groupe de réguler la parole de chacun, certains élèves font des propositions que l'enseignante choisit d'ignorer car cela court-circuiterait le scénario d'enseignement du processus (comme par exemple CAR, qui répond dès l'échange 286 « S »). L'enseignante réalise des GPLD :

- **d'institutionnalisation** de la procédure phonographique : « il faut écouter le mot » ;
- **de scripturalisation** de la forme sonore du mot : l'enseignante extrait l'oral de sa forme éphémère, elle en prépare l'écriture pourrait-on dire. Ainsi, elle prononce le mot salade en **l'articulant exagérément** d'une façon conforme à l'écrit à trois reprises (stabilisation d'une forme scripturalisée), puis elles phonémise de façon isolée chaque unité sonore [s], [a]... ce qui permet aux élèves de mieux distinguer les phonèmes de chaque syllabe, et d'y associer plus aisément chaque graphème. Elle expulse les sons voyelles et les fricatives [s ::: a :::] ;
- elle suit une **démarche méthodique en mobilisant des formats identiques qui se répètent** au long de la séance : phonémisation puis identification du graphème « [s ::] quelle lettre vous proposez pour faire [s :::] ? ».

Les formats ici se succèdent rapidement, car l'encodage est une procédure utilisée **pour invalider l'hypothèse de lecture**. Il s'agit de permettre aux élèves de **tisser des liens** entre les connaissances qu'ils ont déjà : puisqu'ils commencent à savoir encoder les mots (depuis la maternelle), ils peuvent utiliser ce qu'ils savent déjà faire (encoder) pour s'approprier un nouveau savoir procédural (décoder).

PE2 réalise également de nombreuses autonymies, qui enclenchent des dénivellations dans les discours des élèves, par exemple: « il faut écouter **le mot salade** », « **le son de la lettre /L/** » qui sont repris dans la même séance par les élèves.

Alors qu'en début de séance ARI propose le mot « salade » en regardant le dessin du brocolis (c'est-à-dire alors qu'elle se positionne en tant que lectrice), elle produit ensuite plusieurs énoncés qui ne sont pas directement sollicités par l'enseignante. Lorsque PE2 fait encoder le mot « salade », ARI identifie et produit le phonème [s] au début du mot, puis elle propose le graphème : « /S / », et enfin argumente et explicite l'importance de la position des lettres dans le mot : PE 300 « on entend le **son de la lettre /L/** dans salade ? » ARI307 « pas **après le /S/** ! ». Elle passe ainsi, de la désignation [s :::], ancrée dans une tâche très locale de phonémisation d'un mot ([s :::] du mot qu'elle est en train de prononcer), à la désignation « le /S/ », catégorie plus globale, plus généralisée : «il y a les lettres et parmi ces lettres, le /S/ ». Elle passe ainsi d'une activité épilinguistique : 284 « [s :::] » à une activité davantage métalinguistique : 292 « /S/ » et 307 « pas après **le /S/** ». Il serait imprudent de considérer les transformations dans les énoncés d'un élève au sein d'une même séance comme des signes d'apprentissage, néanmoins elles peuvent être interprétées comme des indices d'une activité « souterraine » de conceptualisation en cours (pour reprendre les termes que Brossard (2008) emprunte à Vygotski (1934/1985).

Pour nous, il est très important de souligner que **cette co-activité métalinguistique se fait en lien avec les énoncés des élèves, en lien avec les objets du monde qu'ils convoquent dans leurs énoncés.**

Lorsque l'enseignante réalise des GPLD de monstration de la procédure phonographique de décodage, nous voyons qu'elle suit une logique similaire, qui vise à faire construire par les élèves une procédure méthodique, prenant appui sur les graphèmes.

488	PE2	oui d'accord / attends / comme Morgane et comme Hélène / moi je sais lire / je vais lire ce qui est vraiment écrit d'accord ?/ vous pouvez m'aider si vous voulez / on lit vraiment ce qui est écrit /
489	CAR	ase /
490	PE2	aselboamabeupff // c'est ça que tu aimes le plus manger ABD ?/
491	ABD	//
492	PE2	qu'est-ce qui s'est passé / explique-nous/

L'enseignante adopte la position de lectrice, d'une destinataire qui va décoder et reconstruire la signification du mot écrit par ABD :

- elle oralise le texte écrit en phonémisant chacun des graphèmes : « aselboamabeupff » ;
- elle « joue » ou théâtralise, s'étonne de la réalisation orale obtenue et feint que ce mot puisse désigner un aliment ;
- elle reprend ensuite une position énonciative d'enseignante du code et questionne l'élève sur les difficultés qu'il a rencontrées « qu'est-ce qui s'est passé ABD ? ».

PE2 montre ainsi à ses élèves que le décodage comme l'encodage sont des processus qui entretiennent des liens réguliers entre phonèmes et graphèmes, que la signification se construit en premier lieu à partir de la trace graphique.

2-4 Interactions orales et appropriation du geste graphomoteur

En ce qui concerne les essais d'écriture en cursive d'ANA, nous trouvons dans les transcriptions de la séance de révision des échanges où PE2 valorise l'écriture en cursive de CAR, mobilisée dans son écrit V1.

121	PE2	là on va regarder celui de CAR / CAR elle a déjà commencé à bien apprendre à écrire et en plus elle écrit en cursive / alors c'est peut-être un petit peu difficile pour vous peut-être / ceux qui connaissent pas encore la cursive / donc on va essayer ensemble /
122	ANA	moi je sais /
123	PE2	CAR pour l'instant tu ne dis rien / d'accord ?/ on essaie /on laisse lire les copains / si vous arrivez à lire quelque chose /
124	LUN	MOR elle dit en attaché /
125	PE2	oui // mais ça s'appelle la cursive / on dit la cursive parce que tu vois / tout n'est pas attaché / alors / qu'est-ce qui est écrit en premier / vous arrivez à lire ou pas ?//
125b	ANA	non/
125c	PE2	c'est dur hein / je vais vous aider parce que moi je sais lire /

Nous voyons qu'ANA est très attentive à ce moment de la séance : lorsque l'enseignante précise qu'il est encore complexe pour les enfants de début de CP de lire l'écriture cursive, ANA intervient « moi je sais ». Mais trois échanges plus tard lorsque PE2 les incite à oraliser l'énoncé de CAR, ANA concède qu'en fait, « non ». PE2 différencie à l'échange 121 l'activité d'encodage «CAR a déjà commencé à bien apprendre à écrire » et l'activité graphomotrice puisqu'elle précise « **en plus** elle écrit en cursive ». Cette formulation selon nous et selon PE2 a pour but de motiver l'apprentissage du geste d'écriture, et peut expliquer qu'ANA mais aussi FAR ont essayé d'écrire en cursive malgré la difficulté supplémentaire que cela occasionnait pour eux. Si ANA en V2 écrit en cursive du premier au dernier essai, FAR en revanche passe aux capitales d'imprimerie car mis en difficulté pour tracer la lettre /H/ en cursive minuscule. L'enseignante focalise les interactions orales sur le geste d'écriture en général pour en montrer l'enjeu : les lettres doivent être tracées de façon à ce que le destinataire, un lecteur extérieur, puisse les identifier, les phonémiser et accéder à la signification.

54	PE2	alors on dit les lettres / elles sont très bien tracées / on les voit bien / (<i>montre les lettres</i>) / § F/
----	-----	--

Ou encore lors de la lecture du texte d'ARI :

575	PE2	trois lettres !/ qu'est-ce qui est écrit /
576	EL	elle a écrit /
577	PE2	un G / elles sont bien tracées hein / un R et P / comment ça chante ça ?/

Concernant la réduction de la taille des lettres, on lit dans les transcriptions que les élèves réagissent sans intervention particulière de l'enseignante lorsque certaines lettres sont plus hautes que d'autres :

371	PE2	c'est un O ça AMB ?/
372	AMB	//
373	PE2	c'est un O que tu voulais tracer ?/
374	EL	un gros !/

Dans ce dispositif, les élèves prennent tour à tour la position de scripteur et celle de destinataire : ils expérimentent le besoin, pour décoder, de pouvoir identifier les lettres et donc la nécessité

que le scripteur les trace de façon à les rendre identifiables. L'identification des lettres ne permet pas toujours d'accéder à la signification, lorsque trop peu de graphèmes sont pertinents, mais elle est un préalable indispensable à la lecture.

Le choix fait par l'enseignante, pour cette séquence, de faire écrire les élèves sur du papier Seyès et de projeter les écrits des élèves sans les modifier, en rendant visibles les façons de tracer de chacun et les façons de mobiliser l'espace du cahier, participe selon nous du fait que la spatialisation est globalement plus conforme aux normes dans les écrits V2, qui sont organisés de manière davantage verticale et suivant davantage les lignes d'écriture.

2-5 Effets sur le positionnement énonciatif par rapport aux objets de discours

Nous avons souligné que les élèves s'inscrivent sans difficulté particulière dans une CDDS d'apprentis scripteurs-décodeurs qui se présentent les uns aux autres, puisque tous écrivent en V2 un défaut qui leur est personnel¹²⁶.

Malgré les focalisations successives sur les processus d'encodage, de décodage, sur le geste graphomoteur, nous voyons tout au long de la séance que l'enseignante focalise également les interactions orales sur les objets du discours. Elle adopte donc tour à tour une position énonciative de maîtresse enseignant le code, puis le geste graphomoteur, et l'adéquation des discours produits en réponse aux contraintes de la situation scolaire.

Pour PE2, connaître le nom d'aliments, préférés ou pas, n'est pas, en soi, un objet de savoir qu'elle tente de faire élaborer. Pour elle, c'est **l'enjeu discursif** de l'écrit qu'il est important de développer chez ses élèves, afin de leur montrer l'effet obtenu chez les destinataires, lorsque les élèves prennent la peine d'aller au bout d'une activité scripturale souvent couteuse.

Ainsi, à chaque partage de texte, l'enseignante **focalise les échanges sur les objets du discours, pour mieux pointer l'adéquation des discours au regard de la tâche.**

Par exemple, lors de la lecture de l'écrit de CAR, les élèves, aidés de l'enseignante, décodent le mot « lasagne ». Les élèves étant pour une majorité non francophones, ANA propose « lasagna » et PE2 s'assure que l'objet de discours est identifié par tous.

166	ANA	lasagna !/
167	PE2	lasagneuh / avec un E en français (<i>sourit</i>) / lasagne / tout le monde connaît les lasagnes ?/
168	Plusieurs	oui / non /
169	FAR	moi j'en ai mangé /
170	PE2	des pâtes /de la tomate / hmmm/ (se frotte le ventre)
171	FAR	et c'était très bon /

PE2 décrit l'élaboration de ce plat, exprime son goût pour les lasagnes avec l'onomatopée « hmmm » assorties d'un langage non verbal (se frotte le ventre). Elle laisse FAR **évaluer positivement le choix énonciatif de CAR** « moi j'en ai mangé / et c'était très bon ». En parlant de ce qu'ils ont mangé et qu'ils ont trouvé très bon, dans cette situation précise, les élèves ne sont pas « hors propos » ou « non pertinents », au contraire.

¹²⁶ Aucun par exemple, ne choisit d'écrire un des défauts des personnages découverts dans un album de littérature, « Trop ceci, trop cela » de Caroline Palayer (2002), éditions Frimousse.

De plus, afin de rester concentrés sur les objets de discours et ne pas être limités par leur compétence scripturale en cours de construction, l'enseignante laisse les élèves compléter leurs énoncés, réagir à ceux des pairs, voire elle sollicite des explications complémentaires.

Par exemple, PE2 demande à CAR d'expliquer à ses pairs ce qu'est le « cocido » :

155	PE2	cocido / je m'en rappelle elle en avait parlé le premier jour / qu'est-ce que c'est le cocido CAR ?/
156	CAR	en fait / c'est / heu / c'est un plat espagnol /
159	PE2	c'est un plat que fait son /
160	CAR	papa /

Ici, l'expérience personnelle et familiale de l'élève n'a pas à être reconfigurée : parler de ce qu'on mange chez soi revient à s'inscrire dans un discours pertinent au regard de la discipline. Lors de la lecture de l'énoncé de DAN, elle laisse l'élève évoquer d'autres aliments qu'elle aime :

350	DANI	mais moi après / j'ai oublié / d'écrire / brocoli / et après j'ai oubli / faut écrire soupe / et /
351	PE2	tu as voulu écrire soupe après ?/
352	DANI	et // glace /
353	PE2	ah oui mais tu n'avais plus le temps peut-être /
354	DANI	oui /
357	PE2	est-ce qu'elle a répondu à la question / quel est ton aliment préféré ?/
358	DAN	oui / je /
359	PE2	c'est vraiment le brocoli que tu aimes le plus ?/
362	DAN	oui / plus la glace et / la soupe /

Nous voyons dans ces échanges avec DAN que PE2 réduit tout de même le degré de liberté : il ne s'agit pas d'évoquer toutes les choses qu'on aime manger, ni de s'écarter de l'objectif d'apprentissage, qui est d'apprendre à encoder tout en élaborant une position énonciative pertinente. Elle rethématise ainsi le propos sur l'objet du texte écrit, « le brocoli », tout en laissant DAN effectuer un ajout bref à l'oral : « plus la glace et la soupe ».

Lorsque les élèves découvrent le texte de FAR, l'enseignante phonémise le mot /KLAS/ puis s'amuse avec les élèves de l'effet produit par la confusion entre les phonèmes [g] et [k] :

465	EL	c'est bon la glace /
466	PE2	j'aime manger la [klas] /
467	DAN	la classe ?/
468	PE2	ahhh / il va nous manger !/
469	DANI	naaaan /
470	PE2	il voulait écrire glace / il s'est bien débrouillé

Le fait de garder une place importante à l'objet du discours permet d'ailleurs à l'enseignante **d'accéder à de potentielles explications métagraphiques**. Par exemple, on peut mieux comprendre la présence des lettres /R/ et /P/ dans l'énoncé V1 de ARI grâce aux interactions orales suivantes :

606	ARI	j'aime / j'aime manger / heu / des / de la / carotte / râpée / et du couscous/
607	PE2	ahhhh / tu voulais écrire carotte / et elle a écrit / cart /
608	EL	il fallait le (<i>inaudible</i>)
609	PE2	peut-être qu'elle voulait écrire râpée ?/ (<i>montre le R et le P du premier essai</i>)
610	EL	oui !/ râpée !/
611	PE2	c'est ça que tu voulais écrire ?/
612	ARI	oui/

Enfin, nous voyons que PE2 s'implique par rapport aux objets du discours des élèves, à la lecture de l'énoncé d'ARI par exemple :

639	PE2	des carottes râpées et des frites / moi aussi j'adore les carottes râpées /
-----	-----	--

ou encore celui de CAR :

224	PE2	tu as rajouté sal/ mo/ ne / jo / salmolejo !/ que es tan bueno con el pan con tomate /
225	FAR	hééé / elle parle ta langue /
226	CAR	espagnol /
227	PE2	c'est une soupe blanche un peu épaisse avec de la mie de pain et de l'ail pas vrai ?/
229	PE2	aïe c'est bon ça /

Dans les échanges de 224 à 229, l'enseignante donne une définition du « salmolejo » (227), se positionne par rapport à cet objet de discours (229 « aïe, c'est bon ça ») et s'exprime dans la langue maternelle du père de CAR pour se positionner en tant qu'amatrice éclairée de la culture du nord de l'Espagne « salmolejo ! Que es tan bueno con el pan con tomate ! ».

Ces interactions orales sont très courtes, mais répétées tout au long de la séance, au sujet des écrits de plusieurs élèves. Au-delà de l'enseignement du code et des discours, PE2 s'instaure elle-même en tant que sujet singulier, qui a ses propres préférences alimentaires. L'alternance des positions énonciatives de l'enseignante participent selon nous à créer une CDDS où les objets de discours ne sont pas uniquement des prétextes, visant en réalité des apprentissages orthographiques. Le code sémiotique revêt ainsi sa fonction d'outil au service de la communication avec autrui, au service de l'expression de soi, de son identité.

Conclusion du chapitre 7

L'analyse des interactions en classe permet d'identifier des moments qui peuvent avoir eu des effets sur l'activité des élèves lors des réécritures. Sans pouvoir garantir que les interactions orales ont une influence sur l'activité des élèves, nous constatons que pour plusieurs déplacements observés dans les écrits d'élèves, un lien peut être établi avec certaines interactions orales ayant eu lieu lors des séances de révision, entre la production des écrits V1 et V2. Une de nos hypothèses principale de départ était :

HP3 : Les interventions orales de l'enseignant ainsi que celles des élèves pourraient être mises en lien avec ces déplacements perceptibles dans les réécritures.

Nous voyons que cette hypothèse est validée en ce qui concerne la séquence de septembre : certaines interactions orales menées en collectif semblent avoir un effet sur l'activité cognitive des élèves car des traces de ces interactions sont perceptibles dans leurs écrits V2.

De plus, les écrits d'élèves sont porteurs de déplacements dans différentes dimensions, ce qui valide en partie l'hypothèse principale HP2 :

HP2 : des traces de ces apprentissages cognitifs et langagiers seraient perceptibles dans les réécritures et seraient relatives à toutes les dimensions de l'activité scripturale : savoirs graphomoteurs, orthographiques, discursifs et culturels en lien avec la discipline dans laquelle s'ancrent les écrits, et en lien avec les usages des outils scolaires.

Les savoirs culturels sont relatifs au code sémiotique à ce moment de l'année.

Dès le mois de septembre, l'enseignante accorde du temps pour enseigner aux élèves à avoir un regard évaluateur sur les énoncés produits : est-ce que chacun répond à la question ? quelle était cette question ? L'enseignante orchestre les interactions orales en alternant les positions énonciatives : elle est enseignante du code (formats d'enseignement du décodage, de l'encodage) et discute des objets des discours (gouts alimentaires).

Les procédures d'encodage et de décodage sont au cœur des séances, en tant qu'objets de savoir dont l'appropriation revêt une fonction sociale. Mais elles sont aussi des outils mis au service des élèves pour produire des discours ou pour accéder à leur signification. Tout au long de la séance, même s'il n'y a pas de dysfonctionnement lié à cette dimension, l'objet du discours reste ainsi au cœur des interactions. L'écrit joue son rôle d'instrument psychologique : en apprenant à lire et écrire, les élèves développent des usages du langage et s'affirment en tant que sujets affectifs, identitairement et socialement situés. En septembre, les élèves s'inscrivent dans une CDDS d'apprentis scripteur-décodeurs, qui apprennent le code sémiotique mais qui, en même temps, apprennent à s'affirmer et à se connaître les uns les autres.

Selon nous, ces résultats montrent que dès les premières situations d'encodage en CP (voire de grande section), les objectifs peuvent être sémiotiques et orthographiques sans pour autant évacuer les enjeux discursifs. Dans cette séquence, nous voyons en germe tout le travail de l'enseignante sur le discours, travail qui est poursuivi et amplifié dans les séquences suivantes, dans une continuité.

CHAPITRE 8 – UN TEXTE EXPLICATIF EN SCIENCES DU VIVANT

Introduction du chapitre 8

Au mois de mars, les élèves qui ont participé à la construction de nos données se sont approprié le geste graphomoteur ou acte graphique et nous constatons que les savoirs sémiotiques visés évoluent. Dans les écrits V1 du mois de mars, les apprentissages d'ordre graphomoteur réalisés depuis le début du mois d'octobre sont perceptibles : les élèves de CP2 se sont tous approprié l'écriture en cursive. Nous ne mobilisons ainsi plus de critères d'évaluation liés au geste graphomoteur.

La séquence sur les graines se déroule selon la temporalité suivante :

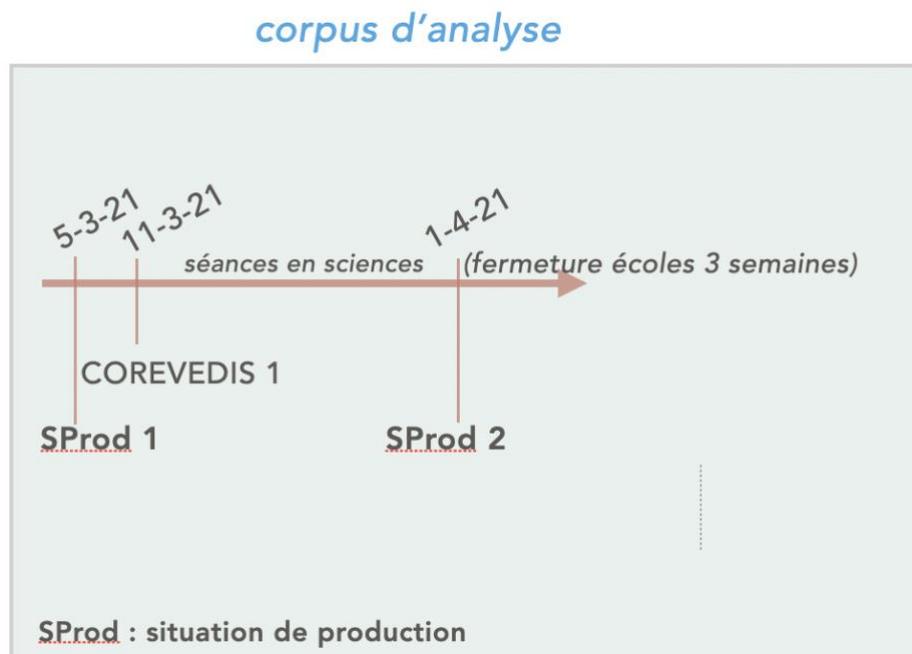


Figure 42 : temporalité des séances mises en œuvre dans la séquence « Graines », domaine du vivant

Rappelons que la séquence ancrée dans le domaine du vivant vise des savoirs¹²⁷ :

- relevant de la dimension affective. Les élèves continuent d'élaborer leur rapport à l'écrit, leur rapport aux savoirs, en se positionnant en tant que sujets dans des situations disciplinaires. En mars, les élèves de CP2 explorent des pratiques langagières spécifiques des sciences, comme la conduite discursive explicative, les discours liés à l'expérimentation et au recours au schéma ;
- sémiotiques orthographiques. L'enseignement vise l'entraînement de différentes procédures d'encodage (les procédures logographique, phonographique, procédure de copie de mots répertoires et de mémorisation), mais également une procédure de

¹²⁷ Nous les rappelons ici brièvement mais les détaillons dans le *Chapitre 5*.

- relecture de leurs propres écrits ;
- relevant de la construction de l'objet de savoir. Il s'agit pour les élèves de mettre à distance des représentations initiales au sujet du développement des plantes à fleurs, d'élaborer un savoir avec des mises en réseau, avec un lexique spécifique et des désignations adéquates ;
 - relevant de la construction des discours. Les élèves apprennent à élaborer un discours explicatif, ancré dans une situation d'étude des plantes en sciences.

Aussi, pour présenter les déplacements dans les écrits d'élèves, nous gardons l'organisation suivie dans le chapitre précédent et présentons les déplacements relatifs à ces quatre dimensions. Les apprentissages réalisés par les élèves entre septembre et mars permettent de ne plus avoir à mobiliser d'outils d'analyse tels que la taille des lettres ou le repérage sur les lignes d'écriture. L'analyse sémiotique est ainsi davantage focalisée sur les apprentissages orthographiques, en lien avec les procédures et les outils qui étayent l'activité.

1- Les déplacements dans les écrits d'élèves entre mars et avril

Comme nous le disions dans la partie méthodologique à partir des travaux de Halté (1987) et Leclaire-Halté (1990), produire un discours explicatif suppose d'anticiper les questions, les obstacles qui peuvent se poser à un interlocuteur ne disposant pas des mêmes savoirs que le locuteur. Cela suppose d'avoir une représentation la plus précise possible des savoirs du destinataire, afin d'anticiper et d'apporter les informations dont il pourrait avoir besoin. Dans les écrits V1, globalement, les élèves réalisent des énoncés s'apparentant à des assertions, des propositions qu'on donne comme vraies : « c'est comme ça, c'est un radis qui pousse ».

1-1 Les déplacements observés sur l'ensemble des productions

1-1-1 Construction des représentations socio-subjectives

Plusieurs éléments nous font penser que le rapport à l'écrit des élèves en sciences est davantage confiant lors de la situation d'écriture de V2. Rappelons, comme nous le disions dans le *Chapitre 1*, que le rapport à l'écrit, le rapport aux savoirs sont constitués d'un ensemble de représentations qui se construisent avec le temps, qui sont souterraines et dont le sujet lui-même n'a pas toujours conscience.

Le premier de ces éléments est que tout comme en septembre, tous les élèves produisent un écrit, aucun ne se met en posture de refus.

Le deuxième est que les élèves produisent tous des écrits autonomes en V2, alors qu'en V1, deux élèves n'ont pas encodé leur énoncé dans sa totalité (AMB, KIN) et deux d'entre eux ont complété leur énoncé après relance de l'enseignante (ARI, PAU). En V2, les écrits sont produits sans recours à la dictée à l'adulte, alors que, comme nous le verrons juste après, les énoncés V2 sont plus longs. Nous pouvons en partie attribuer ces déplacements à une maîtrise plus grande des procédures d'encodage, mais rappelons néanmoins que quatre semaines séparent les deux productions, aussi le facteur temporel et les séances décrochées d'étude du code ne suffisent pas pour expliquer ces déplacements. Ce changement laisse penser que les élèves prennent confiance en leur propre capacité à produire des discours écrits dans la sphère scolaire.

Le troisième élément qui nous permet d'évoquer un rapport à l'écrit serein en construction est que dans le cas de deux élèves (PAU et DAN), les écrits V1 sont assortis de dessins : le dessin de PAU est une tentative de représentation des objets de savoirs, l'élève dessine des graines et trace un signe mathématiques « = ». Quant à DAN, elle écrit un unique mot « radis » et dessine des pouces indiquant à son lecteur le mot qu'elle estime correctement orthographié et lequel ne convient pas. En V2, ces 2 élèves produisent des textes (deux propositions et 13 mots pour DAN, six propositions et 20 mots pour PAU). Le rapport à l'écrit nous semble ici s'élaborer positivement dans la mesure où les deux élèves acceptent de produire du langage écrit verbal, et non paraverbal comme c'est le cas avec les dessins. Le fait que PAU, en V1, n'utilise que des mots copiés à partir du répertoire de la classe peut laisser penser que ses représentations sur l'écrit accordent une priorité à l'orthographe. En V2 en revanche, l'élève ose mettre l'encodage au service de son discours : même s'il n'a pas mémorisé ou s'il ne trouve pas dans la classe les mots répertoires dont il a besoin, l'activité discursive semble primer.

V1	V2
----	----

<p>un ^{Paul} radis = 4/6</p> <p>une graine c'est</p> <p>radis</p> <p>(PAU-CP2) 5/3/21</p>	<p>Paul</p> <p>la fleur est fin fruit la graine j'écume elle</p> <p>Paula jardi puelle fane. la grain vient de la terre</p> <p>PAU - CP2 1/4/2021</p>
<p>« Un radis = (des graines) / Une graine c'est (un) radis. »</p>	<p>« La fleur est un fruit, la graine germe, elle pousse, grandit puis elle fane. La graine vient de la terre. »</p>

Tableau 11 : écrits V1 et V2 de PAU, suivis de leur normalisation

V1	V2
<p>radis</p> <p>radis</p> <p>Daniela</p> <p>(DAN-CP2) CP2 - 5/3/21</p>	<p>Dan dans la terre ou dans les</p> <p>Magazines Danika</p> <p>→ la graine vient dans +</p> <p>fer la fleur.</p> <p>DAN-CP2 1/4/2021</p>
<p>« radise radis »</p> <p>[J'ai dessiné un pouce, ça veut dire c'est bien]</p>	<p>1^{ère} réponse sans étayage « dans la terre ou dans les magazines ».</p> <p>2^{ème} réponse après relance PE : « la graine vient dans fer la fleur »</p>

Tableau 12 : écrits V1 et V2 de DAN, suivis de leur normalisation

Rappelons que la situation d'écriture autonome en sciences est la première que les élèves rencontrent à l'école élémentaire. Les traces de leur activité de production en V2 montrent des élèves davantage familiarisés avec la situation d'écriture, il semble qu'ils aient construit une représentation de l'enjeu de la situation, qui consiste à expliquer un phénomène en sciences, à partir de ses connaissances personnelles.

Les élèves osent élaborer des discours à l'écrit, en empruntant aux différentes voix qu'ils ont pu entendre ou lire et en mobilisant un code sémiotique qu'ils savent ne pas encore maîtriser. Ils osent laisser une trace verbale, graphique et figée de leurs premiers essais d'élaboration d'un discours explicatif en sciences.

1-1-2 Construction du code sémiotique

Dans les écrits V1 du mois de mars, des déplacements graphomoteurs sont immédiatement perceptibles pour tous les élèves, par rapport au début du mois d'octobre. Tous les élèves ont recours à l'écriture cursive, ce qui n'était le cas que d'une élève lors de l'écriture de V1 en septembre et de trois élèves (CAR, ANA et FAR) lors de l'écriture de V2 début octobre.

L'orientation des textes est conforme à la norme, les énoncés sont écrits et lisibles de gauche à droite, excepté celui d'ARI, que nous analysons de façon plus précise à la suite.

Les élèves se sont tous emparés de la procédure d'encodage par correspondances phonographémiques, et commencent à s'approprier la procédure de copie des mots répertoires ou de la mémorisation de certains mots.

	AMB1	AMB2	ANA1	ANA2	ARI1	ARI2	CAR1	CAR2	DAN1	DAN2	FAR1	FAR2	KIN1	KIN2	PAU1	PAU2	Total V1	Total V2
Nb graph pertinents	8/13	37/37	61/68	105/108	12/12	36/36	36/36	83/85	4/4	35/36	11/11	12/12	15/16	24/27	17/18	45/49		Augmentation : 8/8
Nb mots	6	12	31	43	4	14	15	30	1	13	4	5	7	11	8	20		Augmentation : 8/8
Nb propositions	1 inc	2 c	7	7	2 inc	2 c	3	6	1	3	1	1	1	2	2	6		
Nb propositions complètes	1	2	5	6	2	2	3	6	1	3	1	1	1	2	2	6		Augmentation : 6/8
Procédure phonographique		X	X	X	X	X	X	X	X	X	X		X	X		X	6	7
Procédure répertoire	X	X	X	X	X	X	X	X		X	X	X	X	X	X	X	7	8
Ponctuation			X	X		X	X	X		X				X		X	2	6
Segmentation	X	X	X	X	X	X	X	X		X	X	X	X	X	X	X		
Relecture			X	X		X	X	X	X	X	X	X					4	5
Énoncé en DA	X				X						X		X				4	0
Implication					X	X	X										3	1
Référence radis	X		X		X				X		X				X		7	7
Disparition radis		X		X		X				X		X				X		6
Présentation phonologique	X	X	X	X	X	X	X	X		X	X	X	X	X	X	X	8	8
Temps passé (PC / imparfait)					X	X											2	1
Boucle explicative		X		X				X						X		X	1	5
Connecteurs		X		X				X								X	1	4
Présentatif	X		X										X		X		4	0

Tableau 13 : relevé des objets sémiotiques relevés dans les textes V1, V2 (domaine du vivant)

Dès V1, on relève ainsi dans les énoncés des élèves 23 mots outils ou mots répertoires orthographiés selon la norme.

Entre V1 et V2, les déplacements perceptibles relatifs au code sémiotique, sont les suivants :

- le nombre de mots augmente pour tous les élèves ;
- les textes comptent un nombre de graphèmes à encoder plus élevé ;
- le nombre de propositions au sein des énoncés augmente pour presque tous les élèves (7/8), seul FAR écrit une seule proposition complète, comme en V1.

Le nombre de mots encodés conformément à la norme orthographique (en incluant la segmentation) augmente :

- en V1 : les mots respectant la norme sont « radis » (5), « c'est » (4), « graine » (2), « la » (2), « une » (2) « plante » (1), « terre » (1), « ça vient » (1), « un (1) »
- En V2 : les mots sont « la » (7) « graine » (7), « vient » (6), « fleur » (5) « des » (4), « ça » (4), « les » (3) « terre » (3), « et » (2) « fruit » (1), « avec » (1).

Sur l'ensemble des productions, 58 mots correctement orthographiés apparaissent dans V2, pour 23 en V1.

L'augmentation de la quantité de texte produit ainsi que les réussites orthographiques constatées laissent supposer que les élèves commencent à s'approprier des procédures de recopie de mots répertoires ou de mémorisation.

On note en V2 l'apparition de morphogrammes grammaticaux, mais ces réussites orthographiques ne concernent que deux élèves sur huit :

- des pluriels du nom : ANA (les coces, les graines)
- des désinences du verbe CAR (« ça fait ») ANA (essai : tombes).

On note également l'apparition de ponctuation dans la moitié des productions V2 :

- un point en fin d'énoncé (ANA, ARI, CAR, DAN) ;
- un point en fin de proposition (KIN et PAU) ;
- des majuscules en début de phrase (CAR) ;
- des points d'interrogation et de suspensions (CAR).

Enfin, d'autres traces de l'activité des élèves pendant la production permettent d'inférer une activité de **relecture de l'énoncé inscrit** : principalement, l'usage de ratures et de parenthèses, que l'on trouve dans les écrits V2 de cinq élèves (ANA, ARI, CAR, DAN et FAR).

1-1-3 Construction de l'objet

La spécialisation du lexique est l'un des éléments des énoncés V2 qui permet d'attester de l'élaboration progressive de l'objet du discours. Ainsi on note en V2 plusieurs occurrences d'un faisceau de mots relevant des concepts du vivant et du développement des végétaux : graine (7), fleur (6), terre (5), pousse (2), fruit (2), fane (2), pétale (2), germe (1) cosse (1), tige (1), racine (1).

Concernant la notion de temporalité, nous constatons l'apparition dans V2 de quelques connecteurs temporels, même s'ils sont encore peu nombreux et que tous les élèves ne s'en emparent pas encore : « puis » (1), « quand » (2), « après » (1), « juste avant » (1), « d'abord » (1). L'utilisation de certains verbes à l'aspect duratif néanmoins, introduit la notion de temps nécessaire au développement : « fane » (2), « germe » (1), « grandit » (1), « pousse » (2).

Hormis ces éléments, il est complexe de faire part de déplacements relatifs à la construction de l'objet de savoir de façon globale. L'énoncé V2 de Car, par exemple, montre une élève qui chemine vers la problématisation puisque l'énoncé de l'élève comporte un point d'interrogation, qui semble indiquer que l'élève se questionne par rapport aux savoirs : elle écrit ainsi « ça vient des fruits, qui vient des fleurs, qui vient de ? ». Elle indique ainsi un point problématique pour elle dans ses connaissances déjà-là.

1-1-4 Construction du discours

En V2, les élèves produisent des textes théoriques, dont les énonciateurs sont non impliqués, et dans un univers conjoint au monde réel scientifique. Seule ARI se positionne en énonciateur impliqué « j'ai planté des graines avec maitresse ».

Si l'on se focalise sur les déplacements perceptibles dans les discours des élèves, plusieurs éléments permettent de dire que les écrits des élèves semblent davantage généralisés, davantage englobants.

Sur l'ensemble des productions des élèves, nous relevons les éléments suivants :

- Sur les six élèves ayant évoqué les plants de radis dans leurs écrits V1 pour expliquer ce qu'est une graine, plus aucun ne le fait en V2. La disparition de la référence aux semaisons dans la classe est selon nous un indice de conceptualisation en voie de généralisation, signe que les élèves s'extraient d'une situation spécifique, d'un contexte très situé, local, et vont vers une opération de généralisation. Pour autant, ce qui est fait à l'école ne renvoie pas à des pratiques spontanées puisqu'on s'interroge sur les caractéristiques du vivant : en allant vers la généralisation et en cessant de faire

référence à la semaison de graines de radis, les élèves reconfigurent une activité qui ne relevaient déjà plus de pratiques spontanées. La situation singulière vécue en classe est étoffée par d'autres situations, notamment celles de lecture de planches botaniques ou de textes documentaires, qui accélèrent le phénomène de généralisation.

- Des déterminants généralisants sont utilisés : en V2, on relève les déterminants définis « la » (7) ou « les » (3), l'indéfini pluriel « des » (4) tandis qu'en V1, les élèves écrivent des articles indéfinis masculin ou féminin : « un » (2) « une » (2).
- Les énoncés sont tous écrits au présent à valeur de vérité générale, même si cela était déjà le cas lors de V1 pour la majeure partie des élèves (excepté ARI, dont nous analysons les productions plus en détails dans la sous-partie suivante).

Les écrits V2 sont davantage explicatifs, comme le signalent le relevé des indicateurs suivants :

- En V1, quatre élèves utilisent le présentatif « c'est », produisant un énoncé ressemblant davantage à un écrit définitoire, alors qu'aucun ne le fait en V2. Le présentatif vise une prise en charge énonciative « neutre ». Alors qu'en V2, les élèves reprennent majoritairement « ça vient », qui est écrit au tableau par l'enseignante aussi bien lors de la situation de production initiale que terminale.
- Ces tentatives de définitions sont remplacées en V2 par des énoncés porteurs de liens chronologiques entre les éléments, qui s'opèrent par l'écriture de connecteurs temporels : « juste avant », « d'abord », « après », « puis », « quand », mais aussi par le choix de verbes incluant l'idée de temporalité et de développement ou de transformation : « pousse », « grandit », « germe », « fane ».
- Certains énoncés ont une progression à thème linéaire : le rhème¹²⁸ de la proposition devient le thème de la suivante, comme c'est le cas dans l'énoncé d'ANA, que nous analysons dans la sous-partie suivante. Ces énoncés forment des boucles explicatives et montrent le souci du scripteur de donner des informations ou explications sur chacun des rhèmes introduits.

1-1-5 Adoption d'un positionnement énonciatif

Dès V1, les élèves adoptent tous une position énonciative scolaire, ils reconfigurent tous leur expérience quotidienne afin de la mettre au service de la consigne d'écriture donnée par l'enseignante : aucun d'eux ne digresse en parlant des radis qu'il a mangés chez son grand-père par exemple. Les élèves adoptent davantage un positionnement énonciatif d'enfants qui observent le monde quotidien qui les entoure, ils s'appuient sur des éléments de leur vie quotidienne « ça vient de la terre, une graine c'est une graine, ça vient de la France ». Certains arguments semblent empruntés aux voix des adultes de leur sphère privée « c'est comme ça, c'est de la plante ».

En V2 en revanche, les élèves adoptent un positionnement énonciatif d' « apprentis-scientifiques », qui essaient d'expliquer un phénomène relevant de l'univers scientifique et scolaire : « la fleur, dedans il y a la graine », « la fleur est un fruit », « la graine vient dans la fleur », « la graine vient des fruits qui viennent des fleurs ». Une élève sur huit (ARI) ancre encore son écrit dans une situation de sa vie quotidienne, mais à la différence de V1, elle se

¹²⁸ Une définition générale empruntée à Maingueneau (1984) : le thème d'un discours est ce dont traite un discours, et le rhème ce qui est dit thème.

situe cette fois dans l'univers quotidien d'un sujet apprenant, dans une situation scolaire en sciences.

Au-delà de ce constat global, les déplacements effectués sont complexes à regrouper dans une même catégorie : les élèves essaient de se positionner par rapport à leur énoncé d'une façon qui leur est singulière, en essayant de tenir à la fois les aspects sémiotiques, culturels et discursifs.

<p>« Je pense que ça vient des fleurs. (et) Et des fruits. Ça vient de la terre. »</p>	<p>« Ça vient des fruits, qui viennent des fleurs, qui viennent de ?... Quand on plante une graine, d'abord ça fait une pousse, et une racine, après ça fait une tige ... »</p>

Dans l'écrit V1 de CAR par exemple, que nous avons déjà évoqué, un lexique spécialisé « fleurs, fruits » montre que l'objet du discours est déjà envisagé du point de vue des sciences du vivant. Le déplacement le plus marquant pour cette élève est la disparition de la modalisation du doute « je pense que » : V2 en comparaison montre un énonciateur volontairement non impliqué, qui tend à l'omniscience. L'utilisation du point d'interrogation dans l'énoncé met en avant que l'élève semble sur le chemin du processus de problématisation¹²⁹, puisqu'elle identifie ce qui pose question dans son discours, ce qui n'a pas encore trouvé de réponse. Les points de suspension à deux reprises évoquent l'idée d'un cycle.

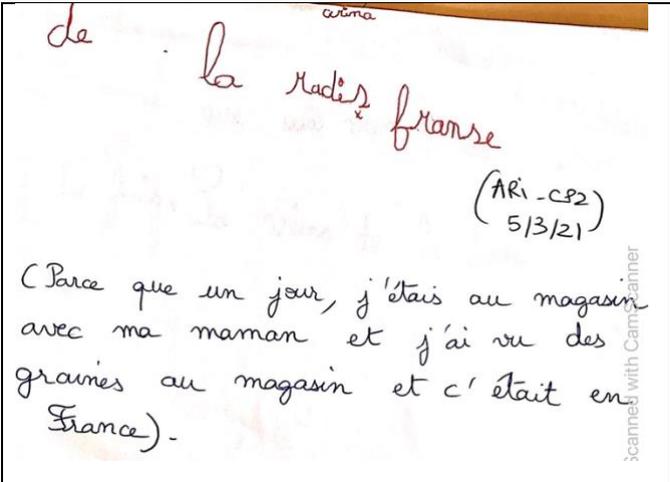
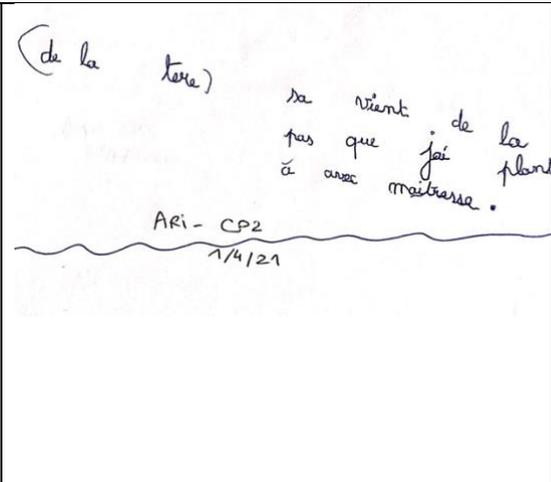
L'énoncé de PAU (cf. supra 1-1-1), quant à lui, montre un élève qui accepte de produire du langage verbal : PAU est un élève qui manque de confiance en lui, il montre des réticences face à une tâche dont il n'est pas sûr de maîtriser les contenus. Il n'est pas sûr de pouvoir expliquer ce qu'est une graine et il n'est pas sûr de savoir écrire les mots qui lui permettraient d'essayer. Ainsi en V1, PAU n'encode que des mots répertoires, qui lui assurent un écrit sans erreur d'orthographe, quitte à ce que l'énoncé soit partiel : « une graine c'est radis ». En V2 en revanche, il ose écrire sans avoir tous les mots répertoires à disposition, il mobilise une procédure d'encodage phonographique et cette fois le discours semble primer sur l'aspect sémiotique. PAU assume une position énonciative d'élève qui ose produire un discours à l'écrit et qui semble moins angoissé, ou peut-être qui semble moins « s'empêcher » à l'idée de se tromper.

Les trois études de cas présentées ci-après illustrent de façon plus précise les déplacements sémiotiques, discursifs et culturels. Elles présentent des éléments qui semblent attester de positionnements davantage ancrés dans une CDDS en sciences du vivant, mais singuliers car différents de ceux de CAR ou PAU.

¹²⁹ Notion de problématisation développée notamment par Orange (2005b, 2005a, 2006).

1-2 Les déplacements observables dans les écrits de trois élèves

1-2-1 Les écrits d'ARI

	
« de la radis franse »	« (de la tere) sa vient de la terre pas que j'ai planté des graine à avec maitresse. »
« radis, de la France. » {Parce qu'un jour, j'étais au magasin avec ma maman et j'ai vu des graines au magasin et c'était en France.}	« Ça vient de la terre, parce que j'ai planté des graines avec maitresse. »

- Code sémiotique.

Nous notons en premier lieu que l'énoncé V2 a été produit de façon autonome, contrairement à V1 qui a été écrit partiellement en dictée à l'adulte, ce qui est paradoxal car en parallèle, comme nous le disions précédemment, la longueur de l'énoncé V2 augmente significativement : ARI passe d'un énoncé de quatre mots à une version finale qui en compte 14 (17 si l'on compte le premier essai mis entre parenthèses).

La trace laissée par l'activité en V1 pourrait laisser supposer une syntaxe de l'oral non conforme à la norme, mais l'observation de l'élève en cours de production révèle que ce dysfonctionnement n'est pas syntaxique mais relève de la **gestion conjointe du temps et de l'espace** de la feuille : en effet l'élève commence par encoder le mot « radis » pour répondre à la question « qu'est-ce qu'une graine », puis elle ajoute « de la France » pour répondre à la question « d'où vient-elle ? ». Mais elle commence à écrire cette seconde proposition à gauche du premier mot « radis », manque d'espace et finit d'écrire le mot « France » à droite du mot « radis ».

En V2 en revanche, ARI utilise des parenthèses lors de son premier essai « de la tere », qui montrent le **lien entre l'activité d'écriture et celle de lecture** : l'élève s'est relue et a révisé elle-même son écrit. D'une part, une solution graphique, partagée au sein de la classe, est trouvée pour corriger le dysfonctionnement identifié et rendre le propos plus explicite, en enrichissant l'énoncé du présentatif et du verbe indiquant l'origine : « ça vient ». D'autre part, une révision linguistique est apportée (deux /R/ à « terre » alors qu'il n'y en avait qu'un à « tere » mis entre parenthèses), ce qui indique sans doute un recours aux outils de la classe, ou peut-être une la mémorisation du mot, vu à plusieurs reprises lors de la séance de partage et révision des écrits.

- Construction de l'objet.

ARI mobilise en V1 le mot « radis », en référence aux semaisons de graines de radis vécues en classe. Le reste du lexique « France, magasin, mère » montre une connaissance ancrée dans l'univers du quotidien, ARI évoque des radis aperçus au magasin. Elle s'efforce malgré tout de répondre à la question posée par l'enseignante, en semblant avoir une interprétation davantage géographique que scientifique de la question (pays d'origine de la graine).

En V2 en revanche, le lexique spécifique « terre, planter, graines » montre qu'ARI commence à envisager la graine en tant qu'objet du domaine du vivant, ou du moins comme une partie d'un processus qui démarre dans un certain milieu (la terre où la graine germe).

- Construction du discours.

La première proposition de l'énoncé V1 « radis / de la France », ainsi que la première de V2 « ça vient de la terre » peuvent s'apparenter à des textes théoriques, conjoints au monde quotidien de l'élève, l'énonciateur est non impliqué. En V1, l'énoncé produit en dictée à l'adulte révèle la signification que l'élève attribue à la situation d'écriture, l'élève justifie sa réponse en ancrant son énoncé dans une **situation du quotidien**, vécue dans son **cercle familial** (les courses faites avec sa mère au supermarché). L'explication se résume à l'exemple du radis, qui est l'espèce que les élèves de la classe ont tenté de faire germer et pousser. Néanmoins, ARI reconfigure son expérience personnelle, elle s'appuie dessus pour répondre aux attentes scolaires : elle tente bien d'expliquer d'où viennent les graines, s'inscrivant ainsi dans un registre culturel mineur.

En V2, la justification produite relève elle aussi du monde quotidien, mais cette fois l'élève fait référence à la situation scolaire, vécue en classe et lors d'une séance de sciences. L'exemplification par la plante de radis disparaît, au profit d'une généralisation et d'un article indéfini pluriel « des graines ». Ainsi, malgré l'hétéroglossie persistante et l'implication de l'énonciateur avec le pronom personnel « je » et déterminant possessif « ma », cette justification n'en est pas moins secondarisée par rapport à V1, et indique une **réorientation du contexte intrasubjectif** dans le domaine du vivant.

- Positionnement énonciatif.

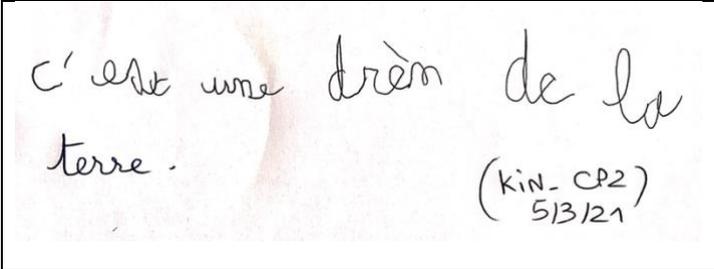
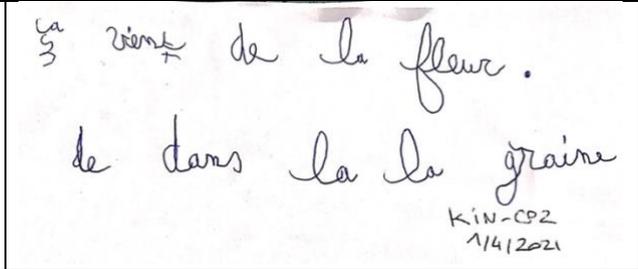
En V1, ARI affirme « la graine vient de la France » et ne justifie sa réponse qu'après avoir été questionnée oralement par l'enseignante. Elle ancre cette justification dans son univers quotidien, familial, et semble se positionner en tant que petite fille d'origine moldave, dont le pays d'origine est différent de celui de ses pairs.

En V2, l'élève justifie son propos sans y avoir été incitée par PE2. Nous inférons que l'élève anticipe de façon autonome la question que la maitresse lui a posée lors de la situation initiale, elle se la « rejoue » ou se la « redit » pendant son activité autonome. ARI répond par écrit « parce que j'ai planté des graines avec maitresse » à une question non oralisée « pourquoi tu écris que les graines viennent de la terre ? ». On voit ici comment ARI se positionne en tant que personne qui explique à un interlocuteur (pourtant « absent » au moment de la production), en anticipant ses questions pour d'emblée tenter de clarifier la signification de son énoncé. La première proposition de V2 est justifiée une nouvelle fois à l'aide d'expériences personnelles de l'élève.

L'énonciateur est toujours impliqué, en revanche l'univers convoqué pour justifier la réponse « parce que j'ai planté des graines avec maitresse » est scolaire et ancré dans le domaine du

vivant. Même si le registre des savoirs culturels reste peu perceptible dans cet écrit (ce qui ne présume pas de ce que cette élève pourrait énoncer à l'oral), les éléments de réponse sont davantage pertinents au regard du domaine d'apprentissage. ARI se positionne comme une élève qui mène des expérimentations, qui s'inscrit dans une pratique sociale scientifique (réaliser et observer des semaisons), qui correspond en partie au contexte intersubjectif que l'enseignante tente de faire construire. L'énoncé V2 est davantage proche du contexte de pertinence qu'en V1. L'écrit produit montre que l'activité est réorientée, l'élève puise des éléments dans une expérience personnelle vécue en collectif, avec la classe et en sciences, le registre d'apprentissage identitaire relève d'un régime majeur et la position énonciative est ancrée dans une CDDS en sciences du vivant.

1-2-2 Les écrits de KIN

	
« c'est une drèn de la (terre) »	« ça vient de la fleur. de dans la la graine »
« C'est une graine / de la terre. »	« Ça vient de la fleur. Dedans il y a la graine. »

- Code sémiotique.

En V1, KIN encode de façon autonome six mots, dont cinq pour lesquels il utilise les outils de la classe « c'est, une, de, la », qui lui permettent de réussir à segmenter toute la phrase. KIN mobilise une procédure phonographique pour encoder le mot « drèn » : on suppose qu'il prononce le phonème [d] à la place du [g], car les deux consonnes sonores s'articulent au même endroit de l'appareil phonatoire, à la différence que la pointe de la langue touche les dents pour articuler le [d], ce qui modifie le passage de l'air. Il choisit la graphie la plus courante /È/ pour encoder le phonème [ɛ] puis le /N/ pour encoder le phonème [n], en omettant le /E/ muet, qui donne à cette consonne sa valeur de base.

En V2, KIN orthographie correctement les mots « ça vient de, graine, fleur » soit par copie de mots répertoires soit par mémorisation. Le mot « dedans » est encodé avec deux mots outils affichés en classe, les prépositions « de, dans ». On constate que le locuteur a le souci de bien orthographier son écrit, il trace une petite croix sous la lettre /T/ dans le mot « vient », signe que la lettre est muette. Les deux propositions sont également séparées par un point, marqueur graphique explicite des deux propositions séparées (alors que le point de l'énoncé V1 est tracé par l'enseignante à la fin de la dictée à l'adulte du mot « terre »).

- Construction de l'objet.

En V1, KIN reprend les termes de la consigne « qu'est-ce qu'une graine ? » et ne produit pas d'explication (une graine, c'est une graine). Puis il répond à la deuxième partie de la question « d'où vient elle » en évoquant la terre, le support de germination, peut-être en référence aux activités de jardinage menées en amont de la séquence.

En V2, on note l'apparition d'un lexique spécifique « fleur, graine ». Les termes « ça vient de », qui n'ont pas été repris de la consigne en V1, peuvent évoquer l'origine ou la temporalité nécessaire à la formation de la graine. On constate également que les deux déterminants utilisés sont des articles définis « la » contrairement à l'indéfini « une » du V1. Ces deux articles définis suggèrent un début de généralisation, d'autant que les exemples vus en classe montraient plusieurs graines dans une cosse de haricots et que KIN écrivait « une graine » en V1. En V2, KIN répond uniquement à la seconde partie de la question. L'origine cette fois est attribuée à la « fleur », qui relève du lexique spécialisé des SVT. Le lien logique entre la fleur et l'intérieur de la fleur (dans lequel se trouve la graine), évoque l'idée de cycle, de développement et de transformation de chaque partie de la plante.

- Construction du discours.

V1 est un énoncé informatif, avec le présentatif « c'est ». KIN répond à la question en produisant ce que Rigel (1987)¹³⁰ nomme une tautologie formelle : « une graine, c'est une graine ». Le texte produit est un texte théorique, l'ancrage est conjoint au monde du vivant. L'énonciateur est non impliqué.

En V2, le présentatif disparaît, KIN ne produit plus un texte définitoire : en reprenant dès le début de son énoncé les mots « ça vient de », il produit une tentative d'explication. Il thématise ensuite son propos par le complément circonstanciel « dedans » (sous-entendu dans la fleur), ce qui est signe d'un discours plus descriptif qu'explicatif, et qui peut être expliqué par le fait que l'enseignante a fait observer des planches botaniques, rendant compte de l'anatomie de la plante plus que du phénomène de développement.

- Positionnement énonciatif.

En V1, le positionnement semble être celui d'un enfant qui dit ce qu'il voit dans son univers quotidien sans le questionner, et donc sans percevoir les problèmes qui se posent : une graine est une graine, et (à la maison peut-être et en maternelle l'année précédente) les graines sont plantées dans la terre. KIN se positionne sans questionner la tautologie dans son énoncé, en tant qu'observateur des objets du monde qui l'entourent.

En V2 en revanche, la position énonciative est celle d'un élève qui tente d'expliquer un phénomène en sciences. Si le contexte intrasubjectif n'a peut-être pas eu à être réorienté, en revanche l'écrit de KIN montre des connaissances personnelles davantage élaborées et scientifiques. Il élabore un discours qui tend à être explicatif, il décrit des phénomènes observés dans des textes documentaires étudiés à l'école et non plus dans son univers quotidien. Il entre résolument dans une CDDS scientifique, et se positionne en tant qu'explicateur dans un monde scientifique, qui n'est plus tout à fait celui qui l'entoure au quotidien.

¹³⁰ Nous présentons les catégorisations des définitions proposées par Rigel dans notre document de travail « Outils de recherche – Produire une définition », présenté en annexe n°10, tableau 2.

2-2-3 Les écrits d'ANA

<p>sava de zotr radis il est con de gron radis c'est komessa c'est de la plante c'est comessa ce le graine. Ana-Maria</p> <p>Les graines viennent des (graines) grands radis, c'est de là que viennent les graines.</p> <p>(ANA-CP2 5/3/21)</p>	<p>la graine (s) ça vient des fleur X est (kan) can la fleur can la fleur les paital can le paital tanbe la fleur est elle vint des coces la coces elle ce ouvr les graines tanbes dans la tair les graines tanbes dans la terre.</p> <p>ANA-CP2 1/4/2021</p>
<p>« sava de zotr radis il e-est con de gron radis c'est komessa c'est de la plante c'est comessa ce le graine. »</p>	<p>« la graine (s) ça vient des fleur X est (kan) can la fleur can la fleur les paital can le paital tanbe la fleur est elle vient des coces la coces elle ce ouvr les graines tanbes dans la tair les graines tanbes dans la terre. »</p>
<p>« ça vient des autres radis / ils sont des grands radis / c'est comme ça / c'est de la plante / c'est comme ça / c'est comme ça / c'est les graines. »</p>	<p>« La graine ça vient des fleurs et quand la fleur, quand la fleur les pétales, quand les pétales tombent, la fleur [fâne] et elle vient des cosses, la cosse elle s'ouvre, les graines tombent dans la terre, les graines tombent dans la terre. »</p>

- Code sémiotique.

En mars, les écrits d'ANA se sont étoffés par rapport au début de l'année : l'énoncé V1 compte 31 mots, alors qu'en septembre Ana écrivait une liste à un seul terme (FRITE). Ce déplacement très net peut être dû au fait que la consigne est différente : en septembre, elle ne suggère pas l'écriture de plusieurs termes (même si plusieurs élèves ont souhaité écrire différents aliments, par exemple ARI qui a écrit deux de ses aliments préférés et CAR qui a encodé 19 mots), d'autre part les frites sont peut-être le seul et unique aliment préféré d'ANA.

En mars, dès V1, l'écrit montre une procédure d'encodage mixte : certains mots sont encodés phonographiquement et erronés du point de vue phonologique (« sava » pour « ça vient », « con » pour « sont », « de » pour « des », « ce » pour « c'est », « gron » pour « grands », « le » pour « les ») ou corrects phonologiquement : « zotr, komessa, comessa » pour « (les) autres, comme ça ». Cette procédure d'encodage phonographémique est complétée par l'inscription de mots appartenant au répertoire de la classe : ANA a mémorisé ou copié les mots : « radis, graine », ainsi que les mots-outils « de, il, la, c'est ».

Des marques de relecture apparaissent sur l'écrit : deux ratures des mots « autres » et « sont », assorties de réécritures juste en dessous. Nous ne pouvons pas être sûre du moment auquel ces réécritures ont eu lieu. La gestion de l'espace pourrait laisser penser que la relecture a lieu en cours d'écriture de chaque proposition (il y a suffisamment d'espace entre les lignes pour contenir exactement les réécritures), voire juste après l'encodage du mot raturé.

Dans V2, nous constatons que les procédures d'ANA se consolident avec une procédure de **plus en plus orthographique**. On constate un seul mot à l'encodage phonologiquement erroné (« le » pour « les ») sur les 43 mots qui constituent l'énoncé, mais il faut noter qu'ANA est roumaine et connaît l'alphabet roumain, dans lequel le graphème /E/ se phonémise [e].

La norme phonétique est respectée pour « can, paital, coces, ce ouvr, tair ». Le phonème [ã] du mot « quand » est graphié avec les lettres /AN/, alors qu'ANA utilisait /ON/ dans l'écrit précédent. Elle utilise d'ailleurs également ce graphème pour écrire « tanbe » à trois reprises. Le répertoire de mots mémorisés ou recopiés s'enrichit de nouveaux mots « ça vient, des, fleur, elle, dans, terre ». Dans l'écrit V2, le verbe « est » est utilisé en lieu et place de la conjonction

de coordination « et » : même si l'utilisation de ce mot outil n'est pas pertinente, elle n'en est pas moins signe de procédures d'encodage qui s'affinent.

ANA s'essaie également à l'écriture de premiers morphèmes grammaticaux, avec des marques du pluriel réussies sur les noms « les graines, les coces » mais erronée sur le verbe « les graines tonbes ».

La relecture en cours d'écriture de l'énoncé se confirme, avec cette fois l'usage des parenthèses, utilisées à la place de la rature, et réécriture juste à droite du premier essai des mots « ça » et « quand ». La répétition de la dernière proposition est également un indice du processus de relecture : ANA révisé l'orthographe du dernier groupe « dans la tair » et écrit « dans la terre ».

- Construction de l'objet.

En V1, le discours d'ANA est spécifié avec la mention des « autres radis, de grands radis ». L'élève fait référence aux semis réalisés dans la classe et donc à une expérience personnelle scolaire précise. L'énoncé n'est pas généralisant, malgré l'usage du pluriel « des autres radis, des grands radis ». Le lexique « radis, les graines » appartient bien au faisceau du développement des végétaux. L'élève semble avoir une représentation de la situation pertinente, puisqu'elle écrit que les graines « c'est de la plante », elle ne parle pas des graines de tomates à la cantine ou des pépins de pomme mais utilise l'hyperonyme « plante » pour désigner les végétaux. La répétition des arguments d'autorité « c'est comme ça, c'est comme ça c'est les graines » ressemble à un axiome peut-être inspiré des « grands » auxquels ANA pose des questions sur l'origine des choses. Cela ne s'explique pas, c'est comme ça.

En V2, la référence à l'expérience quotidienne vécue en classe disparaît en même temps que la spécification par le plant de radis : comme dans la V2 d'ARI, nous prenons cette disparition comme un indice de généralisation. On note également des articles indicateurs de la généralisation « la graine / des fleurs / les pétales / les graines ». Les cinq propositions de l'énoncé sont liées entre elles par des connecteurs qui montrent la temporalité, la successivité dans le développement de la plante « et quand la fleur, quand les pétales tombent ». L'anatomie de la plante et ses différentes parties sont évoquées. Le lexique se spécialise avec les mots « fleurs et cosses ». ANA opère une spécification du terme généralisant « fruit », en utilisant à deux reprises le terme « cosse » vu dans le texte documentaire sur le cycle de vie du haricot.

L'idée de transformation est présente grâce à la boucle explicative entre les propositions 3, 4 et 5, avec une progression thématique linéaire où le rhème de chaque proposition devient le thème de la suivante « la graine --> les fleurs, la fleur --> les pétales ». Puis de nouveau « la graine elle vient des cosses, la cosse s'ouvre », les graines [sous-entendu contenues dans les cosses] tombent ». ANA semble anticiper les questions d'un destinataire, le texte V2 est un texte visant à expliquer un phénomène et tend vers la généralisation.

- Construction du discours.

Dès V1, ANA produit un texte théorique, conjoint au monde convoqué qui est celui du domaine du vivant, l'énonciateur est non impliqué. Les deux dernières propositions « c'est comme ça, c'est les graines » précise l'hyperthème de l'énoncé, qui est bien « les graines ». On note la répétition de l'argument d'autorité « c'est comme ça, c'est comme ça », l'explication semble bloquée, à court d'éléments.

Dans la version V2, le texte reste théorique, conjoint au monde réel des sciences du vivant, l'énonciateur reste non impliqué. La progression thématique linéaire construit une boucle explicative qui rend compte d'un cycle.

La V2 est aussi porteuse de répétitions « quand la fleur, quand la fleur » et « les graines tombent dans la terre, les graines tombent dans la terre ». Cependant l'interprétation que nous faisons de ces répétitions est tout à fait différente.

Comme nous l'avons dit précédemment, ANA orthographie différemment « dans la terre », et la répétition semble répondre à un motif orthographique. Dans l'autre cas en revanche, la reformulation « quand la fleur, quand la fleur les pétales, quand les pétales tombent » nous semble être une tentative d'essais successifs pour formuler le lien entre la fleur et les pétales. ANA ne semble pas en mesure de produire un complément circonstanciel de temps avec un complément du nom, ce qui donnerait : « quand les pétales de la fleur tombent ». Elle thématise d'abord grâce à un complément de temps « quand la fleur », puis sur « quand la fleur les pétales » et finalement sur « quand les pétales ». La répétition de ce complément de temps est ici au service de la verbalisation du savoir scientifique.

- Positionnement énonciatif.

En V1, ANA use d'arguments d'autorité « c'est comme ça, c'est les graines » qui montrent qu'elle ne cherche pas à expliquer les phénomènes qu'elle ne comprend pas. Elle ancre tout de même son discours dans le domaine du vivant en faisant référence « aux grands radis ».

En V2 en revanche, ANA s'inscrit résolument dans une CDDS en sciences du vivant : elle devient un sujet qui explique un phénomène scientifique, met en réseau les éléments de son discours, comme si elle l'élaborait de façon à être comprise par le destinataire de son texte, qui n'aurait pas de savoirs sur le cycle des végétaux.

Pour conclure cette partie, nous pouvons dire que les écrits V2 des élèves sont porteurs de déplacements aussi bien au niveau de l'apprentissage du code phonographique, de l'orthographe, qu'au niveau de l'élaboration des savoirs culturels relatifs au développement des végétaux et des savoirs discursifs explicatifs. Malgré l'augmentation des exigences et de la complexité entre la situation d'écriture de septembre et celle de mars, les élèves restent engagés, ils produisent tous des textes dont les discours sont secondarisés et les savoirs plus élaborés. Ainsi, en sciences du vivant en mars, notre Hypothèse Principale HP2 se vérifie également :

HP2 : des traces de ces apprentissages cognitifs et langagiers seraient perceptibles dans les réécritures et seraient relatives à toutes les dimensions de l'activité scripturale : savoirs graphomoteurs, orthographiques, discursifs et culturels en lien avec la discipline dans laquelle s'ancrent les écrits, et en lien avec les usages des outils scolaires.

Nous supposons que l'ensemble de ces déplacements, notamment la construction d'énoncés davantage explicatifs du phénomène en sciences, pourrait être le fruit de trois facteurs :

- Le premier (minoré cependant par le fait que les deux écrits sont produits à un intervalle de quelques semaines), est que les élèves ont une maîtrise de l'encodage plus grande qui leur permet d'écrire davantage.
- Le deuxième est une meilleure compréhension de la situation d'écriture, du but de l'activité suscitée par l'enseignante et du destinataire de l'écrit.

- Le troisième est que l'enseignante, d'une manière qu'il reste à identifier, a fait émerger les questions, obstacles à la compréhension des élèves, qu'elle a orchestré les interactions afin que les élèves s'approprient à la fois les questions qu'un destinataire extérieur pourrait se poser et des éléments de réponses à ces questions.

Ce sont donc les questions, les reformulations, l'orchestration des interactions orales de l'enseignante que nous analysons à présent et que nous présentons dans la partie suivante.

2- Les interactions orales susceptibles d'avoir suscité ces déplacements

2-1 Interactions orales et représentations socio-subjectives

La complexité engendrée par la situation (écrire pour apprendre dans les disciplines tout en apprenant à écrire) induit que les élèves rencontrent des difficultés diverses et que les dysfonctionnements relèvent cette fois non seulement du code sémiotique, mais aussi de la compréhension de la situation et des connaissances en sciences des élèves. La projection des textes d'élèves et des dysfonctionnements qui les émaillent pourrait être (comme le craignent et le verbalisent certains enseignants engagés dans notre recherche) une source d'inhibition pour certains élèves, qui pourraient se mettre en posture de refus d'écrire, prétextant un manque d'idées. Au contraire, nous avons mis en avant que les élèves, tout comme en septembre, montrent leur engagement dans la tâche d'écriture puis de réécriture : ils se lancent tous dans la production d'un texte V1, puis V2, quantitativement plus long, qualitativement plus dense d'informations que V1.

Nous avons montré dans le chapitre précédent que lors des séances de révision, l'enseignante PE2 œuvre pour étayer l'élaboration chez les élèves d'un rapport à l'écrit et d'un rapport à l'erreur positif, et nous trouvons dans le corpus « graines » plusieurs extraits qui montrent comment l'enseignante continue d'œuvrer dans ce sens au mois de mars. Certains énoncés oraux de l'enseignante travaillent un rapport à l'écrit spécifique des pratiques scientifiques, tandis que d'autres travaillent le rapport à l'écriture dans sa dimension sémiotique, davantage axée sur l'encodage.

2-1-1 Interactions orales et représentations de l'écriture dans les pratiques en sciences

Lors de la lecture du texte V1 d'ARI, la réponse « de la radis France », qui peut sembler saugrenue, est reçue par l'enseignante d'une façon qui selon nous participe à la construction d'un rapport à l'erreur serein.

L'enseignante n'écarte pas la réponse, elle la partage au contraire et fait interagir la classe à son propos, tissant des liens entre l'énoncé d'ARI et celui de FAR, qui avait commencé par écrire « la graine vient de Bordeaux ».

47	FAR	ça vient / de Bordeaux /
48		ah / y a une autre petite fille qui a compris la question comme ça / est-ce que vous croyez que c'est ça que je vous demandais ?/
49	Plusieurs	nooooo /
50	PE2	de quelle ville viennent les radis ?/
51	Plusieurs	non /
52		ARI elle a compris comme toi FAR / écoutez bien /
60	PE2	on va regarder ARI parce qu'elle a / elle a fait un peu comme FAR / elle a répondu à ma question / elle a compris quelque chose / et c'est pas tout à fait ça que je vous demandais / regardez ce qu'elle a essayé d'écrire /

En tissant des liens entre l'interprétation de la situation de FAR et celle d'ARI, l'enseignante rend le dysfonctionnement public et partagé. Elle le met explicitement en lien avec la façon de comprendre la consigne. L'affirmation « elle a compris quelque chose » est en soi méliorative, par rapport à un énoncé négatif qui n'est jamais formulé « elle n'a pas compris ».

De plus, si sans se concerter, deux élèves ont eu la même compréhension de la consigne, cela signifie que la question était en effet ambivalente et pouvait être interprétée de différentes façons. Enfin, l'enseignante précise ensuite que les élèves n'étaient pas nécessairement en mesure de répondre à cette question en mobilisant leurs connaissances personnelles.

92	PE2	je vous avais demandé d'où vient la graine / et je vous avais demandé
94	PE2	qui peut expliquer ce que c'est une graine / et d'où ça vient / [...]
99	PE2	eh oui / en fait ce qu'on veut savoir c'est / qui est-ce qui la fabrique la graine ?/ comment elle se fait / c'est pas le pays de la France qui fait la graine vous voyez /
101	PE2	évidemment que c'est difficile comme question / parce que bin / on ne peut pas le deviner

L'enseignante valorise oralement les dessins produits par PAU en les assimilant, lors de la séance de révision, à une pratique scientifique de production de schémas. Lors de la situation initiale d'écriture, elle incite PAU à écrire en pointant que les dessins ne sont pas compréhensibles en soi, sans écrit. Lors de la situation de révision, elle valide l'activité de production d'un schéma assorti d'une légende ou d'explications, en la rendant légitime dans la sphère scolaire scientifique.

113	PE2	PAU au début il n'a pas voulu écrire /
116	PE2	parfois en sciences on peut faire ça / vous vous rappelez qu'en sciences / on peut faire un dessin / et puis on met une petite / comment ça s'appelle /
117	PAU	légende /
118	PE2	oui / bravo PAU / légende / en sciences on peut faire ça /
118b	PE2	et PAU il a écrit / [...] allez-y / (<i>montre au fur et à mesure les mots et symboles écrits</i>)
119	Plusieurs	un radis / est égal / égal /
120	PE2	égal / symbole mathématiques /
121	LUN	est égal à graines /
122	PE2	et moi je lui ai dit / mais je ne comprends pas trop ce que c'est ce dessin / donc il a essayé d'écrire / [...]

2-1-2 Interactions orales et rapport à la trace produit de l'activité

En plus de ces énoncés visant l'élaboration d'un rapport positif à l'écriture scolaire scientifique, l'enseignante produit des énoncés oraux devant tous les élèves pour valoriser les réussites orthographiques ou graphomotrices, particulièrement lorsque le discours des élèves semble très éloigné de celui attendu dans la discipline. La trace de l'activité est en effet figée, ce qui est lu par les élèves ne correspond peut-être déjà plus à ce que l'élève formulerait oralement voire n'y correspondait déjà pas lors de la situation d'écriture. Pour inciter tous les élèves à écrire malgré la complexité liée à l'activité en elle-même mais aussi malgré l'angoisse que le discours provisoire inscrit pourrait engendrer chez les élèves, nous avons vu que dès le mois de septembre, PE2 valorise les réussites.

Dans le cas de la lecture de l'énoncé de FAR par exemple, elle évalue de façon positive « on félicite » la dimension orthographique de l'activité de FAR « il a bien utilisé les modèles », la dimension graphomotrice « il a bien écrit en cursive » ainsi que les effets sur le lecteur « elle a réussi à lire absolument sa phrase ».

52	PE2	bon on félicite quand même FAR / parce qu'il a bien utilisé ses modèles / il a bien écrit en cursive / et elle a réussi à lire / absolument sa phrase / vous avez vu ?
----	-----	--

Un autre exemple montre comment l'enseignante essaie de constituer la classe en communauté discursive rencontrant des obstacles partagés. Ainsi lorsque l'argument d'autorité énoncé par ANA est oralisé, répété à plusieurs reprises « c'est comme ça, c'est comme ça, c'est les graines » CAR rit et PE2 ne réprimande pas ce rire, comme on le voit souvent faire dans les classes avec des énoncés du type « on ne se moque pas, tout le monde se trompe ».

184	CAR	(<i>rire</i>) c'est comme ça / c'est comme ça
185	PE2	ouais / elle a eu du mal à faire sa phrase / et à ne pas répéter toujours les mêmes choses / c'est difficile quand on écrit / vous vous rendez compte de ça ou pas ?/
186	LUN	elle l'a écrit deux fois /
187	PE2	elle a écrit plusieurs fois /
188	CAR	c'est comme ça / c'est comme ça /
189	ANA	c'est comme ça / c'est comme ça /

L'enseignante atténue l'effet que pourrait avoir le rire de CAR en explicitant la difficulté rencontrée par Ana en cours d'écriture, en la présentant comme potentiellement commune à d'autres enfants et en s'adressant à l'ensemble des élèves. Une dénivellation s'opère dans le discours, puisque la difficulté rencontrée par ANA devient par le biais de l'intervention de l'enseignante une difficulté commune aux élèves de la classe, comme en atteste l'usage des pronoms « **elle** a eu du mal à faire sa phrase et à ne pas répéter / c'est difficile quand **on** écrit / **vous vous** rendez compte de ça ? ». À la suite de CAR, ANA elle-même oralise son énoncé, elle semble soit s'étonner ou s'amuser de la répétition, soit prendre conscience de cette répétition grâce à l'oralisation par les pairs.

2-2 Interactions orales et appropriation du code sémiotique

Dans les transcriptions des énoncés oralisés lors de la séance de lecture-révision, nous trouvons de nombreuses interactions orales qui pourraient avoir eu un effet sur l'activité sémiotique des élèves lors de la situation de production de V2. Mots du répertoire de la classe conformes à la normes orthographiques, parenthèses pour indiquer des erreurs, points à la fin de propositions ou de l'énoncé : nous présentons à présent les interactions orales qui pourraient avoir eu un effet sur ces objets sémiotiques apparus dans les écrits des élèves.

2-2-1 Effets sur l'encodage par recopie des mots répertoires

Au sujet de chaque texte, l'enseignante focalise les interactions autour des procédures cognitives d'encodage. Alors que nous avons vu qu'en septembre, elle enseigne la procédure d'encodage phonographique (identification des phonèmes et choix des graphèmes les plus fréquents correspondants), en mars elle fait verbaliser par les élèves qui la mobilisent la procédure de copie des mots répertoires, mots fréquents présents dans la classe.

En lisant le texte de FAR au début de la séance, l'enseignante focalise les interactions sur l'écriture des mots « ça », « vient » et « des ».

24	PE2	il l'a très très bien écrit / comment tu as fait pour si bien écrire ça vient FAR ?/
25	FAR	(<i>se lève</i>)

26	PE2	non / reste à ta place explique-nous / est-ce que tu te rappelles comment tu as fait pour écrire ça sans faute / il a écrit (<i>montre les mots au TNI du bout du stylet</i>) ça vient / des / radis / alors à part ici il manque une lettre / mais tout ça c'est très très bien / comment tu t'y es pris ?/
27	FAR	je me suis / je me suis fait servir des modèles / ensuite /
28	PE2	oui / parce que ça vient / je te l'avais écrit / [...] et des ?/
31	FAR	des /
32	PE2	tu l'as écrit /
33	FAR	ah oui /
34	PE2	oui tu l'as trouvé où le mot des /
35	FAR	là / (<i>montre affiche des mots référents au dessus de la fenêtre au dessus de lui</i>)
36	ANA	D / E / S /
37	PE2	il l'a trouvé là-haut / donc ça c'est bien hein / ça c'est super /

L'enseignante suscite des dénivellations dans l'intervention de FAR et la verbalisation de la procédure suivie à l'aide de l'adverbe de manière: « comment tu as fait ?/ explique-nous » l'ajout du complément de manière « sans faute ? » permet d'ancrer l'énoncé dans une CDDS davantage orthographique que graphomotrice. Le choix du pronom pluriel « explique-**nous** » montre l'intention de l'enseignante de partager la procédure avec les autres élèves afin que ces derniers s'en emparent. Elle fait pointer par l'élève les outils qu'il a mobilisés pendant l'activité de production, elle valide et valorise cet usage « ça c'est **super** » et ANA réalise un geste d'étude non sollicité en épelant le mot « des » « D/E/S ». Or rappelons que dans son écrit V2, ANA orthographie correctement le mot « des », alors qu'en V1 elle écrivait « de zotr » pour « des autres ».

L'ensemble de ces éléments (focalisation de l'enseignante, sollicitation d'une verbalisation de la procédure, pointage vers le mot outil, épellation d'ANA non sollicitée et mot orthographié correctement en V2) nous incite à penser que les interactions orales ont eu un effet sur l'activité de production d'écrit de V2.

La focalisation sur l'écriture du mot « graine » le confirme : lors de la lecture-révision de l'énoncé de Kin, dans lequel celui-ci a encodé phonographémiquement « drène », PE2 procède à une démonstration de l'activité de mémorisation des séquences de lettres. Elle réaffiche momentanément le mot dans la production d'ANA, puis fait disparaître ce mot « modèle » et demande à KIN de l'épeler de mémoire.

242	PE	donc KIN / est-ce que tu te rappelles comment ça s'écrit graine / maintenant ?/
252	LUN	comme dans le radis /
253	PE2	(<i>pose son stylet sur l'écran du TNI et s'apprête à écrire</i>) tu peux me dire les lettres ?/
259	PE2	(<i>affiche la production d'ANA</i>) regarde / (<i>pointe le mot graine écrit par ANA</i>) // (<i>remets la production de KIN</i>) allez KIN / à toi /
260	KIN	G /
261	PE2	le G / (<i>écrit le G</i>) c'est une ggggraine / pas une drène / chhhht / après /
264	KIN	R /
266	KIN	N /
267	PE2	tu as oublié quelque chose / pour faire le son [è] dans graine / qui est-ce qui s'en rappelle /
268	Plusieurs	A / I /
269	ANA	je l'ai deviné moi /
270	PE2	tu t'en rappelles par cœur / et on finit / grai / (<i>écrit le N et le E</i>)

On voit que KIN, ayant peut-être focalisé son attention sur la lettre /G/ et le phonème [g] qu'il n'avait pas identifiés, n'accorde pas encore d'attention au digramme /AI/ suivant. Rappelons

néanmoins que quelques semaines après ces échanges dans l'écrit V2, KIN réussit à écrire le mot « graine », en autonomie et dès son premier essai, ce qui pourrait être un indice de l'effet de ces interactions, durant lesquelles l'enseignante a directement interpellé l'élève pour qu'il tente de mobiliser cette procédure orthographique de recopie /mémorisation.

Dans ce cas précis, PE2 étaye les apprentissages en faisant la monstration d'une procédure intermédiaire possible : celle qui consiste à recopier les mots répertoires présents dans la classe, même lorsque ceux-ci ont été lus dans une discipline différente (dans ce cas précis, en littérature). Ainsi en 138, elle suggère à PAU d'indiquer à quel endroit de la classe KIN pourrait trouver ce mot afin de savoir l'orthographier la fois suivante. La présence du mot dans l'album « Quel radis dis donc » lu à la période précédente et la possibilité de le mobiliser dans des écrits en sciences est ainsi partagée avec tous les élèves de la classe.

2-2-2 Effets sur l'encodage par mémorisation des mots fréquents

L'épellation du mot « des » est de nouveau réalisée sans que l'enseignante l'ait sollicitée, ce qui montre que certains élèves s'emparent des énoncés oraux de l'enseignante ou des pairs et les réutilisent dans leurs propres énoncés oraux. Par exemple lors de la lecture de l'écrit de PAU, alors que l'enseignante s'apprête à faire relever par la classe l'oubli de l'écriture du mot « des », ce dernier déploie **sans y avoir été sollicité** une activité ancrée dans un monde orthographique, et toujours sans que l'enseignante ne lui ait demandé, il verbalise sa procédure « j'ai pas regardé ».

132	PE2	tu voulais dire une graine c'est /
133	PAU	D/E/S/
134	PE2	bin bravo / alors monsieur PAU /
134b	PAU	j'ai pas regardé/
135	PE2	tu n'as pas regardé ?/
135b	PAU	non j'ai pas regardé /
136	PE2	ça veut dire que tu le connais par cœur /
137	CAR	D/E/S/D/E/S/ D / E / S /
138	PE2	il a réussi à écrire tous les mots / où est-ce que tu as trouvé le mot graine PAU / parce qu'il est difficile à écrire ce mot / dis-le à KIN / parce que KIN il l'a pas trouvé /
139	PAU	non moi j'ai pas cherché / je me suis dit graine /
140	PE2	tu te souvenais par cœur parce qu'on l'a vu dans quel texte ?/

Dans cet échange, PAU explicite lui-même sa procédure de mémorisation « j'ai pas regardé », ce que l'enseignante reformule en 136 « ça veut dire que tu le connais par cœur », et qu'elle valorise en 134 « bin bravo ».

PAU relit lui-même son écrit projeté au tableau, il identifie lui-même le dysfonctionnement, et épelle le mot manquant de lui-même. CAR répète « D / E/ S/ D/ E/ S/ D/ E/ S » et semble oraliser la façon dont elle s'y prend pour mémoriser les mots outils fréquents (répétition de chaque graphème du mot).

Cette incitation à déployer une activité de mémorisation de l'orthographe des mots fréquents revient à plusieurs moments de la séance (notamment lors de la lecture du texte de KIN). Ces interactions orales peuvent avoir eu un effet sur les productions écrites V2 car tous les élèves qui ont encodé le mot « des » dans leur écrit V2 l'ont correctement orthographié (AMB, ANA, CAR) et ce déplacement est notable également pour le mot « les » : les trois élèves qui l'ont

écrit dans leur énoncé V2 l'ont bien orthographié (AMB, DAN et ANA qui écrivait « le graine »¹³¹ en V1).

Comme nous le préciserons ultérieurement dans notre partie discussion, la valorisation des réussites orthographiques des élèves, si elle vise en partie la construction affective de l'élève sujet, vise également la construction des objets de savoirs sémiotiques. L'enjeu sémiotique de l'activité langagière, comme nous l'avons précisé dans notre cadre théorique, met les élèves face à la complexité d'un plurisystème, pour reprendre les termes de Catach que nous citons dans le *Chapitre 1*¹³². Selon nous, valoriser les réussites permet à l'élève de mieux appréhender son parcours d'apprentissage, de savoirs quels aspects techniques du code il maîtrise et sur lesquels prendre appui pour s'appropriier les autres savoirs.

2-2-3 Effets sur la relecture et l'usage des parenthèses

Les textes V2 sont porteurs de traces d'une activité de lecture de leur propre écrit par les scripteurs, puisque cinq élèves (sur huit) raturent ou utilisent des parenthèses et procèdent ensuite à une réécriture. Nous l'avons déjà pointé dans le chapitre présentant le dispositif et le préciserons dans le chapitre 13: le fait de projeter les écrits des élèves et de rendre chaque scripteur lecteur de son propre énoncé est un geste professionnel, qui fait partie des caractéristiques didactiques du dispositif de lecture-révision. Nous trouvons également des interactions orales que les élèves ont peut-être, selon nous, convoquées lors de l'activité de production de l'écrit V2.

Lors de la lecture de l'énoncé V1 d'ARI, par exemple, l'enseignante laisse les élèves oraliser l'énoncé tel qu'il est écrit « de la radis France » afin que le scripteur se rende compte de l'effet produit sur le lecteur. Elle incite l'élève à se relire « penser à essayer de regarder ses mots » pour vérifier qu'ils sont « dans le bon ordre ».

74	PE2	est-ce que c'est ça que tu voulais dire ARI ?/
75	ARI	oui /
76	PE2	alors / c'est pas ce que tu as écrit / ARI / faudra penser à mettre les mots dans le bon sens hein / tu as écrit / (<i>montre les mots du styler</i>) de la / radis / France /
103	PE2	alors / ARI / il faut que tu fasses attention quand même / parce que / tu as vu qu'on a compris quand même / tu as réussi à écrire France / mais les mots / ils n'étaient pas dans le bon ordre / il faut penser à essayer de regarder ses mots /

Nous avons vu que trois élèves mobilisent les parenthèses dans leur écrit V2 (ANA, ARI, CAR) afin de modifier leur énoncé sans raturer, or l'analyse des interactions orales permet de remarquer que l'enseignante focalise à trois reprises les échanges autour de cet usage des parenthèses, au sujet des écrits de FAR, de PAU puis de ANA.

¹³¹ ANA est roumanophone, elle a l'occasion dans sa sphère familiale de voir des livres ou recettes en roumain, langue dans laquelle le graphème /E/ se phonémise [e].

¹³² Catach, N. (1978/2011). *L'orthographe*. Presses Universitaires de France

Les ratures, auxquelles ANA fait référence en tant que « grabouillage » ne sont pas évaluées de façon négative puisque l'enseignante minore leur présence est un élément « pas très très important », « pas grave ».

53	ANA	pourquoi il a fait un grabouillage /
54	PE2	bah / il s'est trompé / alors je vous ai dit les enfants hein / de mettre des parenthèses proprement / mais bon / c'était pas très très important / c'est vrai que ça fait pas très propre / bon / c'est pas grave /
55	FAR	oui/

Néanmoins l'usage des parenthèses est valorisé par l'adverbe « proprement », « ça fait pas très propre ».

122	PE2	il a essayé d'écrire / [...] bon / gribouillis gribouillis / parenthèses c'est bien !/ (<i>regarde PAU</i>)
123	PAU	(<i>hoche la tête</i>)

De plus lors de la lecture de la partie de l'énoncé d'ANA produit en DA, l'enseignante oralise l'usage fait des parenthèses et explicite que le mot « graine » ne doit pas être pris en considération pour élaborer le sens de son énoncé.

192b		(<i>montre les mots au fur et à mesure de la lecture de l'énoncé écrit en dessous par PE</i>) les graines / elle m'a dit / viennent / des / là elle s'était trompée (<i>cache le mot « graines » entre parenthèses</i>) / des grands radis / c'est de là que viennent les graines /
------	--	--

Elle valorise également le fait de s'être corrigé « au début il avait essayé tout seul / après il s'en est servi, ça c'est vraiment super ».

56	PE2	au début il avait essayé d'écrire / savillin tout seul (<i>montre l'essai raturé</i>) et je lui ai dit / mais tu t'es pas servi du post-it / tu te rappelles FAR ?/
57	FAR	oui /
58	PE2	et après il s'en est servi donc ça c'est vraiment super / on peut mettre des petits checks là / (<i>trace un check</i>) modèles / check /

Alors que cet usage des parenthèses ne fait pas, selon PE2, partie de ses objectifs d'enseignement, nous constatons que plusieurs élèves s'en emparent dans les textes V2 suite à ces focalisations pendant les séances de lecture-révision.

2-2-4 Effets sur l'usage des points

De la même façon, alors que la ponctuation des textes n'est pas encore la priorité d'enseignement de PE2, on voit dans les écrits V2 de plusieurs élèves que des points apparaissent dans leurs textes. Même si cet élément ne permet pas de penser qu'un apprentissage grammatical conceptuel est effectué, on peut penser que la verbalisation par CAR des « trois idées » ainsi que l'évaluation positive de l'enseignante ont pu favoriser ces premières traces d'activité grammaticale spécifiques de l'écrit.

329	CAR	j'ai trois idées / trois idées /
332c	PE2	en plus tu as mis les points et tout / les modèles / les mots sont connus / c'est très bien / c'est très très bien /

Pour conclure cette sous-partie consacrée à l'élaboration des savoirs sémiotiques, nous voyons dans les transcriptions que les séances de lecture-révision sont l'occasion pour l'enseignante de réaliser une évaluation formative, collective et oralisée des écrits des élèves. Cette évaluation est formative car elle permet aux élèves de se situer dans les apprentissages et qu'elles ont un effet sur les réécritures suivantes.

2-3 Interactions orales et construction de l'objet

La séance de lecture-révision que nous étudions est située en début de séquence d'apprentissage disciplinaire. Cette spécificité induit que les savoirs culturels en soi ne sont pas élaborés au cours de la séance. Au contraire, la séance a une fonction d'enrôlement dans les séances qui suivront : elle permet d'oraliser les savoirs déjà-là des élèves, d'entamer le débat sur les connaissances oralisées, de pointer le nécessaire recours aux pratiques et textes théoriques reconnus par la sphère d'activité scolaire, c'est-à-dire recours à des expérimentations et/ou à la lecture de textes documentaires, planches botaniques et autres. Nous ne pouvons ainsi pas attribuer aux séances de lecture-révision seule l'élaboration des savoirs culturels perceptibles dans les écrits V2.

Néanmoins, tous les élèves révisent leur énoncé de départ en modifiant leur discours, aucun par exemple ne se contente de réécrire le même énoncé en tentant de mieux prendre en compte les indications orthographiques données pendant la séance de lecture-révision. Cela ne signifie pas que les savoirs déjà-là ont été « abandonnés », qu'ils ont pris un caractère erroné pour les élèves. En revanche, nous pouvons affirmer que tous les élèves ont jugé pertinent de modifier leurs discours et peut-être de compléter leur énoncé de départ avec de nouvelles connaissances.

Cette interprétation est confirmée par les interactions orales ayant eu lieu lors du lancement de l'activité d'écriture de V2 notamment la consigne énoncée par PE2, qui peut expliquer les déplacements dans les écrits des élèves.

1	PE2	vous vous rappelez ça c'est ce que vous m'aviez dit au début / je vous avais demandé d'où vient la graine / expliquez ce que c'est qu'une graine / [...] maintenant on a appris plein de choses / pour savoir (<i>emphase</i>) en général / toutes les graines / d'où est-ce qu'elles viennent ? / //
3	PE2	on se concentre / ce qui est important c'est qu'au début / si on s'est trompé c'est pas grave / mais maintenant on a appris plein de choses // d'accord ? / donc / c'est maintenant qu'on va écrire tout ce qu'on a appris /
5	PE2	au début / quand je demandais à PAU d'où vient la graine / il me disait (<i>pointe le texte VI</i>) un radis égale une graine / il disait une graine / c'est un radis / maintenant tu sais plein de choses /
6	PAU	oui /
9	PE2	qu'est-ce qu'elle disait ANA ? / les graines viennent des grands radis // elle disait / c'est de là / c'est des grands radis que viennent les graines / maintenant on sait encore mieux / de façon encore plus précise d'accord ? /
11	PE2	alors KIN avait voulu écrire graine / c'est une graine de la terre / c'est pas faux / mais maintenant tu vas pouvoir dire d'autres choses KIN /
12	DAN	pas la même chose /
13	PE2	AMB elle avait voulu écrire c'est un radis qui /// pousse / c'est pas faux / qu'une graine c'est quelque chose qui pousse / mais tu vas pouvoir dire plus de choses /
18	PE2	CAR elle avait écrit / je pense que la graine ça vient des fruits /
20	PE2	ça vient de la terre // tu vas pouvoir rajouter des choses aussi /
23	PE2	aujourd'hui DAN tu nous expliques d'où vient la graine // d'accord ? /
34	PE2	attention ne recopiez pas la liste de mots / expliquez vraiment /

La thématization dans le discours de l'enseignante se fait sur « tout **ce qu'on a appris** / dire plus de choses / **expliquez** vraiment ». Pour les élèves, il s'agit donc d'essayer d'expliquer en insérant des éléments supplémentaires, d'autre part il ne s'agit pas d'écrire des vérités générales, à valeur scientifique, mais bien ce que eux ont appris. On pourrait donc se demander si les écrits V2 auraient été différents pour certains, si l'enseignante avait demandé par exemple de « faire comme si » ils expliquaient à des enfants plus petits, ou de « faire comme si » ils étaient des adultes scientifiques qui expliquent à des enfants.

En plus des éléments du discours présents dans le lancement de la situation d'écriture finale, nous trouvons dans les interactions orales de la séance de lecture-révision (en amont donc, de plusieurs semaines), des extraits qui peuvent avoir incité les élèves à épaissir leur discours initial de nouvelles propositions. Parmi ces extraits, nous voyons tout d'abord que PE2 fait oraliser les savoirs déjà-là, ceux présents dans les écrits V1 mais également ceux qui n'y sont pas perceptibles. Elle met à distance ces savoirs, fait planer un doute quant à leur véracité scientifique et fait pointer aux élèves les problèmes qui restent posés et qui sont un obstacle à leur compréhension de l'origine biologique des graines et la notion de cycle de vie.

2-3-1 Effets sur la mise à distance des savoirs déjà-là

Étant donné l'âge des élèves, on peut penser que les écrits V1, même avec le recours à la dictée à l'adulte, ne sont pas toujours représentatifs de ce que les élèves pourraient formuler à l'oral. La séance de révision est l'occasion pour l'enseignante de faire oraliser les représentations et savoirs déjà-là perceptibles dans les écrits mais également de faire oraliser des énoncés plus complets, dont la formulation est rendue possible par la situation orale. Nous relevons, dans la transcription, des extraits qui permettent de déceler des représentations qu'ont les élèves sur le cycle de vie des plantes à fleurs : les graines sont des versions « minuscules » des fruits ou tubercules, elles se génèrent « dans la terre », si on les hydrate « avec de l'eau ».

Minuscule radis qui grandit :

144	PAU	ça veut dire que les graines / c'est des radis /
145	PE2	tu veux dire qu'à la cantine / quand on mange le radis / en fait c'est une graine ?/
150	PAU	un radis c'est une graine /
151	PE	eh bin c'est ce qu'on vient de dire / un radis donc / quand tu manges un radis / c'est la graine /
153	CAR	tu vas pas manger une graine /
153	PE	est-ce que c'est ça que tu veux dire ?/
154	PAU	oui /
155	PE	oui / tu veux dire ça / il veut dire que / un radis / c'est / une graine / c'est à dire que ce qu'on a semé au début / PAU / PAU / les petites graines que je vous ai données dans la main /
156	PAU	oui /
157	PE	c'était un radis /
158	LUN	mais c'est minuscule /
159	PE	un tout petit radis qui va grandir ?/
160	LUN	oui c'est / (<i>inaudible</i>)
164	PE2	(<i>répète le geste de LUN : doigts rapprochés devant son visage et écarte les mains de chaque côté de son corps</i>), c'est un mini radis qui grandit ?/
165	CAR	nooon /
167	LUN	mais elle est minuscule la graine /

La terre crée la graine :

219	DAN	// je voulais écrire / heu / beh le radis
220	PE2	oui
221	DAN	ça vient / ça vient / dans la terre

Les reformulations successives de l'enseignante permettent par exemple à KIN de préciser oralement une connaissance sur les besoins en hydratation des végétaux : « avec de l'eau ».

272	PE2	tu penses comme DAN que ça vient de la terre / c'est la terre qui fabrique la graine ?/
276	PE2	tu penses que ça / que c'est quoi une graine / ça se fabrique comment // ça vient d'où /pour toi /// c'est dans la terre que ça se fabrique ?/
282	KIN	avec de l'eau /
283	PE2	KIN il pense que dans la terre / si on met de l'eau / ça va faire une graine/
284	CAR	moi aussi j'ai mis ça /

L'enseignante étaye alors la mise à distance des connaissances déjà-là avec des formulations qu'elle verbalise comme étant volontairement problématiques. Dans l'exemple précédent, elle transforme volontairement l'énoncé de KIN « ça vient de la terre » en « dans la terre, si on met de l'eau, ça va faire une graine » pour essayer de faire percevoir aux élèves la non pertinence de la formulation : il ne suffit pas de mettre de l'eau dans de la terre pour qu'une graine apparaisse.

Elle pointe le caractère encore incertain et non scientifique des connaissances oralisées lors de cette séance.

169	PE2	hmmm / on va voir / [...] pour l'instant on regarde ce que vous pensez / après je vais vous expliquer / on va lire des documents qui vont nous expliquer ce que c'est que que les graines /
-----	-----	--

L'enseignante, enfin, veille à oraliser le fait que les savoirs déjà-là sont des points de départ, que ce ne sont pas des croyances fausses. Nous mettons ce geste professionnel en lien avec le fait que les élèves ne se mettent jamais en posture de refus d'écrire, comme nous le disions dans la partie précédente sur la construction du rapport à l'écrit. Le statut des connaissances des élèves est reconnu, comme points de départ à partir desquels élaborer des savoirs plus complets, plus scientifiques.

319	PE2	mais en tout cas / ça pousse petit à petit / ça vous le savez bien /
-----	-----	---

Ces exemples sont une illustration concrète de notre conception vygotkienne de l'apprentissage : les savoirs scientifiques ne remplacent pas les savoirs spontanés, les premiers s'élaborent à partir des seconds, ils les intègrent, les transforment. Selon nous, l'enseignante laisse poindre le continuum entre savoirs quotidiens, issus des expériences des élèves, et savoirs scientifiques scolaires qui seront à élaborer.

2-3-2 Effets sur l'engagement dans les pratiques scientifiques scolaires

Les écrits V2 sont porteurs d'après notre analyse de plusieurs éléments comme la spécialisation du lexique, indiquant que les élèves puisent dans les énoncés rencontrés lors de la lecture des textes documentaires ou lors de l'observation de plants de radis ou d'autres plantes à fleurs. Dans le cadre de cette thèse, nous n'analysons pas les données construites en lien avec les séances de lecture documentaire ou avec le travail sur les planches botaniques, mais d'autres travaux y sont consacrés, avec d'autres chercheurs de notre laboratoire (Magniant,

Schneeberger et Champagne, 2024). Ces travaux mettent en avant que les interactions orales pendant la séance de lecture documentaire, orchestrées par l'enseignante, ont un effet sur la construction des schématisations écrites en V2.

2-3-3 Des effets involontaires : un évènement d'énonciation

Notons que les gestes de focalisation de l'enseignante visant l'appropriation de procédures d'encodage semblent avoir eu des effets « secondaires » sur la formulation des savoirs culturels de certains. En effet, pendant la lecture du texte de DAN, l'enseignante incite l'élève à produire davantage de texte écrit. Les énoncés de l'enseignante sont fortement modalisés, elle utilise le présent du conditionnel « tu aurais pu », la locution adverbiale « quand même ».

222	PE2	t'aurais pu essayer d'écrire dans la terre DAN hein /
223	PAU	[d] / dans /
224	PE2	en plus dans / il est là hein / (<i>montre une des affiches des mots outils au dessus de la fenêtre</i>) /
225	EL	dans /
226	PAU	D / A / N / S /
227	PE2	on l'a vu / on l'a rajouté sur l'affiche trois / donc quand même / DAN / dans la et terre / tu aurais pu essayer /

La situation de production étant passée, l'enseignante utilise le passé du conditionnel « tu aurais pu ». L'intention de l'enseignante a une visée qu'elle souhaite généralisante, son énoncé pourrait être reformulé de la manière suivante : « en général, tu pourrais lors des prochaines situations d'écriture essayer d'écrire en te servant des mots de la classe ». Or on peut penser que l'usage du passé du conditionnel a échappé à DAN mais aussi à FAR et à PAU, et que ces trois élèves ont peut-être eu une compréhension littérale du conseil de l'enseignante, puisqu'ils ont tous trois écrit en V2 « la graine vient de la terre » ou « dans la terre ». Le conseil donné dans la situation de production initiale a peut-être été décontextualisé et appliqué tel quel dans la situation de production finale.

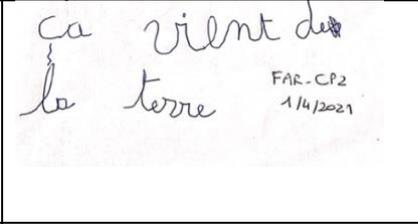
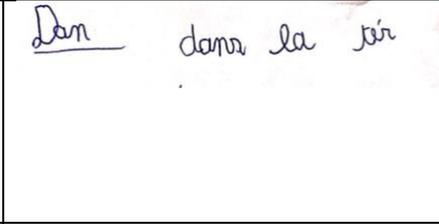
		
« la fleur é tin frui la graine Jérme éle pousse gendi puéle fane. lagrain viun de latère »	« ça vient de la terre »	« dans la tér »
« la fleur est un fruit, la graine germe, elle pousse, grandit, puis elle fâne. La graine vient de la terre »	« ça vient de la terre »	« dans la terre »

Tableau 14 : productions V2 de PAU, FAR et DAN

L'enseignante enjoint DAN d'« essayer », en focalisant ici les échanges sur la présence dans la classe de mots répertoires « dans / il est là ». Si on se décentre du point de vue de l'enseignante et qu'on se place du point de vue des élèves récepteurs de ces énoncés, on peut retenir la suite de propositions suivantes : « t'aurais pu essayer d'écrire dans la terre / quand même DAN / dans la et terre tu aurais pu essayer/ radis tu l'as bien écrit ».

On peut se demander si ces trois élèves n'ont pas interprété ces propositions de l'enseignante en les prenant au pied de la lettre : pour réussir la tâche d'écriture, ils auraient dû écrire « dans la terre » en se servant des mots répertoires, ce qui aurait été une réussite au même titre que l'écriture du mot « radis » qui est « bien écrit, pas d'erreur ».

D'autre part, au moment du lancement de la situation de production V2, l'enseignante entame la séance en effectuant des gestes de tissage et remémore aux élèves certains points vus lors de la séance de lecture-révision (qui a eu lieu quatre semaines avant, ce qui constitue un temps assez long pour des élèves de CP) :

11	PE2	alors KIN avait voulu écrire graine / c'est une graine de la terre / c'est pas faux / mais maintenant tu vas pouvoir dire d'autres choses KIN /
18	PE2	CAR elle avait écrit / je pense que la graine ça vient des fruits /
19	EL	des fleurs /
20	PE2	ça vient de la terre // tu vas pouvoir rajouter des choses aussi / d'accord /

Cette focalisation, même brève, peut expliquer :

- d'une part que KIN et CAR aient choisi de ne pas réécrire « de la terre » puisque l'enseignante les incite juste avant V2 à écrire « d'autres choses, rajouter des choses » ;
- d'autre part, que DAN, FAR et PAU aient quant à eux justement choisi d'écrire « ça vient de la terre » puisqu'écrire « de la terre, c'est pas faux » et que cet élément n'était pas dans leur V1.

Cet exemple, selon nous, illustre les travaux cités dans le cadre théorique et constitue un évènement d'énonciation (Delarue-Breton, 2016), il laisse deviner les malentendus qui parfois s'installent entre enseignants et élèves. Les textes V2 de DAN, FAR et PAU montrent des traces de la relation dialogique avec ces énoncés précis de PE2. Nous percevons ici « un énoncé [qui] fait écho à un autre, sans pour autant que cet écho relève de l'intentionnalité du locuteur » (Delarue-Breton, 2016, p.3). L'intention de l'enseignante était ancrée dans un contexte orthographique et procédural : elle n'était pas que les élèves retiennent une formulation telle que « la graine vient de la terre », mais bien qu'ils soient en mesure d'écrire les mots d'une phrase en se servant des mots répertoires. L'enseignante étant ce que Rabatel nomme un « super-énonciateur » (Rabatel, 2005), on peut penser que la suggestion d'essayer d'écrire « dans la terre » a joué le rôle de motif prioritaire lors de l'activité de production de certains élèves en V2.

2-4 Interactions orales et élaboration des discours

2-4-1 Effets sur la production d'un texte ancré dans le domaine des sciences

Nous trouvons des extraits dans le verbatim de cette séance qui valident l'inscription des discours des élèves dans le domaine du vivant. Par exemple, l'enseignante clarifie le contexte intrasubjectif de l'activité de PAU et explicite que la compréhension de la situation est pertinente. Elle valide le contexte intrasubjectif de l'élève au moment de la production.

113	PE2	ça c'est PAU / et PAU au début il n'a pas voulu écrire /
116	PE2	parfois en sciences on peut faire ça / vous vous rappelez qu'en sciences / on peut faire un dessin / et puis on met une petite / comment ça s'appelle

117	PAU	légende
118	PE2	oui / bravo PAU / légende / en sciences on peut faire ça

Dans ce cas précis, elle valide l'activité de l'élève, la rendant légitime au regard de la situation : « parfois en sciences on peut faire ça », le verbe « pouvoir » étant un modalisateur du possible, exprimant ce qui est pertinent dans la sphère d'activité.

Incité par l'enseignante, PAU verbalise lui-même le mot « légende », appris lors de séances précédentes de lecture de textes documentaires. En focalisant les interactions autour de la notion de légende, l'enseignante tente de réorienter l'activité de l'élève et d'induire qu'un schéma en sciences ne peut suffire au lecteur pour reconstruire la signification : un énoncé écrit est nécessaire.

L'enseignante maintient donc l'orientation du contexte intrasubjectif de PAU mais tente de le faire se rapprocher du contexte de pertinence en oralisant le dialogue qui s'est joué avec PAU : PE122 « je lui ai dit / mais **je ne comprends pas trop ce que c'est ce dessin** / donc il a **essayé d'écrire** / une graine c'est radis ».

La nécessité d'un texte qui accompagne un schéma est abordée une seconde fois lors de la lecture du texte V1 de DAN.

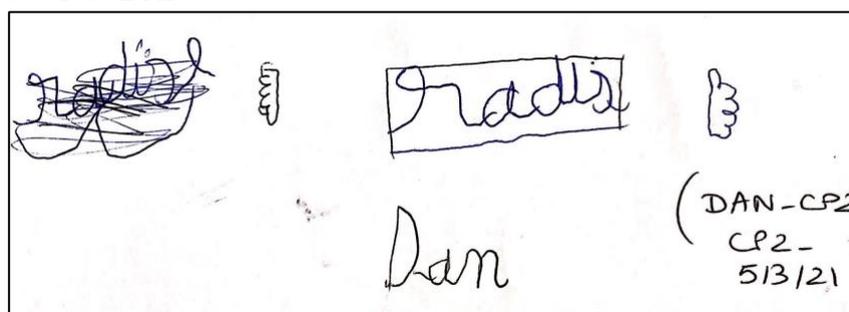


Tableau 15 : production V1 de DAN

Dans cet énoncé, le mot « radis » est encodé une première fois, avec les graphèmes /RADISE/. Le premier essai est raturé, puis un second essai est produit à droite, encadré par l'élève. Le dessin à droite du mot raturé représente un pouce vers le bas, qui indique au lecteur que cet essai ne doit pas être pris en compte, tandis que le dessin à droite du mot encadré indique que ce second essai est le bon. Les arcs de cercle sous le mot « radise » laissent penser que Dan a organisé son activité dans un contexte intrasubjectif linguistique, dans une activité souvent investie à l'école primaire au CP (encoder des mots, identifier les syllabes et les matérialiser à l'aide des arcs de cercle).

L'enseignante fait verbaliser l'écart entre le schéma tenté par PAU et celui de DAN « ça c'est pas de la science » et sur le fait qu'un dessin ne permet pas en soi d'accéder à la signification « je ne sais pas trop ce que ça veut dire ».

227b	PE2	mais là tu as fait un dessin / qui / je ne sais pas trop ce que ça veut dire / ça / c'est des sciences ça ?
228	Plusieurs	non
229	PAU	non ça c'est pas de la science

PE2 est également amenée à pointer la non adéquation du discours par rapport à la situation, par exemple avec les écrits de FAR et d'ARI.

47	FAR	ça vient / ça vient / de Bordeaux /
48	PE2	ah / y a une autre petite fille qui a compris la question comme ça / est-ce que vous croyez que c'est ça que je vous demandais ? / de quelle ville viennent les radis ?/

82	PE2	ARI est-ce que tu te rappelles pourquoi tu as dit ça toi / qu'un radis ça vient de la France ?/
83	ARI	parce que / avec toute ma famille / j'étais au magasin / et après / après j'ai vu des radis petits /
84	PE2	ah / tu as vu des petits radis / et tu t'es dit / et quand c'est arrivé j'étais / dans quel pays ?/
85	ARI	dans la France /

86 b	PE2	le problème / c'est que quand la maitresse / elle vous dit / nous allons faire des sciences aujourd'hui / nous allons parler des plantes de radis / est-ce que je vous demande de quel pays ça vient / ça c'est quand on demande aux enfants / de quel pays tu viens toi ?/ ANA ?/
87	ANA	de / Roumanie /
88	PE2	de Roumanie / mais quand nous on parle des graines / et quand on parle de sciences / on ne parle pas du pays d'où vient le / la graine / on ne demande pas si la graine elle vient de France / ou si elle vient de Bordeaux / on veut savoir quoi en fait ?/
94	PE2	qui peut expliquer ce que c'est une graine / et d'où ça vient / donc on ne demande pas le pays / on demande quoi CAR ?/
95	CAR	hummm / on veut /parce que c'est pas la France / qui a fabriqué heu / la France elle peut pas fabriquer heu / la France elle peut pas fabriquer une graine de radis /
99	PE2	eh oui / en fait ce qu'on veut savoir c'est / qui est-ce qui la fabrique la graine ?/ comment elle se fait / c'est pas le pays de la France qui fait la graine vous voyez /

Dans les échanges précédant, l'enseignante fait clarifier le contexte intrasubjectif vraisemblable des élèves lors de la production : FAR et ARI ont eu une interprétation géographique de la question¹³³, qui pourrait être tout à fait pertinente dans d'autres situation d'écriture à l'école. Elle pointe néanmoins l'écart avec ce qui était attendu à l'aide de plusieurs indicateurs linguistiques : conjonction « mais » marquant l'opposition, déictique avec emphase « quand nous on parle des graines », locution « en fait » signifiant « en réalité, effectivement ». Elle étaye la compréhension de la spécificité des discours en sciences en marquant l'opposition avec d'autres discours possibles (en géographie par exemple) : « est-ce que vous croyez que c'est ce que je vous demandais, de quelle ville viennent les radis ? », « on ne demande pas le pays », on demande « comment elle se fait ». Le choix du verbe pronominal « elle se fait » et l'adverbe interrogatif de manière « comment » montrent comment l'enseignante tente de faire construire un contexte ancré dans le domaine du vivant, et d'introduire la notion de cycle de reproduction et de développement des végétaux. De ce fait, le discours attendu n'est plus la réponse « fermée » du nom d'un lieu, mais une explication scientifique.

L'analyse des écrits V2 révèle qu'aucun des élèves ne produit de schéma scientifique en V2, mais que tous produisent un texte ancré en sciences. Cet élément factuel est, selon nous, un résultat significatif, qui indique un possible effet des interactions orales sur l'activité des élèves, produit par la manière dont PE2 négocie avec les élèves l'enjeu de la situation d'écriture.

¹³³ Cette interprétation du contexte intrasubjectif est renforcée par le fait que les semaines précédant la production de V1, les élèves de l'école ont été invités à répondre à un questionnaire créé par leurs pairs de l'Unité Pédagogique pour Elève Allophone (classe de français langue étrangère), il s'agissait de répondre à la question « Quel est ton pays d'origine ? ». C'est à cette situation que PE2 fait implicitement référence à l'échange 86 « De quel pays tu viens toi ANA ? » « De Roumanie. »

2-4-2 Effets sur la construction d'un discours explicatif en sciences

Or nous avons vu qu'en V1, ARI produit une justification de son énoncé en dictée à l'adulte, tandis qu'en V2, cette justification est produite de façon autonome, sans relance de l'enseignante. Ce déplacement peut être mis en lien avec des moments de la séance COREVEDIS : en effet, pendant la séance de révision, l'enseignante sollicite ses élèves afin qu'ils produisent des justifications, des explicitations des motifs à l'origine du discours produit. Au sujet de l'écrit d'ARI en particulier, l'enseignante sollicite une justification, que l'élève produit à l'oral avant que l'enseignante ne révèle la partie de l'énoncé écrite en dictée à l'adulte.

82	PE2	elle voulait dire ça vient de la France / [...] ARI est-ce que tu te rappelles pourquoi tu as dit ça toi / qu'un radis ça vient de la France ?/
83	ARI	parce que / avec toute ma famille / j'étais au magasin / et après / après j'ai vu des radis petits /

Cette conduite discursive justificative se retrouve en V2, à l'écrit : « parce que j'ai planté des graines avec maitresse ». Cette fois, ARI produit une justification sans que l'enseignante ne la sollicite, ce qui peut laisser penser que l'élève s'est rappelée, a intériorisé le questionnement de PE2.

Dans le cas de la lecture du texte de KIN, l'enseignante tente de faire comprendre aux élèves qu'il ne s'agit pas de produire un discours descriptif et donc pas tant de répondre à la question « où » ? mais un discours explicatif répondant davantage à la question « comment ». L'enseignante suscite une dénivellation des discours en réalisant des reformulations successives, au sein desquelles on peut voir le passage de l'adverbe interrogatif « où » à « comment » et à l'adverbe de condition « si », qui réfère aux conditions de développement ou besoins des végétaux.

272	PE2	tu penses comme DAN que ça vient de la terre / c'est la terre qui fabrique la graine ?/
276	PE2	tu penses que ça / que c'est quoi une graine / ça se fabrique comment // ça vient d'où /pour toi /// c'est dans la terre que ça se fabrique ?/
278	PE2	c'est la terre qui fait la graine ?/
282	KIN	avec de l'eau /
283	PE2	KIN il pense que dans la terre / si on met de l'eau / ça va faire une graine/

On constate que l'enseignante, en essayant des reformulations qui ne peuvent toutes être anticipées lors du travail de préparation, émet des énoncés parfois contradictoires « ça se fabrique **comment** / ça vient **d'où** pour toi ». Les reformulations au sujet du mot « terre » la rendent d'abord complément de lieu « c'est **dans** la terre », mais la reformulation la rend sujet de l'action : « c'est la terre **qui** fait la graine ? »

On voit que la reformulation hésitante de l'enseignante est néanmoins réussie, puis qu'à l'échange 282, KIN propose un complément circonstanciel de manière « avec de l'eau », qui suppose qu'il parle bien du « comment » et non du « où », qu'il essaie davantage d'expliquer la germination et plus uniquement d'en décrire les conditions.

L'énoncé suivant produit au sujet du texte V1 de FAR peut également expliquer les traces de discours descriptifs en V2 :

44	PE2	pourquoi ça ne vient pas de Bordeaux les radis ?
45	FAR	si / ça vient de tous les pays /
46	PE2	ça vient de tous les pays / mais alors/ la graine ça vient pas de tous les pays / ça vient de quel endroit

Ces tâtonnements de l'enseignante peuvent expliquer que KIN ait produit un discours qui reste en partie descriptif en V2 et qu'il cherche à localiser la graine : « dedans [la fleur] il y a la graine ».

Malgré les essais parfois semi-échoués de l'enseignante de faire élaborer un discours explicatif, nous identifions plusieurs boucles explicatives dans les écrits V2. Il nous semble que cela peut-être un effet des questions oralisées par l'enseignante lors de la séance de lecture de révision, que ces élèves mis en situation d'écriture autonome commencent à anticiper les questions d'un destinataire, qu'ils se représentent davantage qu'en V1. Comme nous le disions dans la partie méthodologique à partir des travaux de Halté (1987) et Leclaire-Halté (1990), produire un discours explicatif suppose d'anticiper les questions, les obstacles qui peuvent se poser à un interlocuteur ne disposant pas des mêmes savoirs que le locuteur. Cela suppose d'avoir une représentation la plus précise possible des savoirs du destinataire, afin d'anticiper et d'apporter les informations dont il pourrait avoir besoin.

Au cours de la séance, nous relevons plusieurs questions adressées aux élèves afin que ceux-ci précisent leur propos, questions que les élèves pourraient s'être appropriées et qu'ils pourraient s'être « rejouées » en produisant les écrits V2 :

145	PE2	(à PAU) tu veux dire qu'à la cantine / quand on mange le radis / en fait c'est une graine ?/
159	PE	(à LUN) un tout petit radis qui va grandir ?/
192c		(à ANA) tu dis que les graines / viennent des grands radis / qu'est-ce que ça veut dire ça ?/
272	PE2	(à KIN) tu penses comme DAN que ça vient de la terre / c'est la terre qui fabrique la graine ?/
276	PE2	tu penses / que c'est quoi une graine / ça se fabrique comment ?// c'est la terre qui fait la graine ?
317	PE2	(à AMB) tu penses un peu comme PAU / que c'est un tout petit radis qui va devenir grand ?/

Pendant la séance de révision, les élèves sont amenés à compléter leur énoncé à l'aide de compléments circonstanciels de manière « ça se fabrique comment ? », de proposition subordonnées « un radis qui va devenir grand ? », même s'ils ne semblent pas encore en mesure de répondre en mobilisant leurs connaissances, que ce soit culturelles ou langagières.

En plus de questionner les élèves et de susciter des réponses qui pourraient constituer les éléments d'un discours explicatif, l'enseignante focalise les interactions autour de la conduite discursive attendue : on attend d'eux qu'ils essaient d'expliquer un phénomène.

194	PE2	qu'est-ce que ça veut dire pour toi / les graines ça vient des grands radis ?/
195	ANA	// je sais pas //
196	PE2	tu sais pas trop expliquer hein ?/

Ces questionnements, selon nous, permettent les dénivellations qui s'opèrent entre les écrits V1 et les écrits V2 et expliquent en partie l'épaississement des discours explicatifs, dont nous faisons état dans la première partie de ce chapitre.

2-4-3 Effets sur le positionnement énonciatif en sciences du vivant

Les GPLD de clarification du contexte intrasubjectif, de pointage de l'écart avec le contexte de pertinence sont assortis de tentatives d'élaborer un contexte intersubjectif, un

contexte commun à partir duquel les élèves pourraient réorganiser leur activité et produire les textes suivants. L'enseignante essaye de verbaliser que l'enjeu des pratiques et discours en sciences est de comprendre et d'être en mesure d'expliquer un phénomène à un destinataire, ici la reproduction des plantes à fleurs et la production d'une graine.

Loin de donner les explications que les élèves ne parviennent pas à formuler, l'enseignante au contraire fait le constat des difficultés et verbalise que les élèves ne peuvent pas « deviner » des savoirs qu'on ne leur a pas encore permis d'élaborer.

101	PE2	évidemment que c'est difficile comme question / parce que bin / on ne peut pas le deviner /
-----	-----	---

Elle introduit les activités de lecture documentaire à venir comme des moments qui permettront d'élaborer les savoirs culturels, qui permettront de répondre aux questions que se posent les élèves, par exemple lors des interactions au sujet de l'écrit V1 de CAR :

330	PE2	elle est d'accord avec KIN que ça vient de la terre / et elle dit / ça vient des fleurs et des fruits /
331	LUN	bin c'est vrai /
332b	ANA	(<i>ton accentué surprise / étonnement</i>) mais ça existe ?!
332c	PE2	(<i>regarde ANA</i>) on va voir /

L'enseignante fait le choix de ne pas se prononcer face aux connaissances énoncées par CAR, elle réagit à l'énoncé de CAR et à la question d'ANA par un énoncé non impliqué « on va voir ». Elle suscite ainsi, à plusieurs reprises au cours de la séance, une mise à distance des représentations initiales et esquisse les contours d'un problème auxquels les élèves ne savent pas encore répondre. Ce GPLD est important puisque, comme nous le voyons dans les écrits V1 d'ANA et KIN notamment, la reproduction des plantes n'est pas questionnée par les enfants, ils ne s'interrogent pas à son sujet « c'est comme ça », « une graine c'est une graine ».

Ainsi, le savoir n'est pas « transmis » directement par l'enseignante, qui reste neutre : PE2 introduit la nécessité de pratiques scientifiques, telles que la lecture documentaire ou le recours à des écrits spécialisés (planches botaniques dont l'observation est médiatisée par les interventions orales l'enseignante).

20	PE2	on va regarder ce que vous avez écrit / et puis après on en discutera / après on va voir / je vais vous lire d'où ça vient les graines / pour ceux qui ne le savent pas encore ou qui ne sont pas sûrs /
169	PE2	hmmm / on va voir / [...] après on va lire des documents qui vont nous expliquer ce que c'est que que les graines

Cette séance constitue ainsi un moment clé dans la vie de la classe, au cours duquel l'enseignante tente de créer un contexte intersubjectif commun, partagé : en sciences, un problème auquel les élèves n'ont pas encore de réponse se pose, et tout l'enjeu des situations suivantes consiste à résoudre ce problème afin de comprendre certains phénomènes du vivant, ici la reproduction des plantes à fleurs.

À partir de cette séance, au cours de laquelle les interprétations diverses ont pu être clarifiées et interrogées, les élèves et leur enseignante instaurent une CDDS scientifique.

Nous voyons que l'enseignante adopte une position énonciative spécifique des sciences : questionner, douter, se tourner vers les écrits théoriques, légitimes dans la disciplines des sciences du vivant. Cette position énonciative, selon nous, impulse un changement de positionnement chez les élèves, qui passent d'observateurs ne questionnant pas le vivant à des apprentis-chercheurs qui tentent de l'expliquer.

Conclusion du chapitre 8

La séance de révision est l'occasion pour l'enseignante d'oraliser de nombreuses questions, visant tour à tour la dimension sémiotique, discursive ou culturelle des textes. En oralisant les textes, en questionnant et en suscitant les interactions orales à leur sujet, elle donne aux écrits des destinataires réactifs, qui deviennent co-énonciateurs. Ces co-énonciateurs, incluant l'enseignante, ébauchent, grâce aux GPLD, des positions énonciatives variées : ils s'instituent tour à tour évaluateurs dans des CDDS sémiotique-orthographique, discursive, scientifique.

Lors des écrits V2, les élèves produisent des discours qui sont moins assertifs, moins descriptifs et davantage explicatifs, enclenchant des boucles explicatives qui viennent se greffer aux propositions de départ. Il nous semble, pour reprendre la formule de Leclaire-Halté (1990), que les questionnements oralisés lors de la séance de révision sont en partie intériorisés par les élèves, qui par la suite produisent des écrits V2 incluant des réponses à certaines des « interrogations muettes », qui les mènent vers un discours explicatif.

L'alternance des positions énonciatives ébauchées par l'enseignante et les élèves montre comment cette enseignante enseigne l'activité scripturale dans sa multidimensionnalité. Si les savoirs culturels sont encore en cours d'élaboration à la fin de la séquence, les interactions orales ont permis de réorienter l'activité cognitive des élèves lors de la situation d'écriture V2, de rendre le contexte intrasubjectif de chacun plus proche du contexte de pertinence pensé par l'enseignante, par rapport à la discipline.

En parallèle, nous avons montré que les apprentissages sémiotiques ne sont pas en reste, et que les élèves, chacun à sa mesure, se sont approprié des éléments de savoir qui ont été au cœur des interactions orales lors de cette séance de révision. Précisons que cette séance filmée a une durée totale de 22 minutes : elle est complétée par d'autres séances en sciences du vivant, mais si l'on se rappelle les préoccupations d'ordre temporel exprimées par les enseignants, et qu'on les conjugue avec les différents indicateurs d'appropriation ou apprentissage en cours et en lien avec des moments de cette courte séance, cela représente à nos yeux une utilisation optimisée du temps d'enseignement.

CHAPITRE 9 – UN TEXTE EXPLICATIF EN TECHNOLOGIE

Introduction du chapitre 9

La séquence en technologie est mise en œuvre par l'enseignante PE3. La séance de production écrite initiale a lieu en mars et est suivie de deux séances de révision : tout comme pour la classe des CP2, la production de l'écrit final, prévue trois semaines après l'écrit initial, est avancée d'une semaine en raison de la fermeture prématurée des classes, liée à la crise sanitaire de 2021. Face à cette contrainte qui raccourcit le temps accordé à la séquence en technologie et qui a, selon PE3, un effet sur les réécritures, l'enseignante décide de poursuivre l'étude des robots après la réouverture des écoles, et fait produire un écrit V3 dix semaines après la situation d'écrit initiale (dont trois semaines où les enfants ne viennent pas à l'école). La séquence est mise en œuvre de la manière suivante :

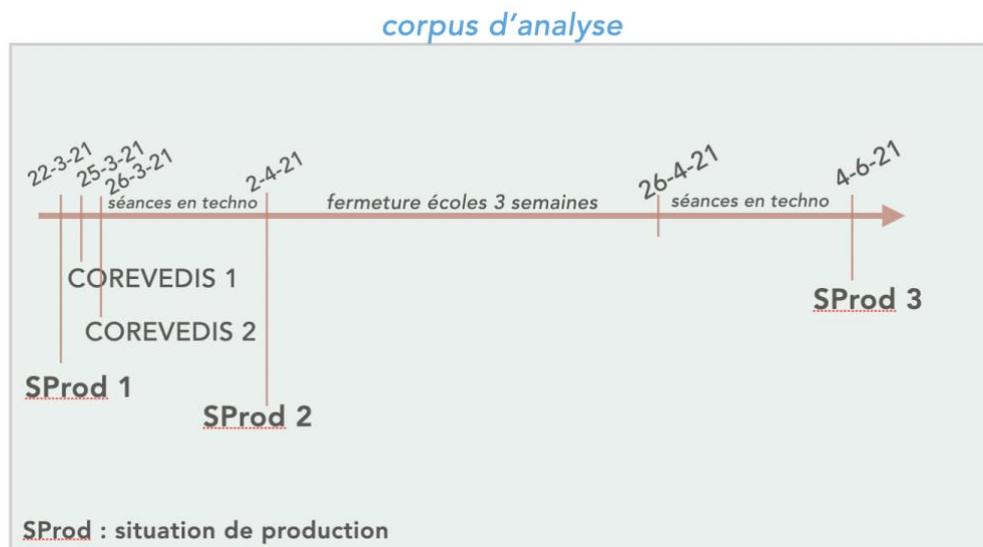


Figure 43 : temporalité du déroulement des séances dans la séquence « Robot », en technologie.

Pour cette séquence, nous avons fait le choix de ne pas analyser les déplacements perceptibles dans les dessins réalisés par les élèves, dessins qui ont néanmoins été capturés dans la majorité des cas en même temps que les énoncés V1 et V3. Il serait sans doute intéressant de chercher à voir si les déplacements perceptibles dans les textes trouvent un écho dans les déplacements perceptibles dans les dessins / schémas.

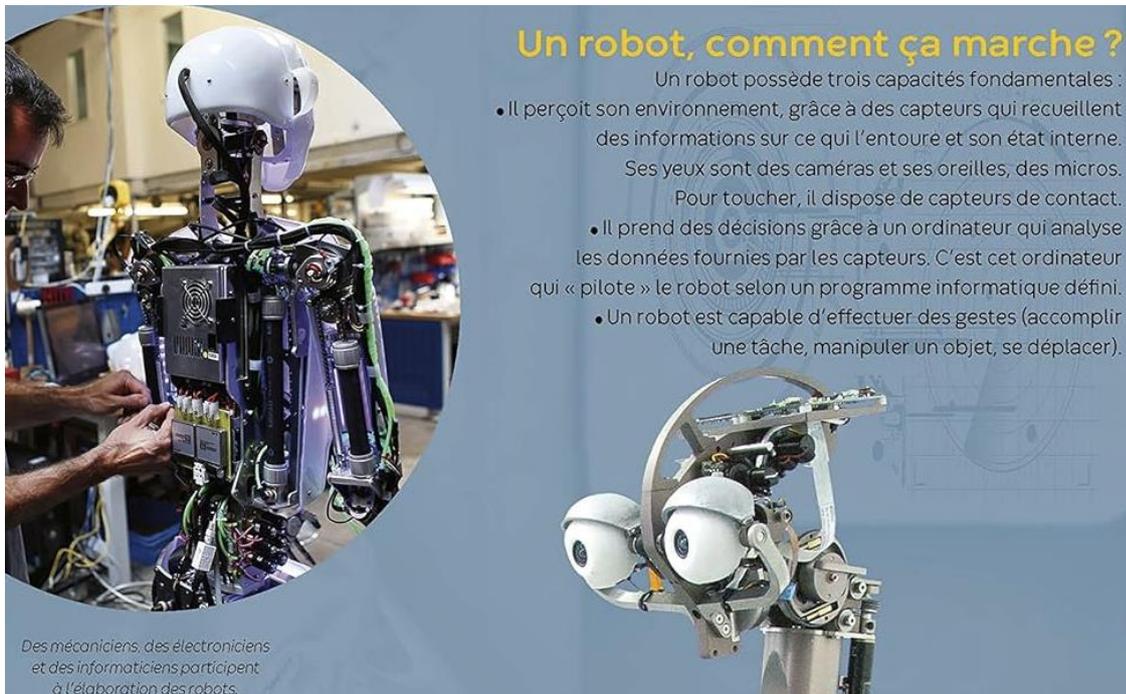
Comme nous le présentons dans le *Chapitre 4*, les savoirs culturels visés par la séquence en technologie sont d'ordres descriptifs (caractéristiques physiques du robot et constituants : capteurs, actionneurs, carte électronique... ainsi que quelques fonctions : avancer / rouler, émettre un signal sonore...) et explicatifs (fonctionnement avec une source d'énergie, lien entre les constituants du robot, idée de programmation algorithmique « si... alors »).

Les pratiques en classe sont langagières et spécifiques de l'écrit en sciences (dessin d'observation, lecture / compréhension d'un schéma) mais également expérimentales

(observation de l'intérieur d'un robot, déduction du fonctionnement par manipulation et essais-erreurs).

Les discours produits pour dire les savoirs sont ainsi constitués de séquences descriptives et explicatives, qui sont supposées montrer une mise en réseau entre les différents composants et parties du robot. Les manipulations, lectures et interactions orales doivent permettre aux élèves de dépasser des représentations initiales relevant d'une conception anthropomorphique du robot ou d'un fonctionnement magique.

Tout comme pour la séquence en sciences du vivant, nous ne présentons pas ici de données de classe relatives aux séances de lecture ou de manipulation, mais les documents ci-dessous, utilisés par PE3 lors des séances de lectures oralisées, permettent néanmoins de comprendre ou d'inférer le dialogisme à l'œuvre dans les réécritures V2 et V3 des élèves.



Un robot, comment ça marche ?

Un robot possède trois capacités fondamentales :

- Il perçoit son environnement, grâce à des capteurs qui recueillent des informations sur ce qui l'entoure et son état interne. Ses yeux sont des caméras et ses oreilles, des micros. Pour toucher, il dispose de capteurs de contact.
- Il prend des décisions grâce à un ordinateur qui analyse les données fournies par les capteurs. C'est cet ordinateur qui « pilote » le robot selon un programme informatique défini.
- Un robot est capable d'effectuer des gestes (accomplir une tâche, manipuler un objet, se déplacer).

Des mécaniciens, des électroniciens et des informaticiens participent à l'élaboration des robots.

Figure 44 : Un robot, comment ça marche ? « Les robots – La grande imagerie », p.3 (Fleurus édition)

Est-ce qu'un robot a un cerveau ?

Un robot possède une partie ordinateur qui lui sert de cerveau. On y trouve le processeur (qui fait les calculs) et la mémoire contenant un programme informatique. Ces éléments lui permettent de contrôler son comportement : ils calculent quelle action doit être réalisée quand ses capteurs détectent des situations diverses. Sa partie ordinateur ne suffit pas à rendre le robot intelligent. Il lui faut aussi un corps adapté pour agir efficacement dans son environnement.



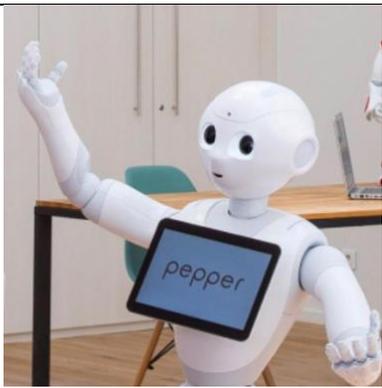
La forme et les matériaux (le caoutchouc mou par exemple) utilisés pour créer la main d'un robot, lui permettent d'attraper des objets.



Figure 45 : « Est-ce qu'un robot a un cerveau ? » p.7 (ibid)

Ces exemples de textes, que l'on peut trouver dans des albums documentaires pour enfants, révèlent les difficultés qui se posent pour dépasser l'obstacle d'une conception anthropomorphique : il existe une très forte exposition aux **robots humanoïdes**, les composants et parties mécaniques qui le composent sont alors désignés avec des **termes communs à la description du vivant** (bras, yeux, cerveau). La première double-page révèle également une possible ambiguïté quant au **terme « marche »** : **le mot semble utilisé comme un synonyme du mot « fonctionne »**, mais les élèves peuvent également l'utiliser pour référer à la façon de se déplacer du robot, si celui-ci est équipé de parties assimilables à des « jambes » ou à des « pattes » (dans le cas des robots ressemblant à des animaux, comme le chien-robot).

En outre, les robots sont de plus en plus perfectionnés et les humains qui les programment relèvent des défis pour les rendre de plus en plus similaires à l'Humain : ainsi le robot Pepper (qui marque beaucoup les élèves de CP3 comme nous le voyons dans l'analyse des données), est un robot conçu pour détecter et analyser les traits du visage, déduire les émotions de son interlocuteur et interagir oralement avec lui en fonction de l'émotion identifiée. Même un robot non humanoïde comme Thymio, qui est un robot éducatif conçu pour enseigner la programmation robotique, fonctionne avec des modes censés reproduire des comportements humains : le robot peut tour à tour sembler craintif (il s'éloigne de tout objet détecté en émettant une alarme sonore aigüe), obéissant (il suit les objets détectés comme la main d'un élève) ou explorateur (le robot se déplace dans toute la pièce en évitant les obstacles). Le robot peut alors passer pour un objet capable de ressentir des sentiments, et non comme une machine programmée pour imiter le comportement d'un être vivant en proie à ses émotions.

	
<p><i>Figure 46 : robot humanoïde Pepper (Aldebaran, United Robotoics group), conçu pour identifier les visages et les principales émotions humaines.</i></p>	<p><i>Figure 47 : robot Thymio, robot éducatif open-source (conçu pour enseigner la programmation robotique, et équipé de six comportements (amical, peureux, obéissant...)).</i></p>

Nous gardons en tête cette spécificité de la robotique du XXIème siècle, ère de l'intelligence artificielle et des robots parfois si réalistes que la frontière entre les humains et leurs créations se brouille. Cette particularité peut éclairer, dans nos analyses, la co-présence dans les discours des élèves de termes relevant à la fois des sciences technologiques et des sciences du vivant, ou encore la comparaison entre robots et humains.

Comme dans les précédents chapitres, nous présentons dans une première partie les déplacements perceptibles dans les écrits des élèves : nous analysons la manière dont les élèves construisent des connaissances aussi bien sémiotiques que relatives à l'objet scientifique de discours et aux discours eux-mêmes, et montrons à partir de ces résultats comment les élèves construisent un positionnement énonciatif à l'écrit, voire le modifient.

Après une présentation globale des résultats, nous nous focalisons sur les écrits de trois élèves : LIA, AYA et ELY, en précisant les raisons de ce choix.

La deuxième partie de ce chapitre développe les interactions orales lors des séances de révision qui pourraient avoir impulsé ces changements de position énonciative et ces déplacements dans les textes.

1- Les déplacements dans les écrits en technologie entre mars et juin

1-1 Les déplacements observés sur l'ensemble des productions

1-1-1 Construction des représentations socio-subjectives

L'ensemble des déplacements réalisés entre V1 et V3 indique que les élèves se sont **familiarisés avec la tâche d'écriture**. Les écrits initiaux indiquent qu'en début de séquence, les élèves rencontrent des difficultés à adopter une position énonciative adaptée à la situation d'écriture, ce que nous inférons grâce :

- à la production de listes de mots (pour certains recopiés au tableau), qui ne sont pas insérés dans des énoncés syntaxiquement élaborés (6 : AYA, IV, LIA, NEE, SAL, SLA) ;
- au fait que les élèves **relancés oralement** par l'enseignante parviennent soit à procéder à des ajouts, cette fois en produisant des énoncés complets (NEE) soit à produire des réponses élaborées adaptées à la tâche de production (5 : LIA, AYA, IV, SAL, SLA).
- aux répétitions observées « il marche, il peut marcher, il peut savoir marcher » (2 : AY, JAD)
- à des hésitations, énoncés très courts voire non achevés (LOU et AYA en V2).

Cet ensemble d'éléments montre selon nous que le recours à l'écriture a un effet sur l'activité de production de discours des élèves et les fait douter : dès lors qu'on leur demande de répondre par écrit à une question dans les disciplines, ils semblent ne plus trop savoir ce que l'on attend d'eux. Attend-on d'eux qu'ils recopient, qu'ils orthographient, qu'ils écrivent sur toutes les lignes ou « remplissent » la feuille ? La relance de l'enseignante, qui consiste pour tous les élèves qui ont produit une liste, à dire « si je te pose la question, pour toi comment fonctionne un robot, tu vas me répondre ces mots-là ? » suffit à aiguiller vers la production à l'oral d'énoncés plus complets. La croyance que « l'écrit n'est qu'une transcription de l'oral » est, à la lueur de cette analyse, plus que jamais ébranlée : ces élèves qui ont pourtant commencé à apprendre à encoder phonographiquement perçoivent un obstacle qui les empêche, dans un premier temps, de se positionner en tant qu'énonciateurs à l'écrit, alors que les énoncés produits en dictée à l'adulte montrent qu'ils y parviennent sans difficulté majeure à l'oral.

Cette difficulté à se positionner à l'écrit par rapport aux objets du monde s'explique aisément par le fait que cette situation d'écriture autonome dans une discipline autre que le français (ici le domaine technologique) est la première mise en œuvre dans la classe de PE3.

La comparaison des écrits V3 des élèves montre que leurs auteurs ont des **représentations des enjeux de la situation, des motifs et des buts de leur destinataire plus ajustées**. Les déplacements qui permettent de le penser sont les suivants :

- les listes de mots disparaissent, à l'exception du texte V3 de JAD, qui au contraire est la première liste de mots que produit l'élève ;
- les textes V3 sont tous des textes théoriques, les discours sont conjoints au monde réel technologique, et les énonciateurs sont non impliqués ;
- les textes V3 sont constitués d'énoncés syntaxiquement élaborés, d'au moins deux ou trois propositions ayant un sujet et un verbe (SLA, HAN, LIA, LOU), certains textes en comptent 5 (ILY), 6 (AYA, JAD, NEE, SAL), et jusqu'à 11 (ELY) ;

- deux textes comportent des propositions qui semblent vouloir éveiller la curiosité du lecteur, comme le feraient des textes ou vidéos documentaires « un robot, ce n'est pas sorcier » (V2 de LOU), « comment fonctionne un robot » (AYA V3).

Nous présentons par la suite, dans l'analyse des interactions orales de la séance COREVEDIS, des énoncés de l'enseignante qui nous font penser qu'ils ont contribué à ce que les élèves aient une représentation plus éclairée de la tâche, de l'activité cognitive qu'ils sont supposés déployer et des attentes de PE3.

De plus, nous voyons globalement qu'en V3, les élèves **explorent une procédure d'encodage autre que celle qu'ils mobilisaient en V1**, ce qui selon nous est un indice global de la construction d'un rapport à l'écriture confiant et d'un rapport à l'erreur non conflictuel. Nous verrons dans la sous-partie suivante, dans les exemples que nous soumettons à un grain d'analyse plus fin, comment LIA passe d'une procédure de copie des mots répertoires en V1, à une procédure d'encodage phonographique en V2, à une procédure mixte en V3, où deux procédures d'encodage phonographique et encodage par copie / mémorisation des mots de la classe semblent mises en œuvre.

À l'inverse, JAD en V1 ne mobilise que la procédure d'encodage phonographique, tandis qu'en V3 elle utilise d'abord la procédure de copie de mots répertoires, qui étaye la réalisation du geste graphomoteur (on observe une réduction de la taille des lettres) et l'adéquation à la norme orthographique.

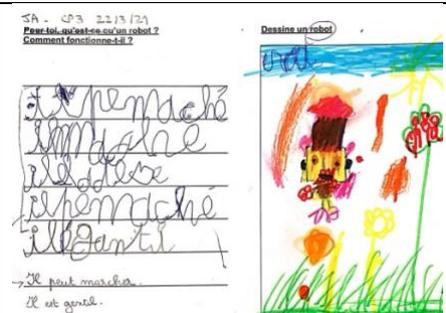
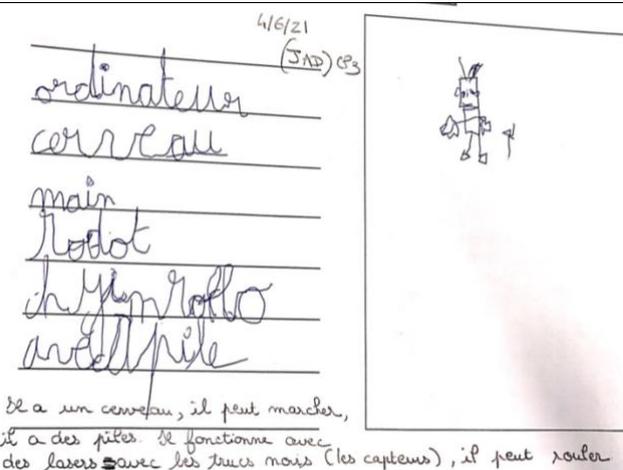
	V1	V3
	<p>SA - CP3 22/03/21 Parole, écoute et un robot ? Comment fonctionne-t-il ?</p> 	<p>4/6/21 (JAD) CP3</p>  <p>Il a un cerveau, il peut marcher, il a des piles. Il fonctionne avec des lasers avec les trucs noirs (les capteurs), il peut rouler.</p>
Transcription	« ilpemaché / ilmache / il pemarché / ilégantil »	« ordinateur / cerveau / main / robot / chyin robbo / avec pile » DA {Il a un cerveau, il peut marcher, il a des piles. Il fonctionne avec des lasers : avec les trucs noirs (les capteurs), il peut rouler. }
Normalisation	« il peut marcher / il marche / il peut marcher / il est gentil »	« ordinateur / cerveau / main / robot / chien robot / avec une pile »

Tableau 16 : textes V1 et V3 de JAD

Elle ne parvient pas encore à insérer ces mots répertoires dans un énoncé élaboré, ce qui résulte en la production d'une liste de syntagmes (« ordinateur / cerveau / main / robot »). Ce cas

particulier montre selon nous une élève dont les représentations sur l'écriture commencent à intégrer les contraintes orthographiques qui naissent lorsque les écrits sont partagés et adressés à des destinataires. Pour autant, malgré ce déplacement cognitif important et sans doute couteux pour elle, l'élève finit son écrit avec deux propositions elliptiques dans lesquelles elle encode de nouveau phonographiquement et montre son engagement fort dans la tâche, « chyinrobo / avècdpile » (chien robot / avec des piles), ce qui donne au lecteur plus d'indices sur la façon dont elle envisage l'objet technologique « robot ».

Comme nous le développons dans les sous-parties suivantes, les textes en V3 s'épaississent, deviennent plus consistants : malgré l'augmentation des contraintes sémiotiques et discursives induite par cette situation d'écriture nouvelle, les élèves s'engagent dans l'écriture, tous écrivent et écrivent de plus en plus. Aucun ne se met en posture de refus, ni lors des situations d'écriture ni encore moins lors des situations de lecture-révision, où tous montrent l'envie que leur texte soit partagé avec leurs pairs. En soi, ces constats sont pour nous un résultat non négligeable, signes d'un rapport à l'écriture et d'un rapport à l'école et aux savoirs scolaires qui se construisent sereinement, dans la confiance et avec une certaine appétence.

Lors de l'entretien d'auto-confrontation et bilan de la collaboration, PE3 verbalise ce résultat important de notre recherche lorsqu'elle explique les raisons pour lesquelles elle a choisi de présenter une séance COREVEDIS lors de son examen de Certificat d'Aptitude pour exercer les fonctions de Maitresse Formatrice.

116	PE3	en termes de statut / de l'erreur / ça permet de travailler vraiment là-dessus / que les erreurs elles permettent concrètement de / revenir dessus et / d'améliorer ses écrits / que c'est heu / oui c'est comme un passage /// y a un passage obligé / c'est autour du statut de l'erreur / je trouvais aussi que / peut-être / ce moment de / de rassemblement et d'échange / il était / heu // enfin toi tu vas parler de communauté discursive (<i>rit</i>) mais / moi je
117	CHER	peut-être pas ?/ j'attends la fin de ta phrase /
118	PE3	je trouvais que c'était un moment fort de classe / je trouve que ça rassemble / et le fait de les mettre dans cette modalité / cette disposition où on est proches du tableau / on est tous ensemble et on a un matériau et on va / on se pose des questions sur les problèmes qui ont émergé et tous ensemble on va résoudre / on va résoudre et arriver finalement à une / une procédure correcte ou une réponse correcte / je trouvais que c'était un moment fort de classe / heu // voilà / dans les échanges et puis y a un / y a un co / une co-construction / un co-apprentissage qui est // voilà qui est porteur / qui est dynamique / et qui bin / est au service vraiment des apprentissages des élèves /
124	PE3	fallait que ça soit efficace / moi j'avais éprouvé en tout cas l'efficacité de / enfin l'efficacité / en tout ças / enfin le tremplin qu'apportent / ces modalités-là / ce dispositif-là //

PE3 commente les modalités de travail collectives en utilisant les termes de « rassemblement et d'échange », elle évoque un « moment fort de classe / je trouve que ça rassemble ». Ce témoignage d'enseignante est important, car rappelons que le choix de l'étude de ce dispositif collectif avec partage des écrits a été arrêté après la crise sanitaire, pendant laquelle les élèves ont vécu un isolement qui a eu un impact particulièrement fort sur les apprentissages dans les milieux prioritaires.

En plus de la dimension affective, l'enseignante évoque le « statut de l'erreur », parle de « co-construction », d'un travail commun face à des obstacles rencontrés qui se fait « au service des apprentissages ». Les élèves ne se sentent pas stigmatisés par les dysfonctionnements qui se repèrent dans leurs écrits, dans la mesure où tous y sont confrontés, ils sont rendus publics et traités collectivement, dans un esprit de groupe « on va résoudre ensemble ».

PE3 enfin parle d'efficacité puis atténue son propos « l'efficacité / enfin **en tout cas le tremplin** qu'apportent / ces modalités-là / ce dispositif-là ». Il nous semble ici, en parlant de « tremplin », que PE3 fait référence au **caractère potentiel** de tout dispositif et à la question des **conditions** qui permettent à un dispositif de devenir ou **pas un instrument de l'activité enseignante** par l'usage d'un dispositif.

Nous développons cette question des conditions réalisant les potentiels d'un dispositif dans la partie *Discussion* en présentant les GPLD déployés par les deux enseignantes, qui opérationnalisent les choix didactiques au cœur du dispositif.

Pour le moment, afin d'appuyer le ressenti empirique de PE3 qui déclare que le dispositif COREVEDIS permet une dynamique **au service des apprentissages des élèves**, nous présentons dans les sous-parties suivantes les déplacements identifiés dans les écrits, en commençant par ceux relatifs à la construction du code sémiotique .

1-1-2 Construction du code sémiotique

Comme nous l'avons rapidement évoqué, l'analyse des écrits V3 permet d'attester que les élèves maîtrisent davantage le code sémiotique que lors de l'écriture de V1 : les textes se densifient, les correspondances phonèmes-graphèmes sont mieux connues et les procédures se diversifient. Le tableau suivant¹³⁴ permet d'objectiver l'activité sémiotique dans les écrits des élèves. Les éléments surlignés montrent les déplacements indices d'apprentissages (augmentation du nombre de mots, graphèmes, propositions, mots outils et/ou répertoires relevés).

¹³⁴ Synthèse des déplacements, présentée avec les analyses individuelles en annexes n°21 et 22.

	AYA			ELY			ILY			HAN			JAD		
	V1	V2	V3	V1	V2	V3	V1	V2	V3	V1	V2	V3	V1	V2	V3
Nb mots	16	7	24	13	20	66	16	29	20	13	12	18	11	25	9
Graphèmes pertinents	57/62	16/16	74/90	37/37	58/60	190/197	15/15	80/81	64/64	34/37	36/36	47/48	28/30	62/70	34/35
Enoncé en DA	DA	DA	DA	auto	auto	Auto	auto	Auto	Auto	Auto	Auto	Auto	Auto	DA	DA
Nb propos	4	3	6	2	4	11	4	5	5	2	2	3	4	6	6
Nb propos complètes	4	1	6	2	4	11	2	5		2	1	3	4	6	0 5 GN 1 Groupe préposit
Segmentation réussie	15/15	6/6	22/22				15/19	19/19	64/64	11/12	11/11	16/17	0/10	2/23	5/8
relecture Ratures R Tracé T Discours D	RT+D	R		RT	RT	RT	-	-	-	R	RT	G	RT	RT	Aucune rature
Mots outils réussis	1	2	4	5	2	9	8	8	7	6	3	6	1	1	-
Répertoires	1	2	3	1	3	6	1	2	2	1	3	2	-	-	4

	LIA			NEE			SAL			SLA			LOU		
	V1	V2	V3	V1	V2	V3	V1	V2	V3	V1	V2	V3	V1	V2	V3
Nb mots	4	9	19	13	33	34	6	11	27	2	5	5	4	16	22
Graphèmes pertinents	22/23	30/37	55/56	51/52	88/89	90/90		29/31	72/75	6/6	11/11	15/16	6/7	36/39	60/63
autonome / DA	DA	DA	Auto	Auto		Auto	DA	DA	Auto	DA	DA	DA			
Nb propo	4	2	3	4	7	6	-	2	6	-	1	2	1	3	3
Nb propos complètes	-	1	3	2	7				2		1	2	1	3	3
Segmentation réussie	3/3	2/8	13/17	12/12	30/32	32/33	3/3	10/11	23/26	1/5	0/10	0/15	0/3	6/15	15/21
Relecture Ratures R Tracé T Discours D	RT	Ajout segmentation	RD		RT	RD	R	R	R	R	R	-		G	RT
Mots outils		1	3	5	6	9	-	2	1	-	1	1	-	1	6
Mots répertoires	4	-	1	1	2	3	1	1	2	2	-	-	-	-	2

Tableau 17 : relevé des objets sémiotiques dans les textes V1, V2 et V3 (technologie)

Le tableau présenté ci-dessus permet d'identifier, sur l'ensemble des 10 textes, les déplacements suivants :

- un passage de textes écrits partiellement en dictée à l'adulte à **des textes écrits de façon autonome** (5 : AY, LIA, LOU, SAL, SLA) ;
- une densification de l'énoncé avec une **augmentation du nombre de mots** encodés de façon autonome (9 : AY, ELY, HAN, ILY, LIA, LOU, NEE, SAL, SLA) ;
- ainsi qu'une augmentation du nombre de graphèmes à encoder. Nous constatons que certains élèves (comme AY) ont un pourcentage de réussite en encodage phonographique moindre : ce fait est à pondérer car parallèlement leur énoncé est plus long, le nombre de phonèmes à encoder plus important, et leur énoncé V3 est plus élaboré, porteur de moins de répétitions. La réussite en termes de pourcentage reste donc toute relative, malgré les chiffres, et même dans le cas où les chiffres n'augmentent pas, nous pouvons avancer que **l'encodage phonographique est entraîné tout en étant mis au service de la production des discours** ;
- une plus grande réussite en termes de **segmentation** pour les élèves qui ne segmentaient pas en V1 (3 : JA, LIA, LOU) ;

- une mobilisation accrue de la **procédure d'encodage par mémorisation ou copie** de mots répertoires, ce qui selon nous participe de la plus grande réussite concernant la segmentation (8 : AY, ELY, HAN, ILY, JAD, LOU, NEE, SAL).

Ces résultats en soi ne constituent pas une avancée pour la didactique de l'activité langagière au CP, ils confirment les résultats des travaux sur l'écriture de la recherche Lire-Écrire au CP. Ce que nous retenons est que ces élèves de CP, tout comme ceux de la classe de CP2, approfondissent **leur maîtrise du code sémiotique tout en mettant cet outil au service de leur production de discours et de textes écrits**.

Les deux prochaines sous-parties sont à présent consacrées à mettre en avant la manière dont les élèves élaborent des écrits porteurs de traces d'apprentissage d'un concept scientifique (le fonctionnement d'un robot) et d'apprentissages discursifs (les discours informatif et explicatif).

1-1-3 Construction de l'objet

En ce qui concerne l'usage des temps, le présent à valeur de vérité générale ou scientifique qui est aussi un indice de généralisation des énoncés est constaté dès les écrits V1, pour tous les élèves produisant des propositions comportant un verbe. Cela n'est pas le cas dans les écrits en sciences du vivant des élèves de CP2, ce qui nous laisse supposer que cet apprentissage a été réalisé par les élèves de CP3 dans des situations antérieures à cette séquence en sciences technologiques.

Le tableau présenté en annexe n°24 liste le lexique mobilisé par les élèves dans l'écrit initial et les deux réécritures. L'objet de savoir, ici le robot en tant qu'objet technologique et son fonctionnement, est en cours d'élaboration, ce qui se constate en V3 par :

- l'apparition d'un **lexique spécialisé** : ordinateur (6), capteur (4), moteur (3), fonctionne (8) ;
- la disparition de certains mots dénotant l'ancrage dans un monde quotidien (jouet) ou anthropomorphique (garçon, gentil) ;
- une tendance à la **généralisation**, avec des usages de déterminants « un robot » (5), « beaucoup de robots » (1), « tous les robots » (1) ;
- des exemplifications par référence à certains robots découverts dans les lectures ou lors de la manipulation : Pepper (2), Thymio (2), le robot-chien (2) ;
- des exemplifications par référence aux fonctions que peuvent accomplir les robots : parler (4), marcher (4), aider / rendre service (2), bouger (2) ;
- la présence de boucles explicatives où l'articulation thème et rhème¹³⁵ permet d'identifier des mises en réseau logiques entre les différentes parties et composants du robot et ses fonctions (2) : par exemple « avance → moteur ; fonctionne → capteurs ; marche → programme », « robot / il → capteurs → moteurs ».

1-1-4 Construction du discours

Le genre de discours est davantage définitoire dans les écrits V1, ce qui est sans doute induit par la première partie de la question « qu'est-ce qu'un robot, comment fonctionne-t-il ? » et la

¹³⁵ Pour rappel : ce dont parle le discours et ce qui en est dit.

formule interrogative « qu'est-ce que » qui induit la production d'une définition. Les écrits V1 et V2 sont également plutôt descriptifs, alors que les énoncés V3 sont davantage explicatifs, puisque nous notons :

- la disparition des présentatifs « c'est » (5 cas sur 5), ainsi qu'« il y a » qui permet de décrire le robot (3 sur 3) ;
- l'utilisation de connecteurs : avec (6), grâce (3), quand (4), si (1) ;
- la disparition d'un énonciateur impliqué et de verbes modalisateurs « je pense » (doute pour AY), « je sais que » (certitude pour HAN), « je trouve que » (opinion pour NEE) ;
- l'apparition de phrases ou formules qui semblent adressées à un lecteur destinataire et qui empruntent à des documentaires leur formulation canonique : par exemple, le titre de l'émission de télévision « C'est pas sorcier » (LOU), ou titres d'articles comme celui étudié en classe « Comment fonctionne le cerveau ? » (AY), ce qui ancrent les discours dans une CD informative ;
- la présence de nombreuses boucles explicatives qui, outre les mises en réseau entre les éléments constitutifs du robot, semblent mettre à disposition du destinataire les informations nécessaires pour comprendre les boucles explicatives. Les élèves ainsi anticipent le questionnement d'un destinataire absent, en se jouant peut-être celui de l'enseignante et des pairs lors des séances COREVEDIS.

De plus, les formulations en lien avec l'univers familier, quotidien de l'enfance disparaissent « c'est un jouet » revient en V2 mais disparaît en V3 (LOU), et un élève s'inscrit même en opposition « c'est pas un jouet » (ILY en V3).

Nous notons une hétéroglossie encore présente en V3, avec des termes tels que « jambes, mains, cerveaux », qui pourraient référer au fonctionnement d'un organisme humain. Cependant, comme nous l'avons précisé en introduction, les robots ont un fonctionnement inspiré des membres humains (« bras articulés, pince » etc) et un grand nombre de robots sont humanoïdes, de ce fait l'usage de ces termes ne signifie pas nécessairement que l'élève entretient une confusion entre objet technique et organisme vivant.

1-1-5 Adoption d'un positionnement énonciatif

L'analyse de l'ensemble des textes permet d'avancer que tous les élèves, contrairement à ce qui se passe en V1, produisent en V3 un énoncé dont ils assument la prise en charge. Les élèves adoptent majoritairement une position d'énonciateur omniscient, non impliqué, tour à tour décrivant les caractéristiques physiques du robot ou ses potentielles fonctions et tentant d'expliquer son fonctionnement en mettant en réseau ses différentes parties et ses constituants. Ils expliquent à leur mesure le fonctionnement d'un objet du monde technique, construisent des schématisations réfléchies, élaborées pour un destinataire manquant d'informations, en puisant des éléments de discours dans leur **fond aperceptif enrichi par les savoirs oralisés lors du dialogue scolaire pendant les séances en sciences**.

Ils ont recours aux différents registres d'apprentissage qui composent le registre scolaire et mobilisent des régimes majeurs de chacun de ces registres. En ce qui concerne le registre identitaire, en V3 tous les élèves s'appuient sur leur expérience personnelle de manipulation et d'observation scientifique du robot Thymio, aucun n'écrit par exemple qu'il a joué avec le Thymio ou qu'il a adoré le faire fonctionner ou qu'il l'a trouvé drôle. On retrouve de nombreuses traces de savoirs oralisés à partir des lectures documentaires « comment marche

un robot, est-ce qu'un robot a un cerveau ? » et d'exemples de robots croisés dans ces lectures : aucun élève n'écrit « j'ai lu des textes trop cools avec maitresse ». Lorsqu'elle a lieu, cette **reconfiguration de l'activité scolaire peut ne pas être perçue et constitue ainsi un apprentissage important mais transparent** (rappelons par exemple que c'est ce que parvient à faire ARI en sciences du vivant lorsqu'elle écrit « j'ai planté des graines avec maitresse »).

Tous les élèves mobilisent le registre culturel en reconfigurant les connaissances qu'ils avaient déjà : les allusions à la « gentillesse » du robot disparaissent, les fils et l'électricité laissent place à des constituants désignés de façon spécialisée, et des mises en réseau entre ces constituants et les fonctions du robot apparaissent. Seul un enfant (SLA, qui est turcophone) produit un énoncé en dictée à l'adulte qui laisse penser que l'anthropomorphisme est encore présent, car si son texte s'apparente à un texte théorique ancré dans le monde technologique, il dit du robot qu'il a dessiné « il est vivant ». Son écrit autonome néanmoins montre qu'il investit un registre culturel davantage majeur, puisqu'il passe en V1 de la description du robot (« robot / roues » produit avec étayage de l'enseignante et en partie en DA) à la description de son fonctionnement en V3 (« le robot-chien il saute / il parle » produit de manière autonome).

1-2 Les déplacements observables dans les écrits de trois élèves

Nous illustrons ces déplacements globaux en opérant une focale sur les écrits de LIA, AYA et ELY. Nous avons opéré ce choix avec difficulté, car les trios de textes de chaque élève montrent des dynamiques d'apprentissage différentes mais faisant toutes état d'une certaine secondarisation de leur discours. Les textes des trois élèves choisis permettent néanmoins de mettre en avant avec précision la façon dont les élèves, scripteurs en V1, deviennent énonciateurs de leur texte V3. Ces trois élèves, comme leurs pairs et comme les élèves de CP2 à la même période de l'année en sciences du vivant, parviennent à déployer leur activité dans les différentes dimensions de l'activité langagière. Nous choisissons d'analyser les écrits de ces trois élèves en particulier car il nous semble qu'ils permettent de mettre en lumière la dimension discursive du processus d'apprentissage, en lien avec la discipline dans laquelle s'ancrent les écrits. Sans négliger d'analyser les écrits sous l'angle des quatre enjeux de l'activité langagière, nous nous intéressons particulièrement à la façon dont LIA construit la **pertinence de la signification accordée à la situation d'écriture** en sciences, à la manière dont AY explore la **schématisation de savoirs culturels à l'écrit** et à la progressive **densification et scientification du discours** d'ELY.

1-2-1 Les écrits de LIA

	V1	V2	V3
Transcription	<p>“électricité / outil / quand / mécanique”</p> <p>{DA : Il fonctionne avec de l'électricité, et dans les robots, il y a des fils.}</p>	<p>« lé robosaconpran / de danléro / bosdelètre »</p> <p>{DA : Le robot comprend des choses qu'on lui dit. Dans les robots, il y a de l'électricité.}</p>	<p>« le robot fonctionne avec une plac ordinateur une plac / saboujgras a démin / dé janb / pepper il se parle pperper »</p>
Normalisation		<p>“les robots ça comprend / dedans les robots de l'électricité”</p>	<p>« Le robot fonctionne avec une plaque / ordinateur / une plaque. Ça bouge grâce à des mains des jambes. Pepper Il sait parler Pepper ».</p>

Tableau 18 : écrits V1, V2 et V3 de Lia

Précisons avant toute chose que la DA produite en V2 est initiée par l'enseignante : lorsque LIA lui donne son écrit, PE3 l'oralise et dit « le robot comprend », ce qu'elle écrit ensuite, en ajoutant des éléments dits à l'oral par LIA. Or nous remarquons en observant de plus près la production que l'élève a tracé la suite de lettres suivante « lé robosaconpran », ce qui laisse supposer que LIA a voulu écrire « les robots ça comprend ». C'est le choix de transcription normalisée que nous effectuons en nous basant sur les indices graphiques (que PE3 dans l'urgence du temps de classe n'a pu analyser précisément). Nous verrons dans la sous-partie consacrée à l'élaboration de l'objet de discours que cette nuance est d'importance dès qu'il s'agit de traquer les indices d'appropriation d'un concept scientifique par les élèves.

- Code sémiotique.

En V1, les énoncés de LIA sont composés d'une première partie écrite de façon autonome. Les mots encodés sont ceux que l'enseignante a écrits au tableau, ils sont tous conformes à la norme. Le reste de l'énoncé a été écrit en dictée à l'adulte après relance de l'enseignante « Mais LIA, est-ce que tu peux expliquer comment fonctionne un robot ? ». Les savoirs acquis par LIA et perceptibles dans cet écrit sont en relation avec la dimension graphomotrice (écriture en cursive) et la dimension cognitive en lien avec les usages et les outils : LIA mobilise une procédure de copie de mots répertoires et y parvient sans écart à la norme. De plus, des indices visuels semblent montrer qu'il ne copie pas lettre à lettre mais procède par segments de plusieurs lettres :

- le trait de stylo est fluide entre les lettres /A/N/D/ du mot « quand », montrant la fluidité du geste ;
- de même l'écriture du mot « outil » semble indiquer que LIA a tracé sans lever le stylo les lettres /O/U/T/, puis qu'il a fait une pause dans l'écriture, peut-être pour regarder la fin du mot, puis qu'il a fini d'écrire les lettres /I/L/ avant de lever la pointe du stylo, ce qui peut avoir entraîné l'omission du tracé de la barre du /T/.
- cette procédure est cependant à renforcer, ou dépend peut-être de la difficulté du mot à recopier : dans le mot « électricité », on voit que les /T/ ont leur barre transversale, et qu'un décrochage a lieu avec la lettre qui les suit, ce qui semble un signe d'une interruption du geste.

En V2, l'énoncé de LIA s'étoffe (neuf mots écrits de façon autonome). Cette fois, LIA encode en utilisant une procédure qui semble phonographique, il ne recopie pas le mot « robot » pourtant disponible dans la consigne : le nombre de graphèmes pertinents s'élève à 30/37 (une baisse qui s'explique par la procédure d'encodage phonographique, opposée à la procédure par recopie en V1). Cet encodage phonographique a un effet sur la segmentation, qui est correcte dans 2 cas sur 8 et semble aléatoire : on observe un espace après le premier mot « les » mais pas après le deuxième, pas de segmentation après le premier mot « robot » mais une segmentation entre les syllabes « ro » et « bot » au deuxième emploi. On constate des traces de relecture avec des effets sur la segmentation : LIA ajoute une barre verticale pour segmenter « robosa » et « compran », puis il choisit de relier le « mot » « danlé* » et la syllabe « ro ». L'élève a de nouveau recours à la dictée à l'adulte, qui lui permet cette fois non de formuler un énoncé syntaxiquement correct mais de préciser le sens du verbe choisi « comprend ».

Le texte produit en V3 compte 19 mots (22 si on dénombre les mots raturés). La procédure mobilisée est mixte, LIA continue d'encoder phonographiquement la majorité des mots de son énoncé, mais certains mots répertoires ou mots-outils sont correctement orthographiés (le, robot, une, il), et dans ce cas la segmentation suivante est réussie. Le nombre de graphèmes pertinents s'élève à 55/56 si l'on considère les valeurs de base de chaque graphème, qui sont celles enseignées comme « son référent » dans cette classe (« fonction » par exemple, est encodé de façon pertinente, si l'on considère que le /N/ final prend sa valeur de base [n] et non pas celle du digramme /ON/, ou encore « avèce » si l'on considère que le /C/ prend sa valeur de base [k] et que le /E/ est muet ou correspond à l'accent du sud-ouest). Au niveau graphomoteur, on constate que le tracé de la lettre « b » en cursive évolue : en V2, LIA trace un /b/ en script, qu'il relie aux autres lettres, alors qu'en V2, il amorce le tracé en cursive (avec une « boucle » oblique) mais la ligature lui pose des difficultés et la lettre tracée s'apparente davantage à un /h/.

V3 compte des ratures et modifications, traces de relecture : dans la première proposition, la modification ne porte pas sur un élément graphique mais lexical. LIA choisit d'abord d'encoder le mot « plaque », puis se ravise et écrit le mot « ordinateur », mais il se ravise une seconde fois et finit par adopter le terme « plaque ».

- Construction de l'objet.

Si l'écrit autonome V1 donne peu d'indices sur les représentations de LIA sur l'objet « robot », V2 et surtout V3 se caractérisent par la construction de l'objet de savoir.

En V2, le verbe « comprendre » signale peut-être un point de vue anthropomorphique, mais il peut aussi être le seul mot que LIA connaisse pour exprimer l'idée d'interactions entre le robot

et l'environnement, rendue possible par la carte-mère, les capteurs et actionneurs qui permettent au robot de réagir aux stimuli extérieurs, comme un humain le ferait avec son cerveau, ses organes (yeux) et ses membres (jambes).

En V3, LIA mobilise un lexique résolument robotique : le mot « comprendre » disparaît de son texte, au profit des mots « ordinateur », « plaque » évoquant les cartes électroniques, constituants contenant les programmes informatiques permettant au robot de traiter les informations, comme le ferait le cerveau humain. LIA exemplifie son discours avec une référence au robot humanoïde Pepper. Malgré l'absence de connecteurs entre les propositions, la progression du thème forme une boucle explicative qui semble montrer le souci de LIA de faire comprendre à son destinataire les liens entre les différentes parties du robot :

- « le robot fonctionne » : amorce l'explication ;

- → « avec une plaque » : évoque l'idée du constituant contenant les programmes permettant que le robot fonctionne ;

- → « ça bouge » : en conséquence de ce qui se passe dans la « plaque », le robot a comme possible fonction de pouvoir se déplacer ou de mouvoir ses parties ;

- → « grâce à des mains, des jambes » : ces déplacements ou mouvements sont rendus possibles par les actionneurs qui sont désignés de manière spécifique.

L'usage des termes « mains, jambes » pourrait signaler un point de vue anthropomorphique, mais la surexposition médiatique aux robots humanoïdes rend ce choix légitime en technologie. Cette troisième version du texte intègre deux fonctionnalités « ça bouge, ça peut parler ». Les ratures (« plaque » / « ordinateur ») témoignent d'une mise à distance et d'une réflexion sur l'emploi du lexique. Les hésitations entre ces termes montrent le lien fait entre la carte-mère et l'analogie souvent faite dans les livres documentaires : le robot n'a pas de cerveau, mais il a un « ordinateur ». Or le terme « ordinateur » référant à un objet du monde quotidien composé d'un boîtier, voire d'un clavier dans le cas de l'ordinateur portable, l'élève lui préfère le terme « plaque », moins technologique et pourtant désignant de façon plus précise la carte-mère observée à l'intérieur du robot Thymio.

LIA spécifie son propos en faisant référence à Pepper, qui est un exemple pertinent mais ambigu, qui pourrait entretenir l'analogie entre Humains et robots. Cependant la reprise anaphorique de « le robot » en « ça » pourrait être une indication de la construction en cours de l'objet de savoir en tant qu'objet non-vivant, tandis que le pronom « il » reprend « Pepper ».

L'émergence dans les textes de LIA des connecteurs logiques « avec » et « grâce à » renvoie aux fonctionnalités du robot, qui s'élaborent en tant que concepts technologiques malgré leurs similitudes avec l'Humain.

- Construction du discours.

Les déplacements entre V1 et V3 sont remarquables, puisqu'en V1, LIA produit une liste de mots, pertinents au regard de la discipline et de la situation, même si le mot « quand » est plus ambigu. La présence de tous les mots du tableau recopiés laisse penser que LIA a copié cette liste en ancrant son activité dans un contexte intrasubjectif linguistique et graphomoteur : les énoncés oraux produits pendant les séances COREVEDIS permettent de confirmer qu'il interprète la situation comme une situation de copie et non de production d'un énoncé situé.

En V2, la deuxième proposition du texte commence par le complément circonstanciel de lieu « dedans les robots », puis la locution « il y a » (qui n'est pas écrite mais sous-entendue) : cette thématization par un complément circonstanciel de lieu et l'usage du présentatif sont

caractéristiques du discours descriptif. On peut tout de même considérer que la proposition tend vers l'explication si l'on considère que le mot « électricité » évoque une source d'énergie qui permet de faire fonctionner le robot, voire qui lui permet de « comprendre ».

Le discours est théorique avec un présent de vérité générale et on observe une première généralisation avec l'usage de l'article défini pluriel « **les robots** ».

En V3, l'hyperthème du texte est clairement annoncé « le robot fonctionne ». L'énonciateur non impliqué se positionne comme plutôt omniscient, et l'ancrage reste conjoint au monde réel technologique. Chaque proposition contribue au discours explicatif : dans les deux premières, le fonctionnement du robot est expliqué grâce à des compléments circonstanciels de manière (ou cause) « avec une plaque / grâce à des mains ». Le choix de la locution prépositive « grâce à » est très pertinent puisque sa signification « par leur action », permet de présenter les « mains » du robot humanoïde comme des actionneurs. Le choix de ces connecteurs permet de penser que LIA met à disposition du destinataire des informations permettant de mieux comprendre le fonctionnement de l'objet.

- Positionnement énonciatif.

En V1, le texte écrit est une liste de mots copiés, LIA est scripteur mais pas énonciateur de l'écrit qu'il produit. La dictée à l'adulte produite à l'oral lui permet néanmoins de réinvestir l'un des mots copiés et de produire un énoncé pertinent au regard de la discipline et de la tâche. En V2, LIA a construit une signification de la situation qui est plus conforme aux attentes de l'enseignante, il devient énonciateur de son texte écrit et produit, avec ses acquis sémiotiques, un texte qui rend compte au moins en partie des apprentissages réalisés en séance de sciences. Ce positionnement énonciatif se confirme en V3 puisque LIA assume son énoncé et endosse la position d'un élève dans une CDDS technologique, qui explique à un destinataire les savoirs culturels qu'il a construits sur le robot et son fonctionnement. Cet énoncé V3 traduit un ancrage scientifique à la mesure de l'école. Il commence à se spécialiser, il est clairement secondarisé par rapport à V1.

1-2-2 les écrits d'AYA

Les écrits d'AYA montrent un processus de secondarisation dont la dynamique est différente : si en V1 l'élève commence elle aussi par écrire une liste, cette dernière n'est pas un indice d'une difficulté à catégoriser la tâche d'écriture mais semble davantage montrer les difficultés d'AYA à s'emparer du langage écrit pour élaborer son discours et à devenir énonciatrice dans une communauté discursive **scripturale**.

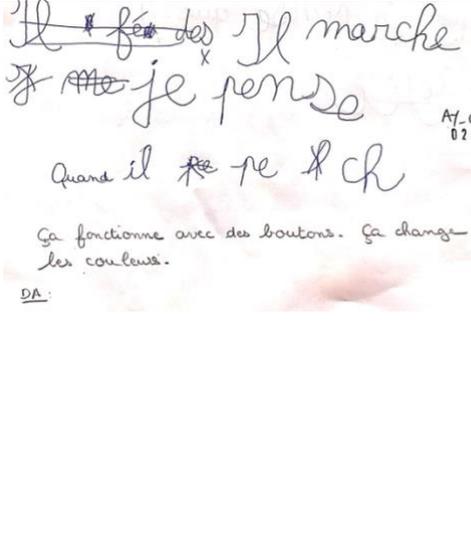
AY	V1	V2	V3
			
Transcription	<p>1- "Pil / fonctionne / électricitri."</p> <p>Étayage : relance de l'enseignante</p> <p>2- « il bouj / il marché / il pe marché / il peve semarché / il peve savarché."</p>	<p>« Il fé des Il marche je pense / il pe ch »</p> <p>{DA :Ça fonctionne avec des boutons. Ça change les couleurs.}</p>	<p>« robot / comment fonctionne de cerveau / don une taite / il la ordinateure dans un cerveau / il pe marché le ganbre / il marche / il fan / ee / esane / fonctionne des pil »</p> <p>{DA : Le Thymio il peut marcher grâce à des roues, pour qu'il puisse rouler. Si on touche la flèche droite, ça va droit et si on touche met deux mains, ça fait l'alarme. S'il est mode bleu, il tourne sur lui-même. Quand on touche</p> <p>(fin de l'énoncé en DA pas capté)}</p>
Normalisation	<p>« pile / fonctionne / électricité / »</p> <p>« il bouge / il marchait / il peut marcher / ils peuvent marcher / ils peuvent savoir marcher »</p>	<p>«Il fait des / il marche / je pense/ il peut ch»</p>	<p>« 1 : robot / 2 : comment fonctionne de cerveau 3 : dans une tête / 4 : il a l'ordinateur dans (comme ?) un cerveau / 5 : il peut marcher / (avec) les jambes / 6 : il fonctionne (avec) des piles »</p> <p>DA : le Thymio il peut marcher grâce à des roues, pour qu'il puisse rouler. Si on touche la flèche droit, ça va droit, et si on met deux mains, ça fait l'alarme. S'il est en mode bleu il tourne sur lui-même. Quand on touche...</p>

Tableau 19 : textes V1, V2 et V3 d'AYA

- Construction du code sémiotique.

Entre V1 et V2, les énoncés d'AYA s'étoffent quantitativement et qualitativement.

En V1, l'élève encode de façon autonome 16 mots et 57 phonèmes sur 62 sont graphiés de façon pertinente. Elle commence par écrire une liste de trois mots, et après relance de

l'enseignante, écrit quatre propositions complètes, mais dont le thème et le rhème sont quasiment similaires « il marchait / il peut marcher / ils peuvent marcher / ils peuvent savoir marcher » (nous proposons notre interprétation des répétitions dans les deux sous-parties suivantes). La procédure d'encodage mobilisée semble phonographique, à l'exception du mot « fonctionne », qu'AYA recopie dans la consigne écrite au tableau, comme le verbalisent les élèves lors de la séance COREVEDIS.

En V2, le nombre de mots encodés chute à sept : tous les graphèmes sont pertinents, les mots sont segmentés, néanmoins aucune proposition n'est complète « il fait des/ je pense / il peut », ce que nous commentons en nous penchant sur l'élaboration progressive des discours et de l'énonciation.

En V3 en revanche, le nombre de mots écrits de façon autonome augmente et passe à 24. La procédure d'encodage phonographique est toujours perceptible (« gambe, pil, don un taite ») et une procédure de copie ou mémorisation des mots répertoires apparaît très nettement (« robot, comment, fonctionne, dans un cerveau, des »), ce qui semble aider AYA à segmenter les mots de son texte (segmentation réussie dans 22 cas sur 22). Il est intéressant de constater que le mot « fonctionne » est encodé une première fois de façon phonographique « fan ce csane », puis que l'élève se ravise, rature et orthographie le mot correctement, sans doute en le recopiant après s'être rappelée de cette procédure qu'elle a elle-même mise en œuvre lors de la situation initiale, et suggérée à ses pairs.

- Construction de l'objet.

Dès V1, les éléments sélectionnés sont pertinents au regard de la discipline et de la situation, ce qui nous fait dire qu'AYA n'a pas de difficultés à ancrer son activité dans un contexte pertinent et dans un univers technologique. AYA évoque les piles et l'électricité comme source d'énergie et elle évoque une fonction possible des robots : se déplacer / marcher. Cette fonction est reformulée à plusieurs reprises « il marchait / il peut marcher / il peuvent marcher / ils peuvent savoir marcher », ce qui constitue un dysfonctionnement au niveau textuel, mais qui montre les essais d'AYA pour formuler de la façon la plus ajustée possible une fonction potentielle, qui ne s'applique pas à tous les robots. D'autre part, l'ajout du verbe modalisant « peuvent » mais aussi de « savoir » nous semble en lien avec la capacité à accomplir telle ou telle action en fonction de leur programme mais aussi de leurs caractéristiques physiques.

En V2, AYA ne parvient pas à effectuer des choix d'énonciation : son écrit reste inachevé (trois propositions entamées mais non abouties), il ne comporte pas d'éléments qui permettent d'inférer la manière dont l'élève construit sa connaissance de l'objet scientifique « robot ».

En V3 en revanche, elle semble avoir résolu ses difficultés à faire des choix énonciatifs à l'écrit et stabilise les propositions de son énoncé. Son texte se densifie et n'est porteur d'aucune répétition. La première proposition « comment fonctionne le cerveau » sous-entend que ce « cerveau » dont on va parler est celui du robot (mot qui précède et qui pourrait être suivi par deux points « Robots : comment fonctionne le cerveau »). Les propositions suivantes sont une amorce d'explication : AYA commence par situer ce « cerveau / ordinateur » en décrivant son emplacement « dans une tête ». Puis elle évoque une fonction possible (« marcher »), qui se réalise grâce à des actionneurs (« les jambes ») et grâce à une source d'énergie qui meut l'objet inanimé (« fonctionne avec des piles »). On voit ici un exemple de boucle explicative qui semble anticiper les questions d'un lecteur en mettant à sa disposition les informations nécessaires à la compréhension de la boucle :

« Qu'est-ce que le cerveau d'un robot ? → C'est un ordinateur.

« Où se situe cet ordinateur » ? → dans la partie “tête”.

« Que permet cet ordinateur ? » → Il permet au robot de marcher.

« Comment cela se réalise-t-il ? » → Grâce aux jambes actionneurs et à l'énergie contenue dans les piles.

- Construction du discours.

En V1, énonciatrice non impliquée, AYA ancre son discours dans un monde qui est d'emblée technologique. Elle commence par produire une liste de mots, pertinents au regard de la situation. Relancée par l'enseignante qui l'engage à écrire ce qu'elle pourrait dire (« si je te pose la question, AYA, qu'est-ce que tu me réponds, qu'est-ce que tu me dirais ? »), AYA tente une schématisation orale. La répétition à l'écrit peut être due à la prise de conscience de l'effet de cette schématisation et à des essais de formulation plus précise. La première proposition « il marché » peut aussi s'expliquer par l'oubli du mot « peut », qu'AYA rajoute dans la proposition 2. Dans la proposition 3, l'élève choisit de transformer son texte en transformant le sujet singulier en sujet pluriel, ce qui peut être un indice de tentative de généralisation « ils peuvent marcher », la thématization ne se fait plus sur « un » robot, mais « les » robots.

En V2, AYA n'encode que des énoncés inachevés, et l'énonciateur est impliqué « Il marche / je pense / quand il peut », ce qui montre sa difficulté à stabiliser son énoncé : peut-être AYA a-t-elle compris que les reformulations auxquelles elle procède pour fixer son énoncé ne sont pas supposées, à terme, figurer sur son écrit. De plus l'usage du verbe « je pense », modalisateur du doute, montre les hésitations de l'élève.

En V3, l'énonciateur n'est pas impliqué, de plus la structure du texte reprend celles souvent observées dans les lectures documentaires : rappelons que les lectures oralisées en classe ont pour titre « Un robot comment ça marche ? » et « Est-ce qu'un robot a un cerveau ? ». Ainsi, la première proposition du texte d'AYA est interrogative : « Robot / comment fonctionne le cerveau ? », elle constitue un **titre accrocheur**, annonçant **une suite qui explique** ce fonctionnement à un destinataire curieux et en quête de savoirs.

- Positionnement énonciatif.

En V1, après avoir écrit des mots pertinents au regard du thème suggéré, elle semble davantage inscrite dans une CDDS linguistique : elle procède à des essais pour élaborer un énoncé le plus ajusté possible à ses connaissances déjà-là, comme si elle dialoguait avec elle-même pour parvenir à stabiliser sa proposition. L'objet robot est bien présent, mais il ne semble pas être prioritaire.

En V2, elle reste hésitante et ne parvient pas à effectuer des choix.

En V3 en revanche, les essais de stabilisation des propositions de l'énoncé, s'ils ont eu lieu, ne sont plus écrits à chaque étape de l'écriture. AYA y met les connaissances construites pendant la séquence en technologie au service de l'élaboration d'un discours qui est adressé à un destinataire, supposé manquer d'informations sur ce thème.

Les déplacements sur la dimension des savoirs culturels, technologiques, l'élaboration du discours et les modifications dans la prise en charge énonciative montrent qu'AYA élabore progressivement un objet « robot » plus scientifique. Elle se positionne dans la CDDS technologique, endosse le rôle de l'expert omniscient qui explique le fonctionnement d'un objet technologique, en produisant un texte à la hauteur de ses connaissances graphiques. La dictée à l'adulte lui permet de compléter son texte : la première partie produite de façon autonome est

donc assez généralisante, alors que la DA permet d'exemplifier le propos avec la description du fonctionnement d'un robot en particulier, le Thymio. Tout comme pour LIA, les déplacements sont remarquables et le texte produit en V3 est secondarisé tant du point de vue des savoirs que du discours.

1-2-3 Les écrits d'Ely

En ce qui concerne ELY, on constate dès l'écrit V1 qu'il a une maîtrise du code sémiotique qui, on peut le supposer, lui permet de se consacrer pleinement à l'activité d'élaboration d'un discours pertinent en technologie. Les écrits d'ELY, comparés à ceux de LIA par exemple, nous permettent de mettre en avant que, quel que soit leur niveau d'appropriation du code sémiotique lors de la situation initiale de production, les élèves réalisent tous des apprentissages qui sont ajustés à leur connaissances déjà-là. Autrement dit, les situations proposées favorisent des apprentissages chez tous les élèves, quel que soit leurs connaissances ou savoir faire initiaux. Dans le cas d'ELY, que l'on peut décrire comme étant déjà « outillé » au niveau sémiotique, il continue d'approfondir sa connaissance du code sémiotique (ce qui lui permet d'écrire en V3 un texte long de 66 mots) et il investit particulièrement la dimension culturelle de l'activité langagière.

V1	V2	V3
<p>CP3 - ELY 22/13/2021 Pour toi, qu'est-ce qu'un robot ? Comment fonctionne-t-il ?</p> <p>un robot sa fonctionne avec des pile / le robot c'est un obje obgé</p>	<p>un robot cé mécanique un robot il roule un robot sa fonctionne sa fonctionne avec des pile un robot sa aspire</p> <p>12 AVR 2021 CP3 - ELY</p>	<p>Pour toi, qu'est-ce qu'un robot ? Comment fonctionne-t-il ?</p> <p>8/16/21 ELY CP3</p> <p>un robot fonctionne avec l'ordinateur tout se que programme il sant avec d'ordinateur et les moteur permide berger et y'a les cas de robot et le robot peper c'est parler et tout les robot les maches et tout les robot on des pile et le robot robot tirage à des couleur toute les robot est on en l'ordinateur et le robot peper et gagné</p>
<p>« un robot sa fonctionne avec des pile / le robot c'est un obje obgé »</p>	<p>« un robot cé mécanique / un robot il roule / un robot sa fonctionne sa fonctionne avec des pile / un robot sa aspire »</p>	<p>« un robot fonctionne avec l'ordinateur / tout se que programme / il sant avec »</p>

		descapteur / et le moteur permet de bouger / et y a beaucoup de robot et le robot pepper c'est parler et tout les robots marcher et tout les robots ont des piles et le robot tinyo a des couleurs toutes les robots ont l'ordinateur et le robot pepper et genial »
« Un robot ça fonctionne avec des piles. Le robot c'est un objet. »	« Un robot c'est mécanique. Un robot il roule. Un robot ça fonctionne avec des piles. Un robot ça aspire.»	« un robot fonctionne avec l'ordinateur / tout ce que programme / il sent avec des capteurs / et les moteurs (permettent) de bouger / et il y a beaucoup de robots et le robot Pepper sait parler / et tous les robots peuvent marcher / et tous les robots ont des piles / et le robot Tomy a des couleurs / tous les robots ont l'ordinateur et le robot Pepper est génial. »

Tableau 20 : textes V1, V2 et V3 d'ELY

- Construction du code sémiotique.

Entre V1, V2 et V3, nous notons tout d'abord une augmentation du nombre de mots (13, puis 20 puis 66), ainsi que du nombre de propositions différentes (2, puis 4 puis 11).

La procédure d'encodage phonographique, déjà efficiente en V1 (obgé) ou presque (fonsciyonne) est mise à l'épreuve et toujours efficiente en V3 (programe, permet de bouger, bocous, pepeur et gégnal). ELY continue de s'emparer de la procédure de copie ou de mémorisation de mots répertoires qu'il utilisait déjà en V1 (un robot, avec, c'est), et il mobilise de nouveaux mots (fonctionne, tout, que, capteur / moteur / couleur).

- Construction de l'objet.

Au fil des réécritures, on observe un accroissement des informations qui commencent à s'organiser logiquement, montrant une mise en réseau des différents constituants du robot invoqués dans le discours.

La notion de source d'énergie nécessaire pour que le robot puisse effectuer des actions est présente dans les trois écrits : « ça fonctionne avec des piles » en V1 et V2, et en V3 « les robots ont des piles / tous les robots ont des piles ». Cette permanence confirme chez ELY la perception d'une source d'énergie comme une caractéristique déterminante permettant à un objet non vivant de se déplacer, entre autres.

L'écrit V2 s'enrichit de l'adjectif « mécanique », ainsi que de deux fonctions possibles : rouler, aspirer.

En V3 le lexique se spécialise avec l'apparition des termes « ordinateur, programme, capteur, moteur ». La façon dont ELY schématise l'objet de savoir montre un certain degré de généralisation, comme l'indiquent les thématisations successives « un robot / il / beaucoup de robots / tous les robots ». ELY réalise plusieurs exemplifications après des énoncés généralisants. Le début du texte explique le fonctionnement de « un robot » en général. Puis la proposition « il y a beaucoup de robots » permet d'évoquer l'idée qu'il y a plusieurs fonctions possibles, dont celle du « robot Pepper », qui est capable de parler. ELY revient ensuite à une généralisation pour évoquer la source d'énergie « tous les robots ont des piles », suivie d'une

nouvelle spécification, cette fois grâce à l'exemple de Thymio. ELY procède de la même manière (généralisation vers une spécification) avec les deux dernières propositions : « tous les robots ont l'ordinateur » suivie de « le robot Pepper est génial ». Cette dynamique montre qu'ELY construit un concept qui s'extrait progressivement de toute situation particulière, tout en s'appuyant sur des exemples.

- Construction du discours.

La V1 d'ELY est un texte théorique, conjoint au monde technologique, dont l'énonciateur est non-impliqué. L'énoncé est constitué de deux propositions qui sont des définitions introduites par les présentatifs « c'est », « ça », elles sont rédigées au présent, et leurs traits saillants (nature, fonctionnement) sont pertinents pour schématiser l'objet.

Construite autour du thème constant « un robot », la révision V2, plus longue que V1, en conserve les caractéristiques énonciatives (énonciateur non-impliqué, ancré dans un univers conjoint au monde technologique). Nous constatons que ce thème constant occasionne des répétitions « un robot a une mécanique, un robot il roule, un robot ça fonctionne », répétitions qui disparaissent en V3.

V3, comme V2 et V1, donne à voir un énonciateur omniscient, non impliqué sur l'ensemble du texte, mais qui surgit à la dernière proposition lorsqu'il reconnaît à Pepper son caractère « génial ». La coordination des propositions donne un effet d'émiettement (succession des conjonctions « et ») mais comme nous l'avons vu, une **structure textuelle émerge**, d'une façon un peu similaire à la structure que l'on identifie dans la V3 d'AYA :

- une première partie a une visée généralisante et explique le fonctionnement de l'ensemble des robots : ils ont un ordinateur, tous se programment, tous ont des moteurs permettant de se mouvoir, tous ont une source d'énergie ;

- tandis qu'une deuxième partie permet d'exemplifier l'explication générale fournie précédemment grâce à la référence à deux robots en particulier, Thymio (qui a des couleurs) et Pepper (qui sait parler et qui est génial), robots qui ont été manipulés ou découverts en classe. Nous notons une reprise anaphorique maîtrisée « un robot → il » et des formulations variées du thème, qui montrent l'élaboration de l'objet « les moteurs / beaucoup de robots / tous les robots / le robot Thymio / le robot Pepper » mais permettent aussi d'éviter les répétitions relevées en V2.

Cette structure est mise au service d'une activité tournée vers un destinataire, à qui ELY donne toutes les informations pour comprendre le fonctionnement de cet objet technologique complexe.

- Positionnement énonciatif.

Dès V1, ELY se positionne comme un énonciateur omniscient, et son discours est ancré dans le monde réel technologique. À la fin de V3 on observe une implication ponctuelle de l'énonciateur « le robot Pepper est génial », avec un choix d'adjectif relevant du registre familier qui fait entendre la voix d'un enfant qui s'extasie.

Le positionnement énonciatif d'apprenti-scientifique expliquant les objets du monde à des destinataires se renforce tout au long des trois écrits, grâce à l'enrichissement du fond aperceptif d'ELY : comme pour AYA et LIA, cet enrichissement se fait par l'ajout de connaissances culturelles construites lors des séances de manipulation et de lectures documentaires oralisées et médiatisées par l'enseignante.

2- Les interactions susceptibles d'avoir suscité ces déplacements

Ayant mis en avant les traces d'apprentissage réalisé par l'ensemble des élèves et trois en particulier, nous présentons à présent les interactions orales qui auraient favorisé ces déplacements.

2-1 Interactions orales et représentations socio-subjectives

Dans la transcription de la deuxième séance COREVEDIS, un énoncé produit à l'oral par une élève au tout début de la deuxième séance de révision donne des indices sur **l'effet que l'usage des écrits autonomes produit sur les élèves**, mais aussi sur la dynamique dialogique qui préside lorsque les élèves élaborent des réponses à des questions qu'on leur pose.

Lors du lancement de la séance, l'enseignante effectue un rappel de ce qui a été dit la veille, lors de la première séance COREVEDIS et affiche au TNI le texte V1 déjà révisé d'AYA. Elle sollicite les élèves pour qu'ils rappellent l'enjeu de la situation de lecture-révision.

1	PE3	est-ce qu'il y a un enfant qui peut réexpliquer / ce qu'on a fait hier / ce que je vous ai demandé hier // JAD
2	JAD	en fait / on a fait des / qu'on aime / on a fait des / trucs qu'on aime
3	Plusieurs	non !
4	PE3	on a fait des trucs qu'on aime ?
5	Plusieurs	(lève le doigt) nooooo
6	JAD	on a fait des / les // repas / qu'on aime
7	Plusieurs	nooooo
8	PE3	alors LOU qu'est-ce que tu réponds à JAD ?
9	ILY	n'importe quoi

La réponse de JAD, qui à ce moment a sous les yeux le texte d'AYA sur les robots, affiché sur le TNI, laisse penser que l'élève tisse un lien entre cette production d'élève et la situation de lecture-révision dont elle se souvient et qu'elle a vécue précédemment. Or, on constate que JAD ne se remémore pas la situation de révision vécue la veille, **mais la situation de révision vécue au mois de septembre** (soit six mois avant) : elle se remémore cette situation antérieure, dont la consigne était « écris ton aliment préféré » car l'enseignante avait alors partagé avec la classe le texte de JAD, alors que ce n'est pas encore le cas dans la séquence des robots. Autrement dit, JAD se remémore le partage de son texte du mois de septembre, et non le partage du texte d'AYA lu la veille. Ce détail indique selon nous la dimension affective dont est fortement empreinte cette situation de travail sur les écrits d'élèves.

Les écrits V3 des élèves montrent également que les élèves ont une meilleure compréhension de la situation d'écriture et de ce qui est attendu d'eux. Or nous voyons que pendant la séance COREVEDIS, l'enseignante PE3, tout comme PE2 dans le domaine du vivant, tente de **clarifier le contexte intrasubjectif** qui a organisé l'activité de l'élève lors de la situation de production initiale. Elle pointe le fait que l'élève a recopié les mots qu'elle avait inscrits au tableau, en justifiant cette activité par la polysémie du terme « écrire ».

93	PE3	parce que le mot écrire il veut dire plein de choses / il veut dire / copier les mots / il veut dire aussi / écrire une réponse / donc quand je suis passée je t'ai reposé la question / qu'est-ce que c'est qu'un robot
94	ILY	écrire une phrase
95	PE3	et là / tu m'as répondu par une phrase

97	PE3	et moi / j'ai écrit / ce que tu m'as dit / donc à la question / pour toi qu'est-ce qu'un robot comment fonctionne-t-il / et là tu m'as dicté / moi j'ai fait la secrétaire qui écrit / tu as dit / il fonctionne avec de l'électricité / et dans les robots / il y a des fils / voilà ta réponse / LIA / c'est ta réponse sur ce que c'est un robot et comment il fonctionne
103	PE3	voilà / là tu as écrit / mais / copié / recopiés les mots qui étaient là / et là (<i>montre la DA</i>) tu as vraiment écrit / la réponse / à la question que je posais

Elle pointe l'écart entre l'activité de LIA et celle attendue : elle oppose copie à écriture d'un énoncé, en usant de déictiques et de la conjonction de coordination « mais » marquant l'opposition « **là tu as écrit mais copié / et là tu as vraiment écrit la réponse** », montrant avec l'adverbe « vraiment » que les attentes dans cette situation précise visaient la production d'un énoncé en sciences. Ce faisant, elle permet aux élèves de catégoriser les différentes situations d'écritures proposées à l'école et de mieux se situer.

L'enseignante réalise à plusieurs reprises ce GPLD de catégorisation des situations d'écriture grâce à la clarification du contexte intrasubjectif et à la négociation d'un contexte commun. Par exemple, elle le réalise lors de la révision du texte de SAL, qui lui aussi a encodé une liste de mots, qu'il n'a néanmoins pas intégralement recopiés au tableau « pil / électricité / vancan ».

Elle précise que l'activité attendue des élèves **n'était pas celle à laquelle les élèves l'ont vue se livrer, elle**.

173	PE3	c'est ce que j'avais / fait / moi / je vous avais fait une liste de mots / et peut-être que toi aussi t'as voulu / faire une liste de mots / c'est peut-être ça que tu avais pas bien compris
-----	-----	---

Elle explicite son activité « **moi / je vous avais fait une liste de mots** » et interprète l'activité de SAL en effectuant un tissage avec la sienne « peut-être que **toi aussi t'as voulu faire une liste de mots** ». Elle précise que la signification accordée par l'élève n'était pas celle visée, en usant d'une phrase négative et d'un adverbe mélioratif « c'est peut-être ça que tu avais **pas bien compris** ». Elle explicite ainsi **l'écart entre l'activité scripturale des enseignants qui vise à préparer l'écriture des élèves, et l'activité en effet attendue des élèves**.

La séance de lecture-révision permet enfin de transformer les représentations des élèves sur l'enjeu de l'écriture en fonction de la situation langagière. Au sujet de la version V1 d'AYA par exemple, on lit les échanges suivants :

456	PE3	donc toi tu voulais écrire / il peut marcher /
457	AY	j'ai beaucoup de mots /
458	PE3	t'as écrit beaucoup de mots /
459	HAN	mais t'as beaucoup /
460	PE3	du coup / tu penses AY / que parce que tu écris beaucoup de mots / t'as répondu à la question en écrivant beaucoup de mots ?// parce que c'est ce que t'as dit / ohlalal/ j'avais plein de choses à dire / tu penses que comme tu as écrit beaucoup de mots / t'as beaucoup de choses à dire /
461	AY	j'ai écrit beaucoup de choses /
462	PE3	oui / mais t'as écrit la même chose
462b	AYA	ah
462c	PE3	tu vois ?/ t'as écrit / il marche / il peut marcher / ils peuvent marcher /
463	EL	oh oh oh (<i>rires</i>)
464	PE3	ils peuvent savoir marcher / ça c'est quatre fois la même chose en fait !/
465	ELY	mais oui !/
466	PE3	ce que tu voulais dire c'est / il peut marcher / hein / ça c'est ce qu'on a dit / d'accord ?/ en tout cas / on va / on va retenir que là / tu as vraiment eu une bonne idée de te servir / des mots de la question / on va s'arrêter / on va reprendre ce travail qui est vraiment intéressant parce que vous

		aviez beaucoup de choses à dire / on va faire un pause parce qu'il y a des enfants / bin c'est long aussi / qui manquent beaucoup de concentration / donc on a besoin que tout le monde soit bien concentré / d'accord / donc vous allez aller à votre place / on reprendra //
--	--	---

Juste après que l'enseignante a résumé l'énoncé d'AYA à la phrase « il peut marcher », AYA évalue son écrit V1 en déclarant « j'ai beaucoup de mots ». L'enseignante saisit cette occasion pour clarifier le contexte intrasubjectif de l'élève au moment de la production, qui semble continuer d'orienter son activité au moment de la lecture-révision « **du coup / tu penses AY** / que parce que tu écris beaucoup de mots / t'as répondu à la question en écrivant beaucoup de mots ?// tu penses que comme tu as écrit beaucoup de mots / t'as beaucoup de choses à dire ?» Elle modalise son propos « tu penses que » en laissant un doute s'installer, mais AYA reste focalisée sur la longueur de son énoncé « oui / j'ai beaucoup de choses ». Comme ANA de la classe des CP2, AYA semble avoir construit la représentation que savoir écrire, c'est écrire beaucoup, ou peut-être écrire de manière à remplir toutes les lignes tracées sur le support pour répondre à des attentes supposées de l'enseignante. PE3 se positionne alors plus fermement en opposition avec cette représentation, en utilisant une conjonction de coordination « mais », le déictique « ça » et « en fait » qui pointent l'écart entre ce que pense l'élève et **l'effet que son énoncé produit réellement sur un destinataire** : 464 : « oui mais t'as écrit la même chose, ça c'est quatre fois la même chose en fait ».

Ce GPLD de clarification des représentations initiales a sûrement un effet puisqu'AYA rencontre des hésitations et a plus de mal à faire des choix et à stabiliser un énoncé en V2, mais surtout elle produit en V3 un énoncé qui ne comporte pas de répétitions et dans lequel l'information progresse tout au long du texte. On voit ici **le caractère ajusté des GPLD aux interactions qui se déroulent au cœur des séances** car les représentations d'AYA effleurent la surface de l'oral en quelques mots prononcés en 457 « j'ai beaucoup de mots » : elles nécessitent pourtant d'être mises en discussion, afin que l'élève puisse transformer ses représentations qui s'avèrent être des obstacles pour réussir une tâche scolaire de production de texte.

2-2 Interactions orales et appropriation du code sémiotique

En ce qui concerne l'augmentation du nombre de mots encodés par procédure de copie ou mémorisation des mots répertoires que nous avons mise en avant dans la partie précédente, elle peut s'expliquer par de nombreuses focalisations sur l'usage de ces mots présents dans la classe, sur différentes affiches ou supports, à commencer par le support d'écriture fourni aux élèves lors de la situation de production initiale.

Par exemple, les élèves ont majoritairement réutilisé le mot « fonctionne » dans le texte V3 (8/10 élèves, dont une en DA) et l'ont orthographié de façon normée grâce à une procédure de copie ou mémorisation (5/7, parmi les élèves ayant écrit de façon autonome). Nous pouvons établir un lien entre ce constat et les extraits d'interactions orales, toujours au sujet du texte d'AYA.

360	AYA	en fait / j'ai écrit le robot fonctionne
361	PE3	mais comment tu as réussi à écrire ce mot ?/ fonctionne !/ en plus ILY qu'est-ce que tu nous dis sur le T /
362	ILY	ah / il chante [s]
363	PE3	donc / pour l'écrire
364	EL	c'est difficile !

365	PE3	bin comment tu as su l'écriture comme ça / parfaitement ?/
366	AYA	heu / je /
367	ELY	peut-être parce que tu t'es aidée / peut-être tu t'es aidée de là ?! (<i>se lève et montre au TNi le mot fonctionne, écrit dans la consigne</i>) / (<i>s'exclame</i>) elle s'est aidée de là !/

L'enseignante focalise les échanges sur la procédure cognitive qui a permis à AYA d'orthographier le mot (interrogation avec la conjonction « mais » + l'adverbe interrogatif « comment » portant sur la manière), elle met l'emphase « en plus » sur les graphies irrégulières du mot et sollicite un élève sur fait que « le /T/ il chante [s] ». Ce mot n'est en conséquence (« donc ») pas encodable phonographiquement avec les savoirs dont disposent en général les élèves de CP à ce moment de leur cursus scolaire. Dans ce cas précis, AYA ne semble pas se rappeler elle-même de la procédure suivie : c'est ELY, motivé par le défi posé par l'enseignante « écrire **parfaitement** » alors que « c'est difficile », qui cherche et repère le mot dans la consigne écrite.

ELY verbalise à l'oral la procédure suivie par AYA, celle-ci confirme cette procédure : PE3 réalise ainsi un GPLD qui suscite la monstration d'une procédure d'encodage, puis un **GPLD d'institutionnalisation** de cette procédure.

370	PE3	donc tu as recopié le mot fonctionne / et ça c'est une excellente idée / parce qu'on n'a pas tous les mots dans sa tête/
395	PE3	c'est vraiment une très bonne heu / une très bonne idée que tu as eue d'utiliser un mot / de la question / et de le recopier pour savoir l'écriture /
466	PE3	ce que tu voulais dire c'est / il peut marcher / ça c'est ce qu'on a dit / d'accord ?/ en tout cas / on va / on va retenir que là / tu as vraiment eu une bonne idée de te servir / des mots de la question

Nous voyons le travail de reformulation et la mise en réseau que l'enseignante effectue : on passe ainsi de « recopier », à « utiliser », « savoir écrire » et « se servir ». Le fait de copier les mots répertoires est une « excellente idée, une très bonne idée » qui permet de « savoir l'écriture », à condition qu'ils « **servent** » dans l'énoncé de l'élève. Il ne s'agit pas juste de copier les mots : l'élève se sert de l'outil dans son discours, il se l'approprie. Cette procédure est **institutionnalisée** en tant que procédure dont les élèves pourront s'emparer les fois suivantes « on va **retenir** que là / tu as **vraiment eu une bonne idée** ». Plutôt que d'énoncer un argument d'autorité montrant la nécessité dictée par les règles sociales (ici représentées par la parole de l'enseignante), du type « il faut que vous utilisiez les mots de la question », PE3 met l'accent sur la réussite d'AYA face à ce défi « très difficile ». Peut-être que pour PE3, cette posture développe davantage de motifs personnels (se servir des mots répertoires en comprenant que la langue française ne s'encode pas toujours phonographiquement) que de motifs-stimuli (copier les mots de la consigne car la maîtresse dit qu'il faut le faire).

Dans tous les cas comme nous le disions, cinq élèves reprennent ce mot dans leur réécriture V3, en respectant l'orthographe : AYA et ELY mais aussi HAN, ILY et NEE. Deux autres élèves reprennent ce mot en V3, mais en l'encodant phonographiquement, ce qui entraîne des écarts à la norme orthographique (LIA «foncsion» et LOU « foncsn »). Dans le cas de LOU et de LIA, on peut penser que les interactions orales autour de l'usage des mots de la question a peut-être eu un effet sur le choix de ce mot spécialisé, même si ces deux élèves n'ont pas été au bout de la procédure suggérée par l'enseignante et n'ont pas recopié le mot dans la consigne.

Et dans le cas de LIA, on peut se demander si les interventions orales de l'enseignante sur son écrit V1 n'ont pas eu un effet non souhaité, puisque rappelons-le, elle a étayé la catégorisation

de la situation d'écriture en disant « là tu as écrit / mais recopié les mots / et là tu as vraiment écrit la réponse à la question ». Rien n'interdit de penser qu'un évènement d'énonciation n'est pas à l'œuvre ici et que LIA n'aurait pas construit une représentation qui serait « pour **vraiment** écrire, il ne faut **pas recopier** ». Cet exemple précis montre toute la complexité des ancrages contextuels au regard de la complexité de l'activité : pour construire l'explication, le discours, copier la liste de mots est insuffisant; pour bien orthographier, copier **peut** être une solution efficace, contrairement à l'adage populaire qui dit que « c'est mal de copier »... Il existe différents « niveaux », différentes dimensions de l'activité.

On constate que PE3 effectue aussi, à plusieurs reprises, une focalisation sur l'écriture du mot « pile », mais cette fois la procédure pour encoder le mot est moins précise.

128b	PE3	on a bien écrit mais pas une [pil :::] / une piiiileuh / qu'est-ce qu'il nous manquait /
129	EL	le E/
130	HAN	il a pas eu le temps de le faire/
131	PE3	t'as pas eu le temps ou / peut-être que t'as oublié parce que / le E muet / des fois / on a du mal à savoir s'il y a un E muet /

Cette focalisation de l'enseignante et la verbalisation d'une procédure plus incertaine que la procédure de copie des mots répertoires « on a du mal à savoir s'il y a un E muet » sont selon nous en lien avec le fait que sept élèves choisissent de réécrire le mot « pile » dans leurs énoncés V2 et/ou V3, parfois de façon orthographiée parfois non (et parfois orthographiée en V2 mais plus en V3, comme dans le cas d'ELY et SAL). De plus, nous constatons que le mot « pile » est utilisé par une majorité d'élèves, alors que le robot Thymio ne possède pas de piles : il possède des batteries rechargeables qui peuvent être assimilées à des piles, or le mot « batterie », lui, n'a pas été utilisé par l'enseignante lors des séances COREVEDIS. Sans pouvoir tirer de règle générale de cet exemple, nous constatons néanmoins qu'alors que l'enseignante focalise à plusieurs reprises sur une désignation, celle-ci se retrouve dans les réécritures, tandis que le terme scientifique « batterie » ne se retrouve pas et que PE3 ne l'utilise pas à l'oral.

En ce qui concerne la meilleure réussite en termes de segmentation des mots en V3, il nous semble qu'elle peut aussi s'expliquer par des interventions de l'enseignante, au sujet du texte de LOU. On lit dans les échanges suivants l'importance accordée à un élément graphique invisible pour les élèves :

764	PE3	allez / (<i>écrit au TNi sur la prod</i>) C/ apostrophe / E/ S/T// ensuite qu'est-ce qu'on écrit IV ?
766	PE3	[se] // qu'est-ce qu'il faut que j'écrive après / c'est un robot
773	LOU	c'est / heu / U/N/
774	PE3	U/N/ mais qu'est-ce que je fais après le [se] LOU
775	ILY	espace
776	LOU	heu / espace
777	PE3	espace !/ on voit le [se] / y a l'étiquette qui est découpée ça veut dire que c'est un mot / ça veut dire que je dois faire un espace

L'enseignante ne verbalise pas uniquement l'intérêt d'utiliser les mots outils pour orthographier son texte, mais également le fait que **ces mots outils, comme tous les mots, sont suivis d'un blanc graphique**. Ce blanc graphique est une convention sociale scripturale, ce que souligne

la modalisation déontique par l'emploi du verbe « devoir » dans : « je dois faire un espace ». Il **permet à l'écrit de distinguer les mots**, ce qui n'est pas le cas à l'oral. L'enseignante verbalise des autonymies « l'étiquette est découpée / ça veut dire que c'est un mot » et explicite des savoirs transparents que tous les élèves ne construisent pas seuls, puisqu'on voit dans les analyses des écrits que beaucoup mobilisent des mots répertoires ou outils sans pour autant les segmenter au sein de leur énoncé (par exemple, LOU copie le mot « un » dans « seunjouet » en V1 puis le mot « dans » dans « alédanslasendi » en V3).

Ce **GPLD de monstration de l'usage des outils scolaires** permet de mettre en avant l'usage des outils comme une solution pour mieux réussir la tâche d'écriture d'un énoncé. La verbalisation oralisée de ce savoir transparent permet peut-être à LIA de mieux segmenter lors de V3 : on voit qu'en V2 il s'essaie à la segmentation et écrit « le robosaconpran » puis « de danléro bosdelèctr », tandis qu'en V3, il utilise le mot répertoire « robot » et écrit « le robot foncsion » en segmentant bien après l'écriture du mot robot, mémorisé ou recopié. LOU également semble mettre à profit cette procédure d'utilisation des mots outils pour parvenir à segmenter : alors qu'en V1 elle écrivait « seunjouet » et en V2 « sétin joue », en V3 elle écrit : « un robot est un objet qui pe aidé pour » en segmentant chaque mot. La fatigabilité et la nécessité d'installer ces procédures par l'entraînement peuvent expliquer que LOU recommence à ne plus segmenter les mots outils qu'elle orthographie pourtant « alédanslasendie » et « unopital ».

Nous voyons donc qu'au sein de cette situation dont les enjeux principaux sont l'élaboration de savoirs en technologie et la production d'un texte qui en rend compte, certains GPLD de l'enseignante permettent aux élèves de continuer de s'approprier le code sémiotique et l'usage des outils scolaires : en étant mis au service de l'élaboration culturelle et langagière des élèves, ils deviennent petit à petit des instruments psychologiques de l'activité des élèves.

2-3 Interactions orales et construction de l'objet

Comme nous l'avons précisé précédemment lors de la séquence en sciences du vivant, les séances COREVEDIS ne peuvent rendre compte à elles seules des apprentissages réalisés en sciences. Dans la classe des CP3, on voit que les réécritures sont porteuses de nombreux éléments qui sont expérimentés / lus, oralisés et débattus pendant les séances de manipulation ou pendant les séances de lecture documentaire. Par exemple, les élèves manipulent et explorent le fonctionnement du robot Thymio : ce robot a quatre **roues**, il peut donc se déplacer en **roulant**, fonctionne dans différents modes rendus visibles par les **couleurs** qu'il émet et **détecte** les obstacles.

Les lectures documentaires quant à elles permettent aux élèves et à l'enseignante de débattre ensemble de différents types de robots : robot **aspirateur**, robot-pompier qui peut s'introduire dans les incendies, ou bien sûr, le robot Pepper qui peut parler, ressemble à une personne et roule tout comme Thymio.

Nous présentons en annexe n°24 un tableau qui récapitule les caractéristiques déterminantes de l'objet telles qu'elles apparaissent dans les écrits V1, V2 et V3. La lecture de ce tableau laisse apparaître qu'en V2 et/ou V3 :

- un élève évoque qu'un robot « ça aspire » (ELY), et un autre que ça peut « aller dans les incendies » (LOU) ;
- quatre élèves évoquent des capteurs (ELY, ILY, JAD et NEE) ;

- un élève décrit les robots comme pouvant détecter les obstacles et s'arrêter en cas de vide (NEE) ou encore capable de ne « pas tomber » (JAD) ;
- deux élèves nomment directement Pepper (ELY et LIA) ;
- trois élèves disent qu'un robot a des roues (AYA, ILY et IVA) et qu'il peut rouler (AYA, ELY et JAD) ;
- quatre élèves enfin évoquent un fonctionnement avec des couleurs (AYA, ELY, IVA et SAL).

Les séances COREVEDIS nous semblent néanmoins avoir un rôle dans l'élaboration de l'objet, par exemple grâce aux GPLD de l'enseignante qui visent à enrôler les élèves dans les pratiques scientifiques de manipulation et de lecture documentaire. À la fin de la deuxième séance COREVEDIS, **PE3 récapitule les représentations initiales** des élèves verbalisées lors de la lecture-révision des textes des élèves.

815	PE3	donc ce travail sur le robot / on va apprendre des choses sur les robots pour voir / si ça fonctionne/ comme un garçon / si c'est comme une personne / si c'est gentil / s'il est / si c'est une fille / s'il fonctionne avec de l'électricité / s'il fabrique de l'électricité / s'il y a des piles / si c'est un jouet // si c'est bien en métal / si tous les robots sont en métal / on va travailler dessus pour apprendre /
-----	-----	---

L'enseignante introduit les pratiques scientifiques scolaires à venir « donc ce travail sur le robot » ainsi que la nécessité, pour répondre aux incertitudes soulevées, de chercher des informations scientifiques « on va apprendre des choses sur les robots ». Nous voyons que PE3 ne se positionne pas par rapport aux propositions des élèves, elle met à distance les représentations initiales et modalise son propos en laissant la place au doute avec des questions indirectes « **on va voir si ça fonctionne** comme... ». L'adverbe « bien » accompagnant le présentatif « c'est » prend le sens de « effectivement » : « si c'est **bien** en métal ». PE3 produit également un énoncé généralisant « si **tous les robots** sont en métal », formulation que l'on retrouve dans l'écrit V3 d'ELY. Au-delà de l'enrôlement, l'enseignante essaie de développer chez ses élèves un positionnement d'apprenti-scientifique, qui **prend conscience des problèmes** que soulèvent certaines connaissances déjà-là, **et questionne ces problèmes**.

Si l'on compare des séances de révision en sciences menées à la même période, on voit que dans la classe des CP2, aucun désaccord ne naît vraiment entre les élèves, au sein des interactions orales. Les élèves sont plutôt d'accord quant au fait qu'une graine pousse, qu'elle vient des radis voire qu'elle est un mini-radis. Ils sont aussi d'accord pour dire qu'ils ne savent pas vraiment expliquer l'origine biologique de la graine et seuls les énoncés de CAR suscitent l'étonnement lorsqu'elle déclare que la graine vient du fruit.

La séance chez les CP3 permet en revanche de mettre à jour un désaccord entre les élèves quant aux caractéristiques déterminantes de l'objet robot.

30	JAD	je voulais écrire / <i>(lit sa production)</i> il / peut / mmmm / ma /
31	EL	marcher /
32	JA	cher / <u>il</u> /
33	ILY	<u>est gentil</u> /
34	EL	non mais /
36	ELY	mais des fois le robot il va / être méchant / des fois /
37	PE3	je / <i>(lui fait un signe de la main pour qu'il se taise)</i> d'abord / on va bien lire ce qu'a écrit JAD / et ensuite tu pourras dire de ce qu'elle a écrit / d'accord ?/ est-ce que c'est ce que tu voulais écrire / JAD ?/
42	JAD	je voulais aussi écrire / heu / il est / aussi / aussi il est // il est // il roule /

43	PE3	tu voulais rajouter il roule / on peut le rajouter si tu veux / moi je voudrais revenir sur / comment tu as écrit
46	JAD	en fait (<i>se lève et va montrer les mots</i>) / j'ai mis heu / je me suis aidée de ma / de mon cerveau / et //
48	JAD	quand heu / en fait / j'ai / je voulais écrire / il est gentil /
52	JAD	parce qu'en fait / parce qu'en fait il est gentil des fois / et c'est mon idée que je retenais le plus /

Lors de la lecture oralisée du texte de JAD, on voit en 34 et 36 qu'ELY réagit instantanément et s'inscrit en opposition avec l'énoncé de JAD, « non mais des fois, le robot il va être méchant / des fois » avant d'être interrompu par l'enseignante, qui souhaite d'abord traiter la procédure d'encodage « d'abord on va bien lire / comment tu as écrit ».

Juste avant de clôturer les échanges autour du texte de JAD, PE3 redonne néanmoins la parole à ELY pour qu'il se positionne quant à la possibilité, en sciences technologiques, qu'un robot soit gentil.

383	PE3	je reviens juste sur ce que tu voulais dire / à propos de / il est gentil / parce que t'étais revenu sur ça / ELY / oui / qu'est-ce que tu voulais dire
384	ELY	en fait je voulais dire / mais / des fois / quand il est gentil / des fois / par rapport / des fois les robots ils peut être méchants
389	PE3	les autres ?// on verra ça / on verra ça / on apprendra plus de choses sur les robots pour savoir / si
391	PE3	on va apprendre des choses sur les robots pour voir / si effectivement ils sont gentils / ou méchants

L'énoncé d'ELY « les robots ils **peut** être méchants » ne conteste pas l'idée qu'un robot puisse ressentir des émotions et avoir des intentions voire des qualités humaines, mais l'idée que cette qualité soit toujours la gentillesse. Il conteste donc la généralisation et introduit la possibilité de spécifications, selon le robot « il va être méchant des fois ». L'enseignante interroge les pairs pour avoir leur avis « les autres ? », mais le brouhaha empêche d'entendre d'éventuelles prises de position. L'enseignante conclut alors en laissant le questionnement en suspens « on verra ça / on verra ça pour voir si effectivement ils sont gentils / ou méchants ».

Lors de l'entretien d'auto-confrontation au cours duquel elle visionne cette séance, PE3 verbalise qu'au cours de cette séance, et à ce moment-là en particulier, elle se positionne dans une CDDS linguistique orthographique et cherche à faire évaluer le texte de JAD du point de vue de la segmentation.

PE3 : « je pense que / voilà / elle / elle part vraiment **sur le sens** de ce qu'elle a écrit / et moi c'est pas mon objectif / [...] c'est la segmentation / puisque tout est accroché / donc moi je pense que je suis / **je suis là-dedans alors que là on était sur des connaissances scientifiques** / au cœur du propos / est-ce qu'on peut dire d'un robot qu'il est gentil / et **ELY je l'ai coupé** / hein / il avait amorcé / des fois ils sont méchants / et **là on aurait eu un débat scientifique / vraiment riche et porteur / et moi je suis encore sur / une autre dimension** /

CHER : pourquoi tu dis qu'il est d'accord puisqu'elle dit qu'il est gentil et lui dit qu'il est méchant /

PE3 : oui si / il est d'accord en termes de / donner des sentiments à un objet »

Nous reviendrons sur les choix réalisés par PE3 dans la partie *Discussion*, notamment sur la question des différentes positions énonciatives adoptées par les enseignantes au cours des séances COREVEDIS. Néanmoins, il est intéressant de noter qu'ici, même si elle critique en EAC le fait d'avoir coupé ELY au moment où il allait argumenter sur les caractéristiques de l'objet, l'enseignante adopte néanmoins une position énonciative en technologie, en redonnant la parole à ELY. Après avoir évalué l'écrit de JAD du point de vue sémiotique, elle focalise les

échanges sur l'objet des discours, laisse les représentations des élèves en suspens et formule des interrogations indirectes, qui trouveront leurs réponses quand « on va apprendre des choses sur les robots », autrement dit pendant la séquence en technologie que cette séance COREVEDIS inaugure.

2-4 Interactions orales et construction des discours

Une des transformations majeures dans les écrits des élèves est le passage pour six élèves de l'écriture d'une liste de mots à celle d'un texte constitué de plusieurs propositions entretenant des liens entre elles. Lors de la lecture oralisée du texte de LIA, les élèves ne semblent pas gênés par l'émission de la réponse sous forme de liste. Pour eux, une liste de mots relevant du thème des robots constitue une réponse acceptable, d'autant que la question initiale est connue de tous, ce qui rend l'encodage du thème peu essentiel pour reconstruire la signification du discours. Une liste écrite d'énoncés ne contenant ni sujets, ni verbes, répond ainsi parfaitement à la question répétée à plusieurs reprises à l'oral par l'enseignante « comment fonctionne un robot ? ». Néanmoins, la présence du mot « quand » dans l'énoncé de LIA interpelle ILY, qui estime qu'il n'est pas pertinent pour évoquer le fonctionnement d'un robot.

47	ILY	en fait heu / <u>quand</u> / ça doit pas être //
49	ILY	dans les mots
50	PE3	pourquoi
51	ILY	parce que <u>quand</u> heu / c'est pas dans / dans un robot

L'enseignante quant à elle confirme, lors des entretiens d'auto-confrontation, que sa position énonciative à ce moment de la séance est linguistique-syntaxique « j'attends qu'il formule une phrase-réponse / c'est la syntaxe de la phrase / là on a des mots qui ne sont pas reliés par des connecteurs / ni déterminants ni verbes ».

Malgré son positionnement dans une CDDS syntaxique, au cours de la séance, elle identifie le fait que l'absence de proposition complète n'est pas perçue comme un dysfonctionnement et **ajuste alors ses interventions à celles d'ILY** et propose une reformulation qui lui permet d'amorcer la mise en réseau (52 « dans », 55 « avec », 58 « en lien ») des mots utiles pour parler de robots.

52	PE3	tu veux dire que l' <u>électricité</u> c'est dans le robot
55	ILY	oui / on fabrique avec un robot
56	PE3	on fabrique les <u>outils</u> avec un robot
57	ILY	quand / heu / <u>mécanique</u> / heu / heu / c'est heu // c'est
58	PE3	c'est en lien avec le robot pour toi / ce mot <u>mécanique</u>
59	ILY	oui
60	PE3	d'accord

Le critère d'acceptabilité énoncé par ILY, qui consiste à évaluer l'appartenance des mots encodés au champ lexical de la robotique, est sollicité à plusieurs moments de la séance. Par exemple lors de la lecture de l'énoncé d'IVA, qui a aussi produit une liste de mots (dont certains qu'il a encodés phonographiquement), PE3 choisit de reprendre ce critère suggéré par ILY et permettant la mise en réseau des termes spécifiques relatifs aux traits saillants de l'objet et l'amorce d'une schématisation plus élaborée.

139	PE3	pour toi le <u>métal</u> / ça correspond / ça va bien avec le robot
142	SAL	<u>électricité</u>
143	PE3	<u>électricité</u> ça va bien avec robot ?
144	SAL	<u>pile</u>
145	PE3	<u>pile</u> ça va bien avec robot

L'enseignante, en ajustant ses interventions à celles de ses élèves et en acceptant de décliner le critère d'acceptabilité proposé par ILY, réalise un GPLD relevant d'une expertise professionnelle. En reprenant les propositions d'ILY, elle s'éloigne de l'analyse faite lors de sa préparation de séance : elle lâche prise momentanément, car les propositions d'ILY sont très pertinentes et peuvent être mises au service de la construction des discours et de l'objet.

Grâce à la lecture oralisée du texte de SAL, PE3 verbalise oralement les transformations nécessaires au niveau des processus cognitifs, lorsque les discours passent de l'oral à l'écrit (ou inversement). Nous voyons que la situation à l'oral « posé la question / dire » est mise en lien avec la situation écrite « t'aurais pu écrire », les verbes « dire » et « écrire » sont tressés dans l'énoncé de l'enseignante, ainsi que les autonymies comme « le mot pile » opposées aux propositions « il a des piles ».

175	PE3	quand je lui ai reposé la question / tout de suite il a dit / il est en métal / donc au lieu de métal / t'aurais pu écrire / il est en métal / il fonctionne avec de l'électricité / donc / avec le mot électricité tu aurais pu écrire / il fonctionne avec de l'électricité / il a des piles / au lieu de juste le mot pile / t'aurais pu écrire / [...] il a des piles
-----	-----	--

L'enseignante modalise son propos avec le verbe « pouvoir » au passé du conditionnel « tu aurais pu ». L'usage de ce verbe atténue l'obligation tout en **participant à la préparation des réécritures** : SAL sera en mesure d'encoder une phrase complète qu'il a été capable de formuler à l'oral. À propos d'un autre écrit d'élève, LOU reprend le propos de l'enseignante, le reformule et montre qu'elle s'approprie le GPLD de l'enseignante en mettant en lien le processus scriptural de production d'énoncé avec le processus oral.

260	LOU	on peut pas / heu / parler comme ça hein ! /
262	LOU	il peut pas parler comme ça ! /
263	EL	moi je dirais /
264	PE3	alors comment on aurait pu dire / comment il aurait pu dire IV ? / avec tous les mots qu'il /
265	LOU	il marche / avec de l'électricité /
266	PE3	tu entends ? / tu entends IV ce qu'elle te propose LOU ? / elle te propose / (<i>montre les mots qu'IV a écrit dans l'ordre où elle les dit</i>) il / marche / avec / de (<i>entoure le mot DE du bout du doigt</i>) l'électricité / donc elle utilise tous les mots que tu as pris / que tu as écrit /
267		mais on peut les mettre /
268	PE3	tu aurais pu les mettre dans un autre ordre pour qu'on comprenne bien / il / marche / (<i>écrit</i>) avec / de / l'électri / ci / té / t'as une autre idée ? /
269	ILY	un robot ça a des piles /

L'enseignante **suscite alors l'oralisation de discours syntaxiquement plus élaborés, secondarisés** : « il est en métal », « il fonctionne avec de l'électricité » ou « il a des piles ». Elle opère une dénivellation dans les discours, en utilisant des énoncés au passé du conditionnel, et en modalisant « comment on **aurait pu** dire ? ». Ce type de formulations, que nous avons également identifié dans les séquences sur le portrait chinois et les graines en sciences, permet de se référer à la situation de production d'écriture initiale et sont ce que Bulea et Jusseume

(2014) désignent comme des figures d'action. Ces dernières permettent de donner une autre orientation au discours.

Rappelons que ce **GPLD de secondarisation des discours à l'oral** a l'effet suivant sur les réécritures :

- tous les élèves se lancent (ou essaient) dans l'écriture de phrases syntaxiquement complètes ;
- HAN écrit « un robot **est en métal** » en V3 (alors qu'elle écrivait « c'est **du** métal en V1) ;
- ELY réécrit en V2 « ça fonctionne avec des piles », qu'il avait déjà écrit en V1 ;
- ILY, qui avait déjà écrit « avec des piles » en V1 produit la proposition complète « il marche avec des roues » en V2 et « il fonctionne avec des capteurs » en V3 ;
- JAD écrit « avec une pile » en V3 (en réponse à la deuxième partie de la question « comment fonctionne-t-il ? ») ;
- NEE écrit en V3 « le robot il fonctionne très bien, il a des piles » ;
- SAL enfin écrit en V2 « un robot peut marcher avec des piles » et « avec une pile » en V3.

Pour autant, pendant la séance COREVEDIS, les premiers écrits sous forme de liste continuent d'être considérés comme pertinents au regard de la situation d'écriture en sciences. Ainsi à la fin de la séance, lors de la lecture du texte d'AYA et alors que celle-ci dit ne pas avoir répondu à la question, son camarade ELY s'inscrit en opposition et reconnaît comme légitime au sein de la CDDS en technologie le choix des mots « pile / fonctionne / électricité ».

389	PE3	AYA / si tu réponds / pour toi qu'est-ce qu'un robot comment fonctionne-t-il / et tu réponds / pile / fonctionne / électricité / est-ce que tu réponds à la question /
390	AYA	non /
392	ELY	moi j'trouve quand même hein /

Cette intervention orale est un geste d'étude particulièrement fort selon nous, car ELY prend fermement position en tant que sujet social, ancrant son énoncé dans une CDDS scientifique, alors que l'enseignante, inscrite dans une CDDS à orientation linguistique, induit par sa question une réponse négative.

Selon nous, ELY ose se positionner en partie parce que PE3 mobilise des GPLD qui sont ajustés aux énoncés de ses élèves, ce qui participe à construire une CDDS où les objets du monde et les façons d'en parler restent le plus important, même si l'orthographe et la syntaxe imposent aussi leurs contraintes. Alors que l'enseignante ne l'avait pas anticipé pendant sa préparation de séance, son observation et son écoute des élèves lui font considérer la liste comme un genre signifiant. De ce fait, elle part de ces listes en validant leur ancrage dans l'univers technologique scolaire et élabore les discours à l'oral à partir du lexique proposé par les élèves. **Le concept scientifique transposé est ainsi lesté par les représentations initiales des élèves, et celles-ci sont reconfigurées.**

Nous verrons dans le chapitre suivant, consacré à l'analyse de la séquence sur les récits, que PE2 réalise un GPLD identique en partant des listes de personnages écrites par certains élèves pour co-élaborer à l'oral un objet de savoir et des discours plus élaborés.

2-5 Interactions orales et positionnement énonciatif

L'ensemble des mises en lien que nous effectuons entre les interactions orales et les déplacements dans les écrits d'élèves nous permet d'avancer que les interactions orales produites lors des séances COREVEDIS ont un effet sur l'émergence de sujets langagiers en technologie. En particulier, **on voit que l'enseignante elle-même adopte lors des séances un positionnement énonciatif en sciences**, de façon alternée avec un positionnement linguistique-syntaxique ou orthographique : après les tâtonnements initiaux et quelles que soient leurs représentations initiales de la situation et de l'objet, les élèves deviennent énonciateurs de leurs textes et se positionnent tous dans une CDDS en technologie.

Le registre cognitif enfin est également reconfiguré : les élèves parlent de ce qu'ils ont écrit, disent comment ils s'y sont pris, ils mettent à distance leurs représentations « est-ce qu'un robot c'est gentil » et on voit que de manière conscientisée ou non, ils prennent en compte les suggestions de procédures à mobiliser et que leurs écrits évoluent en fonction.

Certains élèves comme LIA élaborent progressivement leur positionnement énonciatif dans une CDDS technologique, d'autres confirment l'ancrage technologique de leur activité initiale en parvenant à s'inscrire dans une CDD technologique et scripturale et en intégrant des savoirs culturels qui densifient les schématisations.

Conclusion du chapitre 9

Même si les schématisations du savoir technologique sont encore éloignées des formes canoniques qu'on pourrait attendre en fin de cycle, les élèves deviennent tous énonciateurs à l'écrit de textes scientifiques technologiques : leurs discours finaux sont secondarisés, et leur posture scolaire est elle aussi davantage seconde. Ils ne copient plus des listes de mots sans être sûrs des attentes de l'enseignante, ils ne recopient pas non plus des textes élaborés en collectif, ils ne se contentent pas de « bavarder » et donner leurs impressions sur leurs textes. L'activité langagière des élèves se décline à l'oral, à l'écrit, en réception et en production et elle a pour enjeu l'élaboration de savoirs scientifiques aussi bien linguistiques que technologiques. Ils commencent à adopter la position énonciative d'un sujet qui apprend à comprendre le fonctionnement d'un objet technique et simultanément à écrire une « description explicative » en technologie.

L'une des particularités de ces séances de révision est que, contrairement aux élèves de CP2 interrogés sur les graines, les élèves de CP3 ont beaucoup de représentations initiales à verbaliser sur les robots. Tout au long des deux séances, les élèves initient des échanges en adoptant une position énonciative scientifique, ce sont eux qui reviennent systématiquement sur les points sensibles relatifs à l'obstacle majeur de l'anthropomorphisme, comme « est-ce qu'un robot c'est méchant ou gentil ? » ou encore au genre de discours, estimant légitime la liste de mots relevant du champ de la robotique. L'enseignante quant à elle reconnaît en entretien d'auto-confrontation (en s'en étonnant) qu'elle adopte une position énonciative davantage linguistique-orthographique et linguistique-syntaxique que linguistique-technologique.

Cette préoccupation syntaxique lui fait réaliser de nombreuses verbalisations orales secondarisées, « idéalisées » (pour reprendre le terme de Bruner, 1983), que l'on retrouve dans les écrits des élèves. Ces gestes d'étude réussis et ces bribes de dialogue scolaire recontextualisées dans les écrits autonomes des élèves nous permettent de penser que **la schématisation à l'oral d'énoncés scientifiquement légitimes et syntaxiquement élaborés est un GPLD qui a un effet sur l'élaboration des discours et sur l'épaississement des réécritures.**

Dans cette séquence en technologie, nous identifions des GPLD déjà repérés dans les verbatims de la séance de PE2 en SVT.

Tout comme PE2, PE3 parvient à réorienter l'activité de réécriture des élèves en clarifiant le contexte intrasubjectif organisateur de l'activité de certains pendant la séance de production initiale et en pointant l'écart avec ce qui était attendu : ce GPLD permet aux élèves de catégoriser les situations scolaires d'écriture. Pour reprendre le terme développé par les travaux de Ronveaux et Schneuwly (2018), ce GPLD réalisé au sein de ce dispositif de révision des écrits autonomes participe de la disciplinisation des pratiques scripturales scolaires des élèves.

Le partage des écrits des élèves et les interactions orales orchestrées par les GPLD de l'enseignante permettent de mettre les représentations initiales à distance, d'autant qu'à la fin de la révision de l'ensemble des écrits, l'enseignante récapitule les représentations initiales oralisées lors des révisions en les rendant problématiques sans se positionner à leur sujet et en les mettant en questionnement. Ce GPLD, identifié dans la pratique de PE2 en sciences du vivant, enrôle selon nous les élèves dans une **pratique culturelle scientifique nouvelle** pour ces enfants de six ans : remise en cause de ses connaissances premières, questionnement, émission d'hypothèses, puis manipulation, observation, lecture de textes « théoriques » pour

répondre au questionnement. Lors des lectures documentaires, les problèmes et questions soulevés lors des séances COREVEDIS deviennent un motif personnel à l'activité langagière des élèves, qui s'emparent des savoirs culturels qui leur sont proposés et les mettent au service de l'élaboration de l'objet et de leurs textes personnels.

Les résultats en technologie présentés dans ce chapitre nous permettent enfin de confirmer les constats effectués dans la classe de PE2 : en arrière-plan des apprentissages discursifs et culturels, les élèves continuent de s'approprier le code sémiotique, en particulier, à cette période de l'année et dans cette classe, la procédure d'encodage par utilisation de mots répertoires, qui permet à la fois de davantage orthographier et de segmenter les textes.

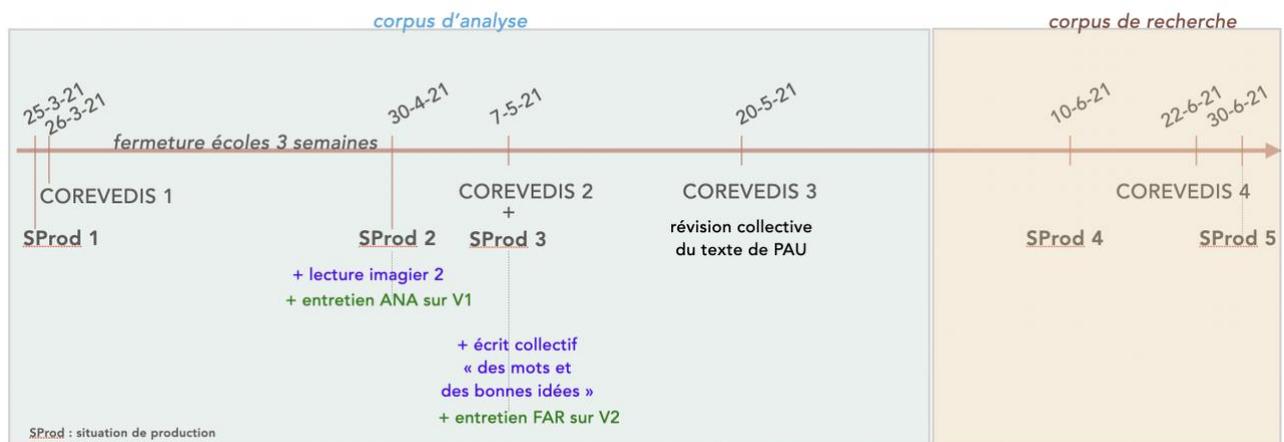
Le dernier chapitre de cette partie consacrée à la présentation de l'analyse des données concerne la séquence sur le récit. Nous présentons nos résultats en gardant la présentation adoptée jusqu'ici : présentation des déplacements dans les écrits, présentation des interactions orales et des GPLD ayant pu faciliter ou susciter ces déplacements.

CHAPITRE 10- UN TEXTE EN FRANÇAIS : LE RÉCIT

Introduction du chapitre 10

La séquence sur les récits est mise en œuvre chez PE2 entre fin mars et le début du mois de juin. Cette séquence comporte davantage de réécritures et de séances COREVEDIS car, selon PE2, les récits courts se prêtent davantage à une réécriture et à des relectures par les pairs. Le fait de pouvoir changer les personnages, l'intrigue, tout en intégrant à ses écrits de nouvelles caractéristiques de l'objet permet de garder l'intérêt des élèves pour la lecture des récits produits et pour la réécriture. La reconfiguration des représentations, la secondarisation des discours, l'élaboration de l'objet et les corrections orthographiques s'effectuent sur de nouveaux récits, présentant de nouveaux personnages, de nouvelles péripéties, ce qui permet de garder la curiosité du lecteur intacte dans une sphère qui est prioritairement littéraire.

La temporalité du déroulement de cette séquence est la suivante :



Les résultats présentés dans ce chapitre sont ceux obtenus après analyse des écrits autonomes des élèves : nous avons également pu capter des textes finaux mais ceux-ci ont été produits par binômes. L'activité individuelle de chaque élève étant alors difficilement inférable, nous n'utilisons pas ces versions finales pour identifier les déplacements réalisés par chaque élève. Nous intégrons ces données à notre corpus d'analyse car elles permettent néanmoins de mettre en avant des déplacements globaux, et de potentiels effets des interactions orales sur les réécritures des élèves.

Au mois de mai, les productions des élèves de cette classe de CP comptent de plus en plus de mots. Pour cette raison, les critères d'évaluation de la dimension sémiotique sont modifiés : nous n'effectuons plus de décompte du nombre de graphèmes pertinents, mais un décompte du nombre de mots au total, ainsi qu'un décompte des mots encodés par usage des outils (mots répertoires ou mots-outils) ou par encodage phonographique.

L'analyse des savoirs culturels et langagiers se fait à partir de l'analyse préalable des caractéristiques du récit, détaillées en méthodologie à partir des travaux de Adam, Bronckart et François. Pour rappel, les savoirs visés concernent en premier lieu l'enjeu du texte, qui est de produire un effet sur le destinataire (le captiver, le tenir en haleine, le faire rire, lui faire peur...) ; le récit est constitué d'un réseau d'acteurs constants qui interagissent avec un acteur ou une actrice principal·e et d'au moins deux propositions temporellement ordonnées, ayant

des liens de causalité. Un récit voit une situation initiale se dégrader, un déséquilibre se créer, puis une amélioration se produit et enfin une résolution permet au récit de parvenir à son terme. Du point de vue des pratiques littéraires, ces récits sont lus, individuellement ou collectivement, les lecteurs s'organisent en cercles d'écriture et/ou de lecture et émettent des hypothèses sur les suites possibles, donnent leurs impressions, débattent des intentions de l'auteur, des meilleurs moyens de les révéler dans l'écriture ou au contraire de les voiler à un lecteur qu'on cherche à duper pour mieux le surprendre.

	Français : le récit
Construction objet du discours	<p>Connaissances (Adam, 1996, François 2004) Effet sur le destinataire (captiver). Acteur constant et dans le conte : réseau d'actants (opposant, adjuvant...). Au moins deux propositions temporellement ordonnées, actions ou fonctions, avec lien de causalité (cause/conséquence). « Tout » mené à son terme, équilibre/ déséquilibre, dégradation/amélioration.</p> <p>Pratiques sphères de référence Lectures et/ou écritures collectives, émettre des hypothèses sur la suite, débattre des intentions, des pensées des personnages, donner ses impressions (lecture subjective).</p>
Structure	<p>Alternance de séquences descriptives, dialoguées, narratives. Schéma narratif : situation initiale, déclencheur, résolution, situation finale.</p>
Élaboration des discours	<p>Bronckart (1997) : monde « raconter », énonciateur non impliqué, Monde imaginaire disjoint du monde ordinaire. Adam (1996) Système de temps avec arrière plan/ premier plan. Usage de procédés narratifs (dialogues, onomatopées, formules type « il était une fois »). Mobilisation du lexique spécialisé. Indicateurs de spécification, d'acteurs permanents : déterminants (passage de l'indéfini au défini), désignation, reprises anaphoriques. Progression de l'information : thématization participant à la densité informative et à la cohérence de l'énoncé.</p>
Représentations initiales	François 2004 : Liste de personnages, nécessité de la syntaxe non perçue, pas de spécificités de l'organisation du dialogue.
Obstacles	<p>Difficultés à se représenter ce que le destinataire va comprendre, à gérer l'implicite pour créer de l'effet, à écrire ce qui doit être lu pour viser la compréhension. Usage des connecteurs (tout à coup, soudain).</p>

Tableau 21 : rappel analyse épistémique des objets de savoirs visés

Ce dixième chapitre s'organise comme les trois précédents : dans une première partie, nous faisons une présentation globale des déplacements dans les écrits des élèves, puis une présentation de résultats passés à un filtre d'analyse plus fin pour trois élèves (LUN, ANA et KIN) en explicitant ce choix d'élèves. Dans la deuxième partie, nous mettons en lien les déplacements réalisés avec des extraits d'interactions orales suscitées par l'enseignante.

1- Les déplacements dans les récits des élèves en avril

Dans la classe des CP2, l'hétérogénéité observée début septembre se retrouve dans les écrits V1 produits fin mars. Cependant en sept mois, les élèves ont tous réalisé des apprentissages conséquents en termes d'encodage phonographique (tous les écrits sont déchiffrables et chaque mot est identifiable), de geste graphomoteur (tous écrivent en cursive de manière lisible) ou de gestion de l'espace de la feuille.

1-1 Les déplacements observés sur l'ensemble des productions

Pour rester fidèle à l'organisation choisie jusque-là, nous présentons les déplacements observés en abordant successivement les transformations dans les représentations socio-subjectives, dans la construction du code sémiotique, dans celle de l'objet des discours et enfin dans celle des discours. L'ensemble de ces transformations nous permet de mettre en avant dans un cinquième point l'adoption par les élèves d'un positionnement énonciatif dans une CCDScol littéraire, en tant que sujets sociaux raconteurs et raconteuses d'histoires.

1-1-1 Construction des représentations socio-subjectives

On identifie trois changements principaux dans les représentations des élèves : premièrement la construction d'une signification plus partagée de l'enjeu social de la production de récits à l'écrit, deuxièmement une représentation davantage élaborée du destinataire des textes en tant que lecteurs littéraires et troisièmement l'élaboration d'une représentation de certains outils scolaires en tant qu'instrument d'une activité langagière et cognitive tournée vers l'énonciation de récits.

Globalement, les déplacements réalisés entre V1 et V3 semblent montrer que les représentations des élèves sur la **signification de la situation d'écriture** sur les récits sont plus ajustées aux attentes de l'enseignante dans la discipline, et plus spécifiquement à l'enjeu social de production de récits. En effet malgré la fréquentation plutôt régulière des récits depuis l'école maternelle, les écrits V1 montrent que plusieurs élèves rencontrent des difficultés à comprendre les enjeux de cette situation d'écriture, ce que nous inférons car les 9 écrits V1 sont constitués :

- d'une liste de personnages sans mise en réseau, repérables par une succession de groupes nominaux sans verbe (LUN, AMB, DAN), par un nombre de personnages plus élevé que le nombre de phrases (ARI, 5 personnages en deux phrases) ;
- d'une énumération de découvertes d'objets, sans événements, repérables par le nombre élevé de groupes nominaux et par la répétition de connecteurs « et aussi, et après » (ANA) ;
- d'une répétition d'un événement sans progression de l'information (KIN), phrases dont les sujets, verbes et compléments sont sensiblement identiques ;
- d'une description d'une scène, ou situation initiale, avec des verbes à l'imparfait de second plan (AMB « une sirène et un génie se bagarraient ») ou des verbes à l'aspect duratif (DAN « le chien regarde la fillette, ils s'aiment ») ;
- d'un événement unique (PAU : « un magicien embrassa la fillette »).

Ces éléments disparaissent en V2 ou V3 et ne réapparaissent pas dans les réécritures, ce qui indique, selon nous, que l'orientation de l'activité des élèves est reconfigurée et que les élèves comprennent mieux ce qui est attendu d'eux en tant que « raconteurs d'histoire » à l'écrit.

On pourrait penser que ces caractéristiques des écrits V1 sont plus à mettre en lien avec une connaissance de l'objet, mais on constate que les écrits ont des caractéristiques qui pourraient être celles d'écrits scolaires produits dans des situations antérieures :

- LUN produit une liste, qui s'organise verticalement, comme cela a pu être le cas dans des situations où les élèves établissaient par exemple une liste de course (pour préparer des galettes au mois de janvier). De plus, elle encadre les mots écrits, illustre les deux premiers et les encadre également, ce qui pourrait être une façon pour elle de reproduire les éléments de l'imagier qu'elle a sélectionnés pour se raconter une histoire qu'elle n'écrit pas, du moins pas encore ;
- DAN encadre (puis gomme) « le prince et la princesse », mots qu'elle écrit au-dessus de l'illustration, comme cela peut-être le cas dans certains écrits en sciences, titres ou légendes ;
- plusieurs élèves énumèrent des éléments empruntés dans l'imagier, transférant peut-être la signification de situations de production vécues en orthographe (du type « produit une phrase contenant le plus de mots contenant le son [o], et utilise les mots du tableau pour l'écrire sans erreur »).

La représentation de l'enjeu des récits écrits (et scolaires) ne semble pas construite au début de la séquence : en V1, les élèves ne perçoivent pas qu'ils sont supposés produire un texte qui ait un effet sur le destinataire, qu'il s'agisse de le captiver, de le faire rire, de lui faire peur... De même, on ne peut savoir si, malgré les séances COREVEDIS auxquelles ces élèves ont participé depuis le début de l'année, leur représentation du destinataire des récits est construite : les perçoivent-ils en tant que lecteurs qui déchiffrent, oralisent, cherchent à reconstruire l'oralité intentée par l'élève scripteur ?

En V2 (V3 pour certains) et V4, les textes s'enrichissent de procédés narratifs, d'éléments qui prennent tout leur sens en étant oralisés, ce qui montre que les élèves réussissent mieux à se figurer l'activité de lecture de leur destinataire et les effets que leurs textes peuvent potentiellement produire. Nous détaillons ce point dans la troisième sous-partie consacrée aux déplacements en lien avec la construction de l'objet scientifique, mais nous pensons qu'en parallèle de la construction de l'objet (et des discours), les représentations socio-affectives des élèves se transforment, à partir des connaissances déjà-là que les écrits V1 laissent paraître.

1-1-2 Construction du code sémiotique

L'analyse des déplacements dans l'ensemble des récits confirme les résultats de travaux déjà réalisés sur le sujet lors de la recherche Lire-Écrire au CP. Les élèves continuent de s'approprier le code sémiotique, ce qui se repère entre V1 et V4 grâce :

- à une augmentation du nombre de mots écrits (8/9 élèves), allant parfois du simple au double (ARI, FAR, KIN) ou triple voire plus (CAR, LUN, PAU). Seul l'écrit V2 d'ANA montre une réduction significative du nombre de mots (44 en V2 pour 61 en V1), ce que nous mettons en lien avec l'élaboration de l'objet ;
- au recours à des procédures d'encodage mixtes dès V1 pour tous les élèves ;
- augmentation du nombre de mots répertoires (7/9), et mots outils (8/9) ;
- augmentation du nombre de propositions syntaxiquement complètes (8/9) ;
- apparition de majuscules en début de texte et/ou début de phrases (4/9) ;
- apparition de points en fin de texte et/ou phrases (2/9) (CAR ponctue ses textes dès V1, AMB et PAU ponctuent à l'aide de points dès V1, de manière non systématique).

À partir de ces résultats, nous pouvons faire plusieurs remarques :

- l'augmentation du nombre de mots est un indicateur d'une compétence graphomotrice et d'encodage en cours d'acquisition ou de renforcement, ce sont des indicateurs sémiotiques qui ne disent en rien si les textes produits sont pertinents au regard de la discipline et de la situation d'écriture proposée. Pour donner un exemple, les écrits d'ANA comptent de moins en moins de mots au fil des réécritures (61 en V1, 44 en V2 et 36 en V4), alors que parallèlement à cet indicateur quantitatif, les textes s'apparentent de plus en plus à des récits, comme nous le verrons dans l'analyse fine des écrits de cette élève.
- Nous supposons des procédures d'encodage qui peuvent ne pas être celles réellement suivies par les élèves : par exemple, lorsqu'un élève encode le mot « jardin » avec succès, on ne peut savoir (à moins de l'avoir observé faire et encore, cela ne suffirait pas dans le cas où l'activité de l'élève serait silencieuse) s'il encode phonographiquement le mot ou si ce dernier fait à présent partie du répertoire de mots qu'il a mémorisés et qu'il est capable d'écrire sans traitement phonographique. Certains mots, comme nous l'avons vu dans la partie théorique avec les écrits de DOZ, peuvent avoir été encodés à l'aide de procédures plurielles (LUN par exemple écrit « il y avé », en semblant avoir mémorisé les deux premiers mots et traité phonographiquement le dernier).

Dans tous les cas, nous pouvons dire que les élèves de cette classe de CP dont nous analysons les écrits sont tous devenus scripteurs au mois de juin puisque :

- tous mobilisent l'encodage phonographique et maîtrisent les correspondances phonographiques, dès lors que les lettres sont considérées selon leur valeur de base ;
- tous maîtrisent le geste graphomoteur (à l'exception de certains dysfonctionnements notamment liés à l'attache de lettres telles que le /V/ ou le /B/)
- tous commencent à avoir recours à des procédures orthographiques notamment pour orthographier les mots aux correspondances phonographiques irrégulières ou plus complexes, soit en recopiant soit en mémorisant les mots outils et/ou répertoires.

1-1-3 Construction de l'objet

Les indices qui laissent penser que les élèves construisent progressivement le récit en tant que concept davantage scientifique (ou concept scientifique transposé pour reprendre les termes de Brossard et de Chevallard) sont les suivants¹³⁶ :

- en V1, plusieurs récits consistent en une énumération de personnages ou d'objets magiques (AMB, ANA, ARI, LUN), ce qui disparaît dès la première réécriture pour tous les élèves concernés,
- certains récits V1 ne comportent qu'un unique événement (AMB, PAU, KIN) ou pas d'évènement (LUN).

¹³⁶ Cf. tableau récapitulatif en annexe n°29

- de même, plusieurs récits V1 ne comportent pas de déséquilibre, de problème à résoudre (DAN, PAU, ANA, LUN).

Au contraire, les récits V2 et V3 sont porteurs d'éléments caractéristiques des écrits narratifs qui n'apparaissent pas dans V1 :

- apparition de liens entre les différents personnages : relations d'amitié, menace, entraide (8/9 écrits) ;
- apparition d'un problème, d'un déclencheur ou d'une rupture (8 écrits sur 9) que l'on repère souvent par l'usage de connecteurs « mais, mais un jour, tout à coup » ;
- succession d'au moins deux ou trois événements (8/9) ;
- apparition de procédés narratifs : formules d'introduction (il était une fois, un jour, il était un...) (7/9), formule conclusive (fin, fin de l'histoire) (7/9), séquences dialoguées (3/9), onomatopées (2/9), descriptions des lieux ou des personnages ;
- récits menés à leur terme, au moins de façon formelle (écriture du mot « fin ») voire avec un problème qui est vraiment résolu.

1-1-4 Construction du discours

En parallèle de la construction de l'objet, les discours s'élaborent, de façon intriquée avec l'objet de discours, comme nous le voyons avec certains éléments comme l'usage des conjonctions de coordination : ces unités linguistiques sont à la fois de nouveaux outils linguistiques qui apparaissent dans les textes des élèves et à la fois indicateurs d'appropriation de certaines caractéristiques de l'objet. La conjonction « mais » par exemple, peut être vue comme un vocable qui n'était pas présent dans les textes précédents et comme indicateur de l'appropriation d'un des éléments structurels du récit, marquant la rupture dans une situation initiale. Entre V1 et V3, nous relevons ainsi l'apparition de :

- spécifications par l'usage des déterminants (un monstre → le monstre) ou par reprises pronominales (il/elle), attestant de la permanence des personnages (8 écrits sur 9) ;
- articulation entre les propositions avec des connecteurs logiques qui créent la mise en réseau entre les événements associés « mais (4/9 : AMB, CAR, FAR, KIN), et, et après, et aussi (ANA, ARI, LUN), c'est pour ça (FAR), pour (KIN) parce que (AMB, FAR, KIN), donc (KIN), depuis (ANA) » ;
- complexification des phrases avec des compléments circonstanciels de lieu (8 élèves sur 9), de temps (6/9) ; de manière (5/9), de cause (4/9), de but (1/9), de conséquence (1/9) ;
- complexification des phrases avec des propositions subordonnées relatives (2/9) ;
- complexification des groupes nominaux avec ajouts de compléments du nom (6/9).

La densification des propositions est en partie induite par l'usage et l'appropriation des imagiers par les élèves : en effet, les adjectifs et compléments du nom utilisés dans les réécritures sont essentiellement repris des groupes nominaux proposés dans les imagiers, à l'exception de quelques uns d'entre eux (KIN : « grande étoile », ARI : « un prince avec une épée », CAR « une fille très intelligente, la plus terrible des sorcières, un doigt de pied »). Notons que certains élèves opèrent des choix au sein des groupes nominaux, par exemple FAR choisit pour son récit V1 d'utiliser les images de « un chat noir » et « une grotte perdue » mais s'approprie les deux et écrit « un chat noir qui est perdue dans une grotte ».

En revanche, nous voyons que les écrits s'épaississent grâce à des compléments circonstanciels, notamment de manière ou de cause, qui ne sont pas induits par les imagiers (« le plus vite possible, tellement vite que, de toutes ses forces, parce qu'il va détruire l'étoile »...).

L'ensemble de ces éléments, qu'on ne retrouve pas dans les écrits d'un seul et même élève, nous permet d'attester que les élèves commencent à élaborer une représentation de ce qu'est l'objet « récit » et pouvoir en rendre compte **à l'écrit**.

1-1-5 Adoption d'un positionnement énonciatif

D'un positionnement parfois peu perceptible, ou peu pertinent pour l'adulte habitué aux formes canoniques du récit, les élèves passent tous à un positionnement énonciatif de conteurs d'histoire, qui s'inscrivent dans une CDDS littéraire, de producteurs de récits écrits. L'objet du discours est encore à élaborer, de même que les réalisations linguistiques qui permettent de le schématiser, mais on voit que les élèves ont compris le point de vue à partir duquel ils sont supposés considérer les récits et les outils mis à leur disposition. Ils prennent en charge leur énoncé d'une façon pertinente par rapport à la discipline et à la situation précise. Selon nous, le changement global le plus notable est que dans ses réécritures, chacun des élèves semble tenter, à la mesure de ses capacités, de créer de l'effet sur les lecteurs de son récit.

Après avoir présenté nos résultats de façon globale, nous analysons à présent de manière plus précise les écrits initiaux et réécritures de trois élèves. Tout comme en sciences du vivant ou en technologie, il est difficile de faire des choix car les écrits de chaque élève montrent des déplacements, un parcours singulier dans l'activité collective, toujours riche d'inattendus et d'ingéniosité parfois.

Globalement nous l'avons dit, les représentations des élèves, leur appropriation du code sémiotique, de l'objet ou des discours ont tous été transformés lors de cette séquence. Néanmoins nos choix ont été guidés par la manière dont la secondarisation des discours éclaire d'une façon davantage marquée notre analyse des apprentissages réalisés par chacun :

- les textes de LUN pointent selon nous l'intérêt de la notion de secondarisation dans la réception et l'évaluation des écrits d'élèves de cet âge : malgré l'écart aux textes canoniques du genre, les textes de LUN montrent une nette **secondarisation des discours** entre V1 et V2 ;
- les textes d'ANA montrent les difficultés liées à l'**élaboration du genre** du récit (pourtant familier à l'oral) que peut rencontrer une élève au demeurant très outillée au niveau sémiotique ;
- les textes de KIN enfin, mettent particulièrement en exergue l'**importance du contexte intrasubjectif** dans l'activité scripturale et la manière dont les représentations des élèves orientent leur activité d'écriture et la réorientent lorsqu'elles se transforment.

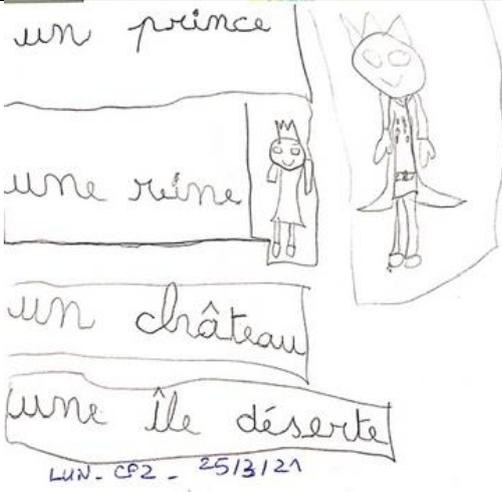
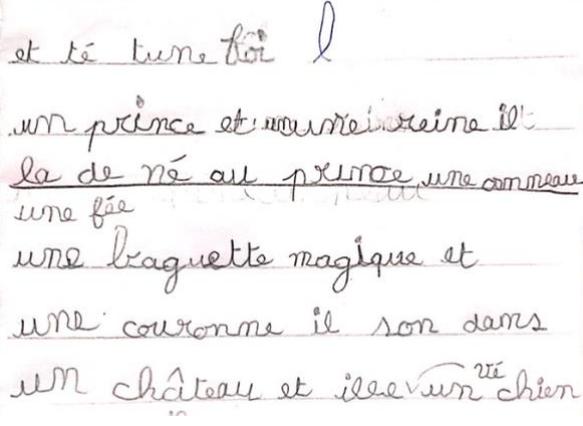
1-2- Les déplacements observables dans les écrits de trois élèves

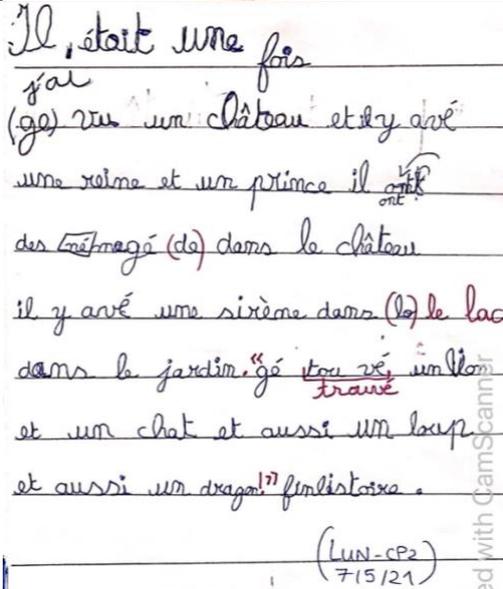
Le récit est un genre avec lequel les élèves de notre étude sont relativement familiers, car nous savons qu'il ont été scolarisés en maternelle où ils ont entendu, reformulé des récits lus par leur enseignante (albums de jeunesse principalement). L'analyse des interactions orales montre que

pour ce genre, contrairement aux autres genres présentés précédemment, les élèves sont en mesure de produire des discours davantage élaborés à l'oral qu'à l'écrit. Pour cette raison, alors que nous ne l'avons pas fait pour les genres précédents, nous détaillons les représentations socio-subjectives qui semblent à l'œuvre chez chacun des trois élèves, dont nous présentons les écrits V1 et V2 à la suite.

1-2-1 Les récits de LUN

LUN est une élève francophone, mais est élevée par sa mère dont la langue maternelle est le portugais. Contrairement à tous ses camarades, LUN est la seule qui essaie à travers ses différentes réécritures de poursuivre la même histoire : ses récits V2 et V3 sont des versions plus élaborées de V1, ce qui, comme nous le précisons en introduction de cette partie, permet de suivre d'autant mieux la secondarisation de son discours.

	V1	V2
		
Transcription	« un prince / une reine / un château / une île déserte »	« et té tune foi / un prince et une reine / il la de né au prince une anneau une fée une baguette magique et une couronne / il son dans un château et ille vé un chien »
Normalisation	« un prince / une reine / un château / une île déserte »	« il était une fois / un prince et une reine / il a donné au prince un anneau une fée une baguette magique et une couronne / ils sont dans un château et ils avaient un chien »
	V3	
Trascription	« Il était une fois / gé vu un château et il y avé une reine et un prince / il ont des némagé / de dans le château / il y avé une sirène dans lo dans le jardin /gé tou vé un lion et un chat et aussi un loup et aussi un dragon / finlistoire »	

Normalisation	« Il était une fois / j'ai vu un château et il y avait une reine et un prince / ils ont déménagé / dedans le château / il y avait une sirène dans l'eau dans le jardin / j'ai trouvé un lion et un chat et aussi un loup et aussi un dragon / fin de l'histoire »	 <p>Il, était une fois j'ai (gə) vu 'un château' et y avé une reine et un prince il ont des déménagé (de) dans le château il y avé une sirène dans (le) le lac dans le jardin. j'ai trou vé un lion et un chat et aussi un loup et aussi un dragon? fin l'histoire. (LUN-CP2) 7/15/21</p>
---------------	---	---

- Représentations socio-subjectives.

Comme nous l'avons évoqué dans la partie présentant les résultats globaux, la façon dont LUN a organisé son écrit V1 laisse planer quelques doutes quant à la compréhension de la situation d'écriture : elle encadre chacun des groupes nominaux (qu'elle a empruntés à l'imagier des contes), ainsi que les illustrations du prince et de la reine qu'elle a réalisées à droite de son écrit. Elle reproduit ainsi, dans la forme, les illustrations et groupes nominaux proposés dans l'imagier, et nous pouvons supposer des motifs de l'activité différents de ceux supposés par l'enseignante.

En V2 et V3 en revanche, l'apparition de la formule introductive « il était une fois » et d'un dialogue « j'ai trouvé un lion ! » montre une représentation plus ajustée du but du texte, supposé capter l'attention du destinataire.

- Code sémiotique.

En V1, LUN écrit une liste de personnages en recopiant des groupes nominaux choisis dans l'imagier, ce qui porte à neuf le nombre de mots encodés (tous par copie de mots répertoires). L'écrit ne comporte pas de propositions syntaxiquement complètes.

En V2, le texte comporte quatre propositions que l'on peut considérer comme complètes, malgré l'énumération d'objets à la fin du texte. La procédure d'encodage est mixte : neuf mots répertoires, dix mots encodés phonographiquement : « et té tune foi - la de né - son - ille vé ». La mise en réseau des personnages et objets induit une procédure d'encodage phonographique pour « il la de né / il son / et ille vé ». Les mots outils « dans, et, au » attestent d'une procédure qui commence à devenir mixte.

En V3, LUN écrit 7 propositions complètes, et on constate le même phénomène concernant les procédures d'encodage :

- 12 mots répertoires sont recopiés dans l'imagier ou sur les affiches de classe : « il était une fois, château, reine, prince, sirène, lion, chat, loup, dragon » ;
- 9 mots outils sont copiés et/ou mémorisés « et, il, y, une, un, ont, dans, le, aussi ». « ille vé » en V2 se transforme en « il y avé » qui semble à moitié mémorisé et à moitié traité phonographiquement ;

- 14 mots sont encodés phonographiquement : « gé vu, avé, des némagé, de dans, lo, jardin, tou vé, finlistoire », avec des choix de graphèmes qui sont tous pertinents (malgré l'omission du graphème /R/ dans le participe passé « trouvé » et du mot « de » dans « fin de l'histoire »).

On voit ainsi que LUN entraîne et acquiert progressivement la compétence d'encodage en mobilisant des procédures et des outils qui sont mis au service de ses discours.

- Construction de l'objet.

Le texte V1 de LUN s'ancre bien dans l'univers du conte, avec des personnages et des lieux typiques (une reine, un prince, un château et une île déserte). Pour autant, l'écrit ne propose pas de narration, LUN établit la liste des personnages dont elle pourrait potentiellement élaborer l'histoire.

En V2, l'ancrage dans l'univers du conte est affirmé grâce à la formule introductive « il était une fois » et l'ajout d'objets magiques eux aussi assez typiques du conte « baguette magique, couronne ». On retrouve les héros le prince et la reine, et deux nouveaux personnages font leur apparition « une fée et un chien » mais sans mise en réseau. Un évènement semble survenir, avec un sujet ambigu « il a donné au prince un anneau ». Si le début du texte peut s'apparenter à un récit, la fin est constituée d'une nouvelle énumération d'objets rituels, ainsi que d'une courte séquence descriptive « ils sont dans un château et il y avait un chien ».

En V3, une situation initiale semble ébauchée (le prince et la reine sont ensemble) et un évènement survient : ils déménagent dans un château. Ils y rencontrent plusieurs personnages qui semblent déjà habiter les lieux « une sirène dans l'eau dans le jardin ». Ces compléments circonstanciels peuvent être interprétés comme des tentatives de mise en réseau, ou dans le but de rendre le texte plus vivant. Il nous semble qu'à cette fin, LUN s'empare de certains procédés narratifs : elle insère des dialogues, sans avoir recours aux guillemets ou tirets qui indiquent la prise de parole des personnages, et sans que ses paroles puissent être attribuées plus particulièrement à la reine, au prince ou à la sirène « j'ai trouvé un lion et un chat et aussi un loup et aussi un dragon ». Elle ajoute également une formule conclusive « fin de l'histoire », qui montre que LUN commence à s'approprier la structure du récit, même si son ébauche de récit n'est pas mené à son terme.

- Construction du discours.

V1 étant une liste, le discours s'élabore à partir de V2. La formule « il était une fois » qui suppose un bornage dans le passé est en effet suivi d'un passé composé « il a donné », qui relève davantage de la narration à l'oral. Cet ancrage dans le passé est instable, et les deux dernières propositions sont au présent « ils sont dans un château » et à l'imparfait « il y avait un chien » : ce verbe à l'aspect duratif et ce présentatif évoquent une séquence descriptive davantage qu'une narration.

En V3, la formule « il était une fois » induit de nouveau l'usage des temps du passé. Si le premier « j'ai vu » est une erreur à ne pas prendre en compte selon l'élève, les verbes à l'imparfait ont une valeur de second plan. Nous verrons pourtant en analysant les interactions orales que ce « j'ai vu » pourrait être mis en lien avec des énoncés oraux de l'enseignante. La thématization par le présentatif « il y avait » indique que LUN réalise une description du château et du jardin. Les dialogues sont, de façon pertinente, rédigés au passé composé « j'ai vu, j'ai trouvé ». On remarque que LUN, pour éviter peut-être la juxtaposition des groupes nominaux

qui pourrait laisser supposer l'écriture d'une nouvelle liste, utilise les connecteurs « et », « et aussi » (à deux reprises).

- Positionnement énonciatif.

En V3, malgré les ébauches de séquences narratives et dialoguées, et malgré la présence d'une situation initiale et d'une formule de fin, LUN ne parvient pas encore à structurer son récit. Le lexique évoque un univers merveilleux, mais les événements relatés sont davantage inscrits dans l'univers du quotidien. En l'occurrence, nous savons (en tant qu'enseignante de LUN) qu'un déménagement et un changement d'école sont en préparation lorsque l'élève écrit V3, ce qui peut expliquer qu'elle ait choisi ce type d'évènement comme « déséquilibre » ou « déclencheur ». Pour autant, LUN n'écrit pas qu'elle a peur de déménager, elle ne décrit pas la recherche d'appartement de sa mère : elle utilise donc son expérience personnelle pour donner chair à son récit, mais la reconfigure et on peut dire que le registre identitaire est mobilisé dans un régime majeur.

Au bout de deux réécritures, elle ne parvient pas encore, à l'écrit, à faire des choix et à structurer son texte pour en faire un récit mené à son terme. Néanmoins, la comparaison entre V1, qui se présente comme une liste de personnages, et V3, montre la secondarisation de son discours, et indique que LUN apprend à se positionner en tant que narratrice d'un récit merveilleux.

1-2-2 Les récits d'ANA

ANA est absente lors de la première situation d'écriture de récits et lors de la séance de lecture révision COREVEDIS, elle produit son premier récit au retour des vacances d'avril et découvre à ce moment l'outil « imagier des contes ».

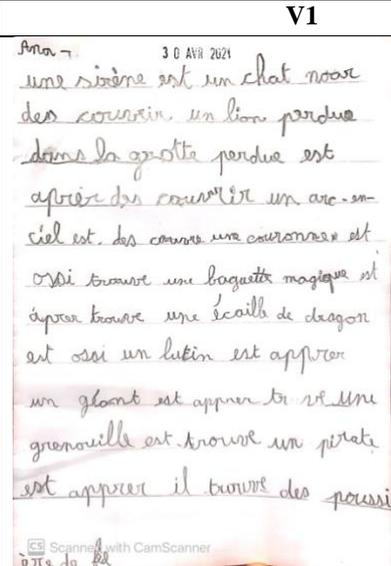
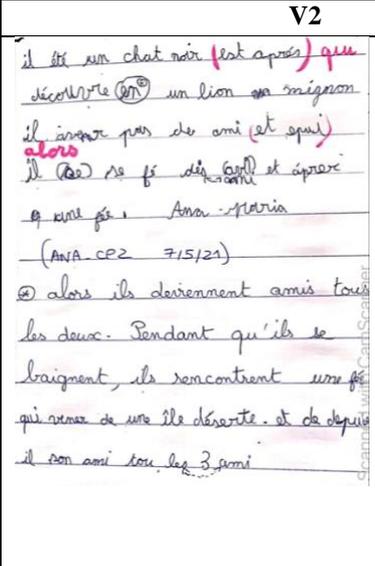
	V1	V2
		
Transcription	<p>une sirène est un chat noir dans la grotte perdue / est après des couvrir un arc-en-ciel / est des couvrir une couronne / est aussi trouve une baguette magique / est après trouve une écaille de dragon / est aussi un lutin / est après un géant / est après trouve une grenouille / est trouve un pirate / est après il trouve des poussière de fée</p>	<p>il été un chat noir / est après découvre un lion mignon / il n'avez pas de ami / et epui il se fé des ami / et après une fée/ DA : { alors ils deviennent amis tous les deux. Pendant qu'ils se baignent, ils rencontrent } « une fée qui venait d(e)'une île déserte. et depuis ils sont amis tous les 3 amis }</p>
Normalisation	<p>« une sirène et un chat noir découvrirent un lion perdu dans la grotte perdue et après découvrirent un arc-en-ciel et découvre une couronne et aussi trouve une baguette magique et après trouve une écaille de dragon et aussi un lutin et après un géant et après trouve une grenouille et trouve un pirate et après il trouve des poussières de fée »</p>	<p>« il était un chat noir / et après découvre un lion mignon / il n'avait pas d(e)'ami /-et puis il se fait des amis / et après une fée.-» dictée adulte : { alors ils deviennent amis tous les deux. / Pendant qu'ils se baignent, / ils rencontrent } « une fée qui venait d(e)'une île déserte. et depuis ils sont amis tous les 3 amis »</p>

Figure 48 : écrits V1 et V2 de ANA

- **Représentations socio-subjectives.**

Il est difficile de saisir les représentations de la tâche d'ANA lors de la production du récit V1. Un indice est capté lors d'une scène filmée au moment où l'élève rend son écrit : l'enseignante lui demande de relire son texte en l'oralisant, lui dit que les camarades le liront pour voir ce qu'ils pensent de l'histoire et lui demande « qu'est-ce que tu en penses toi / pour le moment ? ». ANA répond « que c'est bien », et PE2 commente « tu as beaucoup écrit / il se passe beaucoup de choses / enfin / ils trouvent beaucoup d'objets / y a beaucoup d'objets à découvrir ». Derrière le masque, les yeux d'ANA sourient : on peut penser que, comme dans le domaine du vivant lorsqu'elle produit en mars un texte assez long (quitte à répéter la même proposition « c'est comme ça »), la longueur du texte produit ou peut-être le nombre d'éléments repris dans les outils fournis par l'enseignante sont pour elle des critères de réussite d'une tâche d'écriture scolaire. L'aspect attrayant, coloré et merveilleux des personnages et objets proposés dans l'imagier peut aussi expliquer qu'une enfant de six ans ait eu envie d'en choisir beaucoup. Dans tous les cas, les représentations du récit en tant que structure marquée par un début, une fin, ne paraissent pas dans cet écrit.

En V2, ANA réduit significativement le nombre de personnages et d'objets, son activité se focalise sur la structure du texte et la mise en réseau des personnages qu'elle convoque : quel

qu'il ait été initialement, le contexte intrasubjectif qui organise son activité de production d'un récit semble s'être transformé entre la production des deux textes.

- Code sémiotique.

En V1, ANA mobilise principalement une procédure de copie des mots répertoires présents dans l'imagier, de ce fait son écrit comporte 22 mots segmentés et encodés de façon normée. Elle mobilise également une procédure d'encodage phonographique pour les mots qui ne sont pas dans le livret (4 : « des couvrir, aprer, ossi, trouve »), ainsi que la copie ou mémorisation des mots outils (6 : « la, un, une, est, des, dans »). Elle encode phonographiquement le mot « noir » (le groupe nominal présent dans le livret étant pourtant « un chat noir »), et l'écrit /N/O/A/R/. La procédure d'encodage du verbe « découvrir » semble mixte (mot outil « des » pour la première syllabe, traitement phonographique pour la seconde). Cette procédure est stabilisée pour les trois occurrences du mot, dont la dernière au présent « des couvre ». Malgré cette segmentation erronée, les graphèmes choisis pour encoder phonographiquement sont tous pertinents. Le mot « après » est orthographié /APRER/ (2 fois), puis /APPRER/ (doublement du /P/, deux fois également). L'appropriation en cours du code sémiotique est, selon nous, perceptible grâce à l'inscription de graphèmes complexes /ER/ pour encoder le phonème [e], du choix de mots irréguliers fréquents comme le verbe « est » à la place de la conjonction « et », et le traitement de certaines lettres prenant en compte la valeur de position (doublement du /S/ dans le mot « ossi »).

En V2, le nombre de mots recopiés dans l'imagier se réduit à 7 (« chat noir, lion mignon, fée, île déserte »), au bénéfice de la construction de l'objet du discours. On constate que lors de cette réécriture, les mots « découvre » et « noir » sont orthographiés, ce qui n'était pas le cas en V1. Elle utilise plusieurs mots outils (9), dont nous pensons qu'elle commence à les mémoriser (« il, est, pas, et, qui, depuis, les, un, une »). Le mot « après » en revanche semble recopié d'un référent, car elle réussit à l'orthographier à la première occurrence, puis l'écrit de nouveau « aprer » à la deuxième, en semblant revenir à la procédure phonographique de V1. L'écrit V2 comporte deux points : le premier est placé à la fin de la première phase d'écriture (après « une fée »). Le second est écrit après « une île déserte », et pourrait indiquer la fin du récit, avant que l'élève ne se ravise et ajoute une dernière phrase (qui, elle, n'a pas de point) « et de depuis ils sont amis tous les trois amis ».

Ces résultats sont une **illustration selon nous de la bascule qui peut s'opérer lorsqu'un sujet scripteur se positionne en tant que sujet écrivain**. En V1, ANA essaie de répondre à la consigne qu'elle interprète à l'aune d'un contexte intrasubjectif qui semble ancré dans une activité sémiotique/graphique et orthographique. Elle produit un texte long, elle utilise les outils scolaires, copie les groupes nominaux en les segmentant et en les orthographiant tous (à part le mot « noar »), elle encode phonographiquement en faisant des choix de graphèmes pertinents au regard des valeurs de base et commence à intégrer des digrammes et valeurs de position. En V2, tous les savoirs sémiotiques appropriés par le sujet scripteur sont mis au service d'une activité d'énonciation et d'élaboration d'un objet culturel.

- Construction de l'objet.

En V1, le texte d'ANA semble débiter par la présentation de deux héros « sirène, chat noir ». S'ensuit une série de rencontres avec « un lion perdu, un lutin, un géant, une grenouille, un pirate ». Ces actants ne sont pas mis en réseau, pas plus que les objets magiques découverts

« arc en ciel, couronne, baguette magique, écaille de dragon, poussière de fée », dont on ne sait pas s'ils ont une fonction particulière. Le texte ne comporte aucun déséquilibre, aucun évènement qui mène à une amélioration et n'a donc pas de finalité narrative.

En V2, l'activité d'ANA commence à devenir narrative : après une formule introductive « il était » qui capte l'attention de l'auditoire, elle crée un système d'actants qui sont mis en réseau et le lecteur découvre les aventures du héros « un chat noir » qui découvre un « lion mignon ». Le problème qui se pose est qu'« il avait pas d'ami », avec un sujet pronominalisé ambigu dont on ne sait s'il reprend « chat », « lion » ou les deux. Une solution est vite décrite « il se fait des amis » et un nouveau personnage « une fée » est introduit. Après relance de l'enseignante, et avec son étayage et des modalités de dictée à l'adulte qui permettent de négocier une partie du texte, la fée est mise en réseau et une situation finale est esquissée : « depuis ils sont amis tous les trois ». Même si ANA ne parvient pas encore, de façon autonome, à structurer son récit à l'aide d'un ou plusieurs évènements menant au terme, le choix du thème de l'animal seul à la recherche d'une amitié est assez présent dans la littérature jeunesse et particulièrement dans les albums lus dans cette classe en amont ou pendant la séquence COREVEDIS¹³⁷ et constitue donc une mise en réseau entre les personnages et un déséquilibre très pertinents. Même avant la relance de l'enseignante, le récit V2 se termine bien « et puis il se fait des amis », la structure textuelle du récit est donc bien présente, contrairement à V1.

- Construction du discours.

Le texte V1 est ancré dans un monde merveilleux, disjoint au monde réel. L'énonciateur est non impliqué. Les verbes « découvrir » et « trouver » sont utilisés au passé simple à deux reprises « découvrirent », puis au présent « découvrent, trouvent », sans que cela semble avoir d'effet sur l'aspect du verbe, qui reste ponctuel à chaque occurrence. Les connecteurs utilisés renforcent l'effet d'accumulation « et après » (5) « et aussi » (2). En ce qui concerne la thématisation, le seul sujet du texte est « une sirène et un chat noir », sujet des huit verbes conjugués du texte qui n'est jamais repris ni pronominalisé.

En V2, l'ancrage dans le monde merveilleux se confirme et l'énonciatrice reste non impliquée. Cette fois, le connecteur « et puis » semble davantage indiquer un lien temporel, ainsi que « depuis » utilisé dans la dernière proposition « depuis ils deviennent amis ». Le système des temps est d'abord au passé : on voit un imparfait de second plan, pour décrire la situation initiale et le problème « il était un chat noir / il n'avait pas d'amis », puis le système des temps bascule vers le présent, qui peut s'apparenter à un présent de narration « il découvre un lion mignon / il se fait des amis ». Même si l'usage des temps est encore instable, on voit en V2 qu'il est mis au service de l'élaboration du récit, puisqu'il marque une différence entre des évènements à l'aspect duratif (à l'imparfait) ou au contraire à l'aspect ponctuel (au présent). V2 est également porteur de pronoms personnels sujets « il avait pas d'amis / il se fait des amis », ce qui n'était pas le cas en V1.

- Positionnement énonciatif.

¹³⁷ Les œuvres ou contes lus dans cette classe de CP en amont ou pendant la séquence sont (entre autres) : « Le Vilain Petit Canard » conte traditionnel d'Andersen où le petit canard cherche des personnes qui l'aiment tel qu'il est, « Karl Hibou » (2008) de Béatrice Alé magna, dont le héros trouve tout le monde « nul » jusqu'à ce qu'il se fasse un ami, ou encore « Ami Ami » (2009) de Rascal, où un lapin et un loup très seuls cherchent un ami.

En V1, ANA n'est pas énonciatrice d'un récit : elle énumère une liste de personnages et d'objets, sans mettre aucun de ces éléments au service d'une intrigue. On ne peut inférer la position énonciative qu'elle adopte : l'élève a-t-elle une représentation davantage grammaticale ou orthographique de la situation, qui l'incite à recopier un maximum de mots en essayant de les intégrer dans des phrases syntaxiquement correctes ? Prend-elle juste plaisir à choisir de nombreux éléments, dans cet imagier qui est un outil nouveau pour les élèves ? En V2 en revanche, ANA devient énonciatrice dans une CDDS littéraire. Ce changement de positionnement s'accompagne d'une réduction significative de la taille du texte, au profit de l'élaboration de l'objet : il nous semble que ces deux textes d'une même élève, produits à une semaine d'intervalle, illustrent la façon dont un outil scolaire permettant de préparer l'écriture peut orienter l'activité scripturale de différentes manières. En V1, l'outil étaye une activité complexe en soi, qui est sémiotique, orthographique et syntaxique. Tandis qu'en V2, l'outil médiatise une activité d'énonciation et d'élaboration d'un objet scientifique transposé, le récit écrit. Ces activités d'énonciation et d'élaboration de savoir culturel englobent l'activité sémiotique, comme l'attestent les savoirs sémiotiques quantitativement moins importants en V2 mais néanmoins perceptibles. L'outil devient un **instrument qui permet l'activité langagière et cognitive de l'élève, pendant que l'activité langagière et cognitive oriente différemment l'usage de l'outil.**

1-2-3 Les récits de Kin

	V1	V2
	<p>il étéun magicien raconte un grotte perdue dans grotte perdue le magicien entra dans la grotte perdue le magicien an tre dans la grotte perdue et</p> <p>25 MARS 2021 (Kin)</p>	<p>un jour un robot mécanicien répare une fusée pour des truir la grand étoile filante parce que la étoile filante va a trir sur la planét donc le robot à finiarépi donc le cosmonaute va montésur la fusée avécsé lunett laser fin</p>
Transcript°	« il étéun magicien / raconte un grotte perdue / dans la grotte perdue le magicien entra / dans la grotte perdue le magicien an tre / dans la grotte perdue / il an tre et »	« un jour un robot mécanicien répare une fusée pour des truir la grand étoile filante / parce que la étoile filante va a trir sur la planét / donc le robot à finiarépi / donc le cosmonaute va montésur la fusée avécsé lunett laser / fin »
Normalisat°	« il était un magicien / rencontre une grotte perdue / dans la grotte perdue le magicien entra / dans la grotte perdue le magicien entra / dans la grotte perdue il entra et »	« un jour / un robot mécanicien répare une fusée pour détruire la grande étoile filante / parce que la étoile filante va atterrir sur la planète / donc le robot a fini a réparé / donc le cosmonaute va monter sur la fusée avec ses lunettes laser / fin »
	V3	

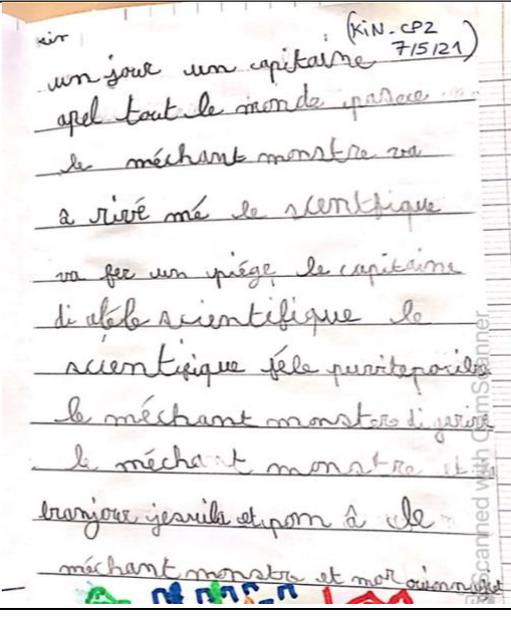
Transcription	« un jour un capitaine apel tout le monde pasece le méchant monstre va â rivé / mé le scentifque va fer un piège / le capitaine di / aléle scientifique / le scientifique féle puvitepocibe/ le méchant monstre di / garive / le méchant monstre et la / banjour / jesuila / et pom / â / le méchant monstre et mor / ouionnagiet »	
Normalisation	« un jour /un capitaine appelle tout le monde parce que le méchant monstre va arriver / mais le scientifique va faire un piège / le capitaine dit / allez le scientifique / le scientifique fait le plus vite possible / le méchant monstre dit/ j'arrive /le méchant monstre est là / bonjour /je suis là / et pom / ah le méchant monstre est mort / oui /on a gagné »	

Figure 49 : récits V1, V2 et V3 de KIN

- Représentations socio-subjectives.

Le dysfonctionnement principal que nous identifions dans le récit V1 de KIN est sans doute en lien avec les représentations socio-subjectives de l'élève mis face à la situation d'écriture autonome d'un récit. Si le texte initial commence comme un récit, l'activité change de niveau et KIN écrit trois fois la même proposition « dans la grotte perdue il entre ». Les éléments présents dans le texte ne permettent pas de comprendre les motifs qui président ce choix, mais on peut supposer que d'autres situations d'écriture vécues par les élèves de cette classe de CP2 ont orienté ce choix : entraînement au geste graphique (consigne : recopier des phrases en veillant au tracé et enchaînement entre les lettres), entraînement à la mémorisation de l'orthographe lexicale (consigne : produire des phrases contenant un maximum de mots étudiés pendant la semaine et les mémoriser) etc.

En V2, la signification de cette situation d'écriture semble mieux perçue, KIN met les outils (imagier et mots outils) au service de l'élaboration de son texte et la compréhension de la situation d'écriture se confirme en V3. KIN semble avoir compris l'enjeu narratif de l'écriture de récit, il mobilise les outils mis à sa disposition et déploie une activité qui n'est plus graphique mais orientée vers l'énonciation d'un récit. De plus il cherche à produire un effet sur son destinataire, grâce à des procédés dont nous développons les traits saillants à la suite : cela montre que sa représentation des destinataires de son écrit, dans cette situation particulière, a elle aussi été transformée.

- Code sémiotique.

En V1, le texte de KIN comporte 29 mots : trois sont encodés de façon phonographique « recont / antra / an tre », trois sont recopiés dans l'imagier des contes « magicien, grotte, perdue » et cinq sont des mots outils (« un, dans, le, et, il »), vraisemblablement mémorisés puisqu'on retrouve par exemple le mot « dans » déjà présent dans l'écrit V2 de KIN au mois de mars, au sujet de la graine. Le groupe nominal « grotte perdue » est écrit à quatre reprises, seul le déterminant change « un grotte perdue » puis « le grotte perdue ». On peut supposer qu'au moment de recopier pour la première fois le groupe nominal, KIN opère une confusion et déchiffre / copie « un grotte perdue », ce qui très logiquement le conduit ensuite à opter pour

le déterminant défini « le ». On voit ici que la présence du « e » à la fin du mot « perdue » peut ne pas être du tout un indice d'une activité orthographique en lien avec les morphogrammes, car si KIN pense que le mot grotte est un mot masculin, il recopie consciencieusement le « e » final de l'adjectif « perdu » à chaque occurrence. Ce détail dans la production V1 de KIN confirme que l'observation de l'élève pendant l'activité reste le moyen le plus fiable pour reconstruire l'activité de l'élève et que le texte en tant que trace ne peut suffire à évaluer l'activité ayant mené à ce produit fini.

	
un magicien	une grotte perdue
un magicien	une grotte perdue

Figure 50 : éléments de l'imagier choisis par KIN en V1

En V2, le texte se densifie : le nombre de mots passe à 44, le nombre de propositions reste à 5 mais cette fois aucune proposition n'est répétée. La procédure mixte d'encodage se confirme : 9 mots répertoires, 18 mots encodés phonographiquement et 5 mots outils. Le texte est segmenté de façon pertinente dans 38/43 cas.

En V3, le nombre de propositions triple : sans répétition, KIN produit 15 propositions, son texte compte 62 mots (ce qui représente le double du nombre de mots en V1). La segmentation, tout en présentant un taux de réussite moindre (50/61) se fait néanmoins sur un nombre de mots doublé, avec moins de répétitions et avec un nombre de mots répertoires moins important qu'en V2. Malgré cela, le nombre de segmentations réussies double aussi par rapport à V1, ce qui montre selon nous que KIN a développé ou renforcé cette compétence au fil des réécritures. Comme nous le disions précédemment, l'élève déploie en V2 et V3 une activité dont le but est l'élaboration d'un récit dont KIN est énonciateur, l'activité sémiotique et les outils scolaires sont ainsi mis au service de la construction de l'objet, que nous analysons à présent.

- Construction de l'objet.

Dès la V1, KIN crée une situation initiale qui génère du suspense : il crée le personnage du magicien qui découvre une grotte perdue. L'élève convoque les mêmes personnage et lieu à plusieurs reprises, passant des déterminants indéfinis « un magicien / une grotte » à des définis « le magicien / la grotte » pour en assurer la permanence. Le récit commence avec la formule introductive « il était un... » qui borne le récit de manière indéfinie dans le passé et capte l'attention de l'auditoire. Cependant dans ce premier récit comme nous l'avons dit, une dénivellation s'opère, l'information ne progresse pas et la fin est une répétition de même évènement « il entra dans la grotte perdue ».

En V2, on découvre un réseau cohérent d'actants avec un héros, un opposant (la grande étoile filante) et des adjuvants (le cosmonaute, la fusée, la réparation, les lunettes laser). Comme en V1 « un robot » devient « le robot », créant ainsi un monde et des personnages connus que nous retrouvons jusqu'à la fin. Un déclencheur (« l'étoile filante va atterrir sur la planète ») fait

avancer l'intrigue, car le lecteur peut supposer qu'en atterrissant, l'étoile va tout détruire. Le lecteur a peu de détails sur la façon dont le problème va se résoudre, mais on peut deviner que grâce à l'objet technologique « les lunettes laser », le cosmonaute va pouvoir détruire l'étoile. On peut lire la mise en réseau des différents éléments (finalité, cause, conséquence) et la résolution des problèmes initiaux (la fusée est réparée, l'étoile est détruite) comme le souligne le mot « fin ».

V3 fonctionne de la même façon que V2 (avec déclencheur, chaîne événementielle, réseau d'actants...). Par ailleurs, on voit que KIN cherche à séduire son lecteur grâce à des procédés de narration : il utilise des onomatopées « Ah » et « pom » qui retentissent lorsque le piège explose. La narration s'enrichit de séquences dialoguées qui donnent vie aux personnages, et dont les buts sont différents : on lit ainsi des encouragements de la part du héros « Allez le scientifique », une menace émanant du monstre « J'arrive », une déclaration polie mais terrifiante « Bonjour, je suis là » et enfin une clameur de victoire « le méchant monstre est mort, on a gagné ». Malgré l'absence de ponctuation, ces répliques ont une valeur exclamative, elles rythment le récit. L'introduction de compléments circonstanciels de manière permet à KIN de décrire les actions du scientifique, qui élabore le piège et « fait le plus vite possible », ce qui crée du suspense car le lecteur peut se demander s'il parviendra à temps, avant qu'il ne soit trop tard, à sauver le monde.

- Construction du discours.

Dès la V1 nous voyons que l'énonciateur est non impliqué, avec un ancrage dans un monde de fiction : éléments du monde merveilleux « magicien, grotte perdue ». Le thème des énoncés passe de « un magicien » à « il », qui permet d'éviter la répétition du sujet, même s'il n'y a pas de progression de l'information. KIN tente de mobiliser le système temporel du récit avec un passé simple « il entra », mais la fin du texte est au présent, qui peut avoir une valeur de présent de narration.

En V2, la narration est maintenue avec une formule introductive qui borne le récit (un jour), elle s'ancre dans l'univers de la science-fiction avec le choix du lexique spécialisé : robot, étoile, fusée, cosmonaute, laser. Cette fois, le présent de narration est adopté dès le départ. Nous notons également l'utilisation du futur proche à deux reprises : « l'étoile va atterrir » qui crée l'idée d'une menace imminente, et « le cosmonaute va monter sur la fusée » qui dénote peut-être un changement de niveau dans le récit, comme si KIN répondait à un lecteur qui demande « mais que va-t-il se passer ? ». Contrairement à ce qui se passe en V1, KIN n'utilise pas de reprise anaphorique ni de pronoms sujets. « Un robot mécanicien » devient « le robot », l'opposant (« la grande étoile filante ») est introduit avec un pronom défini mais est immédiatement repris et le but de cet opposant est présenté au lecteur : « la grande étoile filante va atterrir sur la planète ». La deuxième phrase comporte un complément circonstanciel introduit par la préposition « pour » et une proposition subordonnée introduite par « parce que ». Ces deux groupes permettent l'introduction des compléments circonstanciels de but « pour détruire l'étoile filante » et de cause « parce que l'étoile va atterrir », ce qui nourrit le récit et lui donne sa cohérence.

En V3, KIN se tient au présent de narration pour les séquences narratives, tandis que pour les dialogues, il utilise le présent de l'indicatif (déclarations diverses), le présent de l'impératif (encouragements) et le passé composé (réjouissance après un événement tout juste passé qui a des conséquences heureuses « on a gagné »). Les phrases se complexifient : la première phrase par exemple est constituée de deux propositions, reliées par une locution conjonctive qui

introduit un complément circonstanciel de cause « parce que le méchant monstre va arriver ». La deuxième phrase quant à elle est introduite par la conjonction « mais » qui marque l'opposition : le plan néfaste du monstre va être contrecarré « mais le scientifique va faire un piège ».

On voit que KIN parvient à l'écrit à élaborer ses récits en les enrichissant des **circonstances** qui entourent les événements et les actions des personnages, et en **mettant en réseau** les éléments grâce à des connecteurs cohérents.

- Positionnement énonciatif.

En V1, un doute plane sur les représentations de KIN et sur le contexte intrasubjectif qui organise son activité : il semble davantage se positionner dans une sphère orthographique, et recopie à quatre reprises les noms et groupes nominaux mis à disposition dans l'imaginer des contes.

V2 et V3 en revanche ont de nombreuses caractéristiques du récit, KIN devient raconteur d'histoires et s'inscrit dans la CDDS littéraire. En V2 et encore plus en V3, les procédés narratifs montrent que KIN adopte un positionnement d'auteur qui cherche à captiver son lectorat avec des onomatopées, des dialogues qui rendent les scènes vivantes, avec du suspense et toujours des fins heureuses. De plus, les textes produits ne permettent pas de le voir, mais l'analyse des interactions orales nous permet dans la partie suivante de mettre en avant que **l'activité d'énonciation de KIN est marquée dialogiquement par les textes de ses pairs** : non seulement KIN développe une position d'auteur, mais il stabilise cette position énonciative et l'assume en partie grâce à la pratique littéraire qui consiste à se rassembler et à lire les textes produits au sein de la communauté.

Dans ces trois cas particuliers comme globalement, les réécritures des élèves sont toutes des discours secondarisés par rapport à V1. Ils prennent en charge l'énonciation et produisent des énoncés qui indiquent une meilleure compréhension de la situation d'écriture, et une connaissance plus élaborée de l'objet du discours (récit). Les outils scolaires sont mis au service de l'élaboration des textes, ce qui permet aux textes d'être également de plus en plus conformes à la norme sémiotique scripturale. Dans les versions V2, V3 ou V4, les élèves commencent tous à devenir raconteurs d'histoires, ils cherchent grâce à leur texte à divertir et captiver leurs lecteurs.

Comme dans les chapitres précédents, nous présentons à présent des moments précis des interactions orales qui pourraient expliquer les déplacements identifiés dans les écrits d'élèves.

2- Les interactions orales en classe

Comme annoncé, nous conservons l'organisation induite par notre conception de l'activité langagière scripturale et consacrons chaque sous-partie à l'un de ses enjeux (enjeu psycho-affectif, sémiotique, culturel et d'énonciation). La cinquième sous-partie nous permet de caractériser le positionnement énonciatif de l'enseignante au cours des trois séances COREVEDIS.

2-1 Interactions orales et représentations socio-subjectives

2-1-1 Représentations sur l'écriture dans les pratiques langagières en littérature

Les transcriptions des séances du tout début du mois d'avril permettent de retrouver un GPLD déjà identifié dans les séquences en sciences, visant la **clarification du contexte intrasubjectif et la négociation d'un contexte partagé**.

La lecture du texte V1 de KIN permet à l'enseignante de faire verbaliser l'orientation de l'activité initiale de l'élève, puis de négocier un contexte davantage pertinent visant à la réorienter. Elle interroge l'élève sur les motifs de son activité comme l'atteste le choix du verbe « vouloir » à l'imparfait « qu'est-ce que tu **voulais** faire, en fait ? », mais KIN restant silencieux, elle se tourne vers ses pairs. Plutôt que de les questionner sur les motifs de l'activité, que les camarades de KIN ne sont pas supposés connaître mieux que lui, elle tente de focaliser l'attention des élèves, destinataires mais aussi scripteurs eux-mêmes, sur le texte produit : elle modifie alors sa question et utilise le verbe « faire » au passé composé.

87	PE2	qu'est-ce que tu voulais faire en fait
88	KIN	<i>(reste silencieux et garde les yeux sur son texte projeté au TNI)//</i>
93	PE2	qu'est-ce qu'il a fait KIN/ LUN
94	LUN	bin il a fait / une histoire / mais
95	PE2	oui / il a fait une histoire
96	LUN	mais en fait / il y a beaucoup de choses
97	PE2	est-ce que ça marche pour l'instant son histoire
105	AMB	parce que / il a / il a réessayé / comme ça il écrit mieux
106	PE2	<i>(à KIN)</i> c'est ça que tu as voulu faire ?/ tu as re-essayé pour écrire mieux ?
107	KIN	<i>(hoche la tête)</i>

Dans l'énoncé 94, LUN accorde au texte de KIN des éléments caractéristiques du récit « bin / il a fait une histoire », tout en indiquant avec la conjonction « mais » qu'elle repère le dysfonctionnement lié à la répétition de la même proposition « **mais en fait** / il y a **beaucoup** de choses ». On constate qu'AMB reste focalisée non sur le texte produit mais sur l'activité de KIN, puisqu'elle interprète le contexte intrasubjectif de KIN lors de la situation de production, et sans que l'enseignante ne verbalise de question en « pourquoi », elle répond « **parce que** il a réessayé comme ça il écrit mieux ». KIN confirme cette interprétation d'un hochement de tête. On voit ici un geste d'étude qui nous semble être une appropriation du GPLD que PE2 réalise dans cette classe de CP depuis le début de l'année, qui consiste à solliciter le scripteur pour qu'il verbalise les motifs de son activité pendant la situation de production, ou de les inférer et les verbaliser elle-même. Cet extrait de dialogue entre les élèves et l'enseignante montre une certaine réversibilité des rôles qui s'opère dans cette classe, qui rappelle la réversibilité des rôles dans un scénario langagier tel que défini par Bruner (1983), que nous convoquons dans le *Chapitre 2* sur l'apprentissage du langage oral.

Tout comme en sciences, une fois clarifié le contexte intrasubjectif de KIN et son positionnement dans une sphère graphique, l'enseignante négocie alors un contexte intersubjectif davantage pertinent.

108	PE2	mais alors du coup est-ce que l'histoire fonctionne
109	PAU	non il a fait trois fois la même chose
111	PAU	grotte perdue
112	PE2	le magicien entra / bon bin nous on a envie de savoir / qu'est-ce qu'il se passe / après ?
113	ANA	entra / entra
114	AMB	bin / il va falloir continuer nos histoires
115	PE2	en fait il a répété toujours un petit peu la même chose / c'est quand même bien parce que / il a choisi son personnage de magicien / il rentre dans une grotte perdue / OK / après on veut savoir ce qui se passe / d'accord ?// d'accord KIN ?/ pas toujours répéter la même chose / mais ça donne envie ou pas ?
116	Élèves	oui !
117	PE2	j'aimerais bien savoir ce qui vient après là
118	CAR	c'est pour qu'on achète son histoire
119	PE2	c'est pour qu'on achète son histoire ?
120	CAR	oui
121	PE2	(<i>rit</i>) peut-être oui / peut-être / on regarde le reste ?

PE2 pointe les réussites du texte en lien avec la construction de l'objet de savoir « c'est **quand même bien** parce que / il a choisi son personnage de magicien / il rentre dans une grotte perdue OK » mais verbalise l'enjeu d'un récit et les attentes des destinataires de ce type de texte « on veut savoir ce qui se passe / j'aimerais bien savoir ce qui vient après là », avec des modalisations du souhait « on veut / j'aimerais bien ».

La question fermée « mais ça donne envie ou pas ? », qui suscite l'évaluation collective et positive des pairs, est un énoncé qui à la fois :

- verbalise pour tous les élèves l'enjeu du récit « donner envie » ;
- vise à conforter KIN dans l'interprétation de la tâche qu'il semble avoir eue au début de la production du texte ;
- vise la dimension affective de l'activité langagière, car l'intention de l'enseignante est ici de créer un rapport positif à l'erreur et aux réécritures nécessaires pour produire à l'écrit ce genre de discours.

Ces GPLD permettent aux élèves d'évaluer la non-pertinence ou la pertinence du texte produit au regard des contraintes de l'élaboration d'un récit, tout en considérant l'activité effective des élèves et en la valorisant. Ils sont importants dans la mesure où l'activité sémiotique très couteuse est une contrainte incontournable de l'activité d'élaboration autonome d'un texte écrit. L'enseignante fait ainsi **évaluer la pertinence** des discours de chaque élève, en verbalisant l'activité réalisée et en marquant l'écart à celle visée, comme par exemple au sujet du texte V1 de LUN :

45	PE	oui / elle a recopié le nom des personnages /elle a très bien recopié hein / il y a aucune erreur / c'est très bien copié celui-ci (<i>met un petit trait vert à côté</i>) très bien recopié celui-là / (<i>met un trait vert</i>) / très bien / et très bien / est-ce que ça fait pour l'instant une histoire /
46	Plusieurs	non /

Au sujet du texte de PAU, l'énoncé de l'enseignante distingue deux activités « écrire » (c'est-à-dire graphier) et « faire une histoire » c'est-à-dire être énonciateur d'un récit, tout en montrant son intérêt vis-à-vis de ces deux orientations différentes « voyons voyons ».

136	PE2	qu'est-ce qu'il a écrit et est-ce que ça fait une histoire /voyons voyons /
-----	-----	---

2-1-2 Représentations sur l'écriture

Les interactions orales menées de façon duelle avec les élèves, au moment où ceux-ci rendent leur texte, permettent également de comprendre certaines représentations qui orientent l'activité de production d'un récit. ANA, par exemple, a toujours en V1 une représentation de l'écriture de texte comme d'une écriture nécessairement quantitative, avec « beaucoup de mots ». Écrire comme un grand, c'est écrire beaucoup.

Pendant la lecture de son texte, certains élèves sont assez impressionnés par la longueur du texte et par l'écriture en cursive d'ANA (comme c'était déjà le cas en mars en sciences du vivant à la lecture de V1).

804	PE2	KIN qu'est-ce que tu en penses de l'histoire d'ANA ?/
805	KIN	//
806	DAN	elle a écrit beaucoup/
808	KIN	// (<i>inaudible</i>)
809	PE2	tu trouves que /
810	DAN	il a dit c'est bien /
811	KIN	c'est bien /
812	PE2	tu trouves que c'est bien le travail qu'elle a fait / bin oui elle a beaucoup écrit / après il y a des petites choses à corriger bien entendu
813	DAN	c'est très très beau /
814	PE2	mais il y a beaucoup de mots // c'est très très ?/
815	DAN	joli /
816	DAN	c'est joli tu trouves / c'est bien écrit ?/
817	DAN	oui /
818	PE2	oui / ANA elle sait bien écrire / le truc / je suis d'accord avec LUN / il y a beaucoup de choses / donc elle a beaucoup travaillé / elle a très bien écrit DAN / tu as raison DAN elle a joliment écrit / on arrive à tout lire en plus / hein /
819	DAN	oh bin oui /
820	PE2	mais comme dit LUN / pour l'instant ça raconte pas vraiment une histoire /

Les réactions de DAN se focalisent sur la longueur du texte « elle a écrit beaucoup » et sur la maîtrise du geste graphique d'ANA « c'est très très beau / joli ». L'enseignante valorise ces réussites, en reformulant les propos de DAN « tu as raison DAN elle a joliment écrit » mais en redonnant l'une des raisons qui motive l'apprentissage du geste graphomoteur, qui relève de la lisibilité plutôt que de l'esthétique : « on arrive à tout lire ». Elle pointe néanmoins l'écart avec les attendus de cette situation « **mais** / pour l'instant ça ne raconte pas **vraiment** une histoire ». ANA ne réagit pas et reste silencieuse à ce moment, mais à la fin de la séance, lors de la lecture-révision du texte V2 de KIN, l'enseignante marque de nouveau la différence entre les différentes orientations que peuvent prendre les activités d'écriture.

1093	PE	est-ce qu'il a écrit beaucoup KIN /
1094	Plusieurs	oh oui /
1095	ANA	comme moi /
1096	PE2	est-ce qu'il a bien écrit /
1097	Plusieurs	oui /

1098	PE2	oh oui très bien / on voit les espaces / on va voir maintenant si ça fait vraiment une histoire / ou s'il a mis plein d'objets plein d'objets / et après il découvre et après il découvre
1099	ANA	comme moi /
1100	PE2	on va voir / s'il a réussi à faire une histoire qui raconte bien des choses / vous êtes prêts ?/

Avant d'oraliser le texte V2 de KIN avec les élèves, PE2 reprend les critères de réussite énoncés par DAN : « écrire beaucoup » et « bien écrire » c'est-à-dire graphier. Elle valorise également la réussite orthographique « on voit les espaces » mais elle verbalise la nécessité de lire et de voir si le texte est un récit ou une énumération de découvertes qui ne sont pas mises au service de la progression de l'information et de l'intrigue « on va voir maintenant si ça fait vraiment une histoire ». Sans nommer ANA, l'enseignante effectue donc un **tissage entre le texte de KIN et le texte d'ANA** en pointant les points communs, afin de mieux ensuite attirer l'attention des élèves sur ce qui les différencie.

ANA, silencieuse depuis la lecture de son texte, réagit à ce GPLD de tissage puisqu'elle répond « comme moi » à deux reprises sans avoir été interrogée par l'enseignante, ce qui nous laisse penser qu'elle est très attentive à ce moment des échanges, que ces interactions orales étayent la construction d'une signification plus pertinente de la situation et qu'elles ont un effet sur la réécriture V2 : le deuxième récit d'ANA est moins long, il ne comporte aucune découverte d'objets et ANA s'institue comme sujet social qui « raconte vraiment une histoire ».

Selon nous, la réduction du nombre de mots et de propositions dans le texte V2 (et V4), l'absence d'énumération d'objets et ces extraits précis dans les interactions orales forment un ensemble d'indices laissant supposer une ébauche de transformation des représentations.

2-1-3- Représentation sur l'usage des outils scolaires

Comme nous l'avons vu dans l'analyse des productions de KIN et de LUN, l'activité de production d'un récit suppose un usage des outils que les élèves doivent s'approprier afin de parvenir à mettre l'outil au service de l'élaboration de son récit. L'imagier n'est pas qu'un outil orthographique qui permet de recopier beaucoup de mots sans faire d'erreurs, il n'est pas qu'un support dont on regarde les images et qui nous donne des idées pour une histoire. Dans les textes V1 que nous avons analysés, il se pourrait que les représentations des élèves sur les outils et les usages qu'ils en font donnent une orientation singulière à leur activité.

Lors de la séance COREVEDIS, la lecture-révision de l'écrit V1 de LUN permet d'éclairer un dysfonctionnement lié précisément à cet usage. L'enseignante et les élèves oralisent le texte de LUN, et un élève identifie l'erreur relative au genre grammatical et apporte une correction.

404	PE2	(<i>relit en pointant chaque mot</i>) <u>un prince</u> et une reine / il a deunné au prince / une anneau / pour moi hein / pour l'instant/ y a un prince et une reine /
405	EL	c'est (<i>emphase</i>) UN anneau /
406	PE2	qu'est-ce que c'est / alors / c'est pas une anneau qu'elle voulait écrire / c'était quoi LUN /
407	ARI	une bague /
408	LUN	une bague /
409	PE2	elle croyait qu'il y avait écrit une bague / mais y a pas du tout écrit une bague / (<i>montre le dessin de l'anneau et les groupes nominaux écrits dessous</i>) qu'est-ce qu'il y a écrit ?/
410	DAN	(<i>ton amusé et étonné</i>) hin hiin/
411	LUN	<u>un anneau</u> //
412	DAN	<u>un anneau</u> /

413	PE2	[...] parce qu'elle avait pas lu / donc en effet elle a cru que c'était bague / et elle m'a dit / (<i>prend une petite voix</i>) une bague / mais non / bien sûr c'est la même chose /
-----	-----	---

PE2 oralise volontairement le texte de LUN tel qu'il est écrit (ce qui n'est pas toujours le cas au cours des séances), dans l'intention de focaliser les échanges sur la procédure qui a mené LUN à écrire le groupe nominal « une anneau ». L'enseignante verbalise l'activité de LUN pendant la situation d'écriture en mobilisant le passé composé « elle a cru / elle m'a dit » et le passé antérieur « elle [n']avait pas lu », et elle rejoue la scène en prenant une petite voix afin que les élèves parviennent à comprendre la situation. Lors de la situation de production, PE2 observe LUN pendant l'activité : l'enfant souhaite intégrer **une** bague à son récit, elle écrit le mot « une » en puisant dans son répertoire de mots mémorisés. Elle s'empare ensuite de l'imagier, et sans décoder ce qui est inscrit sous le dessin de ce qu'elle pense être « une bague » se sert de l'imagier et recopie le mot « anneau », sans prêter attention à l'article masculin, dont elle n'a pas besoin puisqu'elle sait encoder le mot « une ».

DAN en 410 exprime ce que nous prenons pour un intérêt étonné et amusé, et il nous semble qu'elle tisse un lien entre l'expérience de LUN et la sienne. En effet, cette focalisation sur le recours aux outils scolaires et le lien nécessaire entre l'activité de lecture et d'écriture a déjà été évoqué plus tôt dans la séance, au sujet des écrits de DAN cette fois.

224	PE2	qu'est-ce qu'y a écrit ?/
225	DAN	heu /
228	CAR	cailloux /
229	PE2	elle a écrit cailloux / au début / au début elle avait écrit /
230	DAN	ahhhh /
231	PE2	au début elle avait écrit (<i>pointe les mots</i>) / vas-y DAN /
232	DAN	le / capitaine / il / s'est / perdu / heu / cailloux /
233	PE2	(<i>regarde les élèves</i>) /
236	CAR	elle s'est dit que / que c'était des cailloux /
237	EL	il s'est perdu dans le caillou /
238	PE2	non / c'est pas ça (<i>à DAN</i>) tu te rappelles ce que tu as fait ou pas ?/
239	DAN	heu oui /
240	PE2	tu veux nous expliquer ?/
250	DAN	beh / beh / je voulais recopier / j'ai / (<i>inspire</i>) et je croyais que les / les tu sais / les cailloux / je croyais que c'était une grotte / et j'ai écrit ça /
252	PE2	tu croyais que les cailloux c'était une grotte / c'est surtout que tu as demandé à ANA / (<i>prend le livret</i>) moi je m'en rappelle très bien / (<i>montre le mot et le dessin</i>) elle a dit / ANA / c'est où la grotte / tu t'en rappelles ANA ou pas ?/
253	ANA	(<i>hoche la tête</i>) /
254	PE2	et ANA elle était occupée à faire son propre travail / donc elle lui a montré les cailloux /
256	PE2	(<i>à DAN</i>) tu te rappelles ?/
257	DAN	(<i>sourire</i>) oui /
258	PE2	et quand je t' ai dit / dis donc / regarde / tu as écrit / il s'est perdu cailloux / elle a regardé ANA et elle a dit / ANA / tu m'as fait tromper / dis donc (<i>à DAN</i>) qui est-ce qui est capable de lire soi-même ces mots qui sont sous les dessins?
259	DAN	c'est moi /
260	LUN	c'est DAN /
261	PE2	donc tu as perdu un temps fou / parce qu'au lieu de lire ce qui était écrit / tu as recopié quelque chose sans le lire DAN / et on peut pas faire ça /

263	PE2	dans la grotte / ça veut dire quoi / ça veut dire que pour pouvoir écrire avec ça DAN (<i>montre l'imagier</i>) / tu vas être obligée de les lire les mots / tu peux pas demander à ANA de lire à ta place hein /
264	DAN	oui /
265	PE2	(à ANA) pas vrai ?/
266	LUN	oui /
267	PE2	LUN c'est pareil / attention de lire les choses avant de les recopier / parce que parfois vous regardez les dessins / et vous recopiez sans savoir ce qui est écrit / (à LUN) la dernière fois tu as fait ça / tu te rappelles ?/

Tout comme LUN, DAN n'a en effet pas déchiffré les mots inscrits sous l'élément illustré qu'elle choisit d'intégrer à son récit.

CAR en 236 essaie de clarifier l'activité cognitive de DAN « elle s'est dit que », tandis qu'un autre élève tente une reformulation qui conviendrait davantage, avec une préposition « dans le caillou ». L'enseignante verbalise la co-activité entre l'élève et l'enseignante (en usant des temps du passé : passé composé/ plus-que-parfait) et elle énonce une phrase qui vise à transformer les représentations que DAN ou LUN, ont peut-être d'eux-mêmes : 258 « qui est-ce qui est capable de lire soi-même ces mots qui sont sous les dessins ? ». À six ans en effet, la lecture est encore couteuse pour les élèves, peut-être certains ont-ils une représentation d'eux-mêmes comme ne sachant pas encore voire pas du tout lire. L'aspect couteux de la lecture les dissuade peut-être de lire lorsque des dessins sont disponibles. Or les supports multi-modaux sont très nombreux dans l'univers scolaire, l'enseignante réalise donc un GPLD qui vise à enseigner l'usage des outils scripturaux en général et à créer un réflexe chez les élèves : ne pas se contenter de regarder les images 263 « tu peux pas faire ça / **pour pouvoir écrire** avec ça DAN (*montre l'imagier*) / **tu vas être obligée de les lire les mots** ».

Rappelons qu'elle réalisait déjà ce GPLD en septembre, lorsque LUN, ARI ou ABD se fiaient aux illustrations pour décoder le mot « BRKLI ». Elle verbalise la procédure de DAN « tu as recopié quelque chose sans le lire DAN » et modalise son propos « on peut pas faire ça » pour montrer les contraintes liées à l'usage d'outils sémiotiques multimodaux (images et textes) visant à étayer une activité scripturale. L'enseignante effectue en outre, un GPLD de tissage (en 267) « LUN c'est pareil », dont nous pensons qu'elle ne l'aurait pas réalisé si LUN n'était pas intervenue en 260 puis 266. PE2, tout comme PE3, montre ainsi son expertise professionnelle en s'emparant de brefs énoncés à l'oral des élèves pour viser l'**instrumentation** de l'activité langagière.

2-2 Interactions orales et appropriation du code sémiotique

Tout au long de la séquence sur les récits, l'enseignante PE2 continue de valoriser les réussites sémiotiques des élèves, comme on voit qu'elle le fait dans les séquences de septembre et de mars. À la lecture du texte de KIN, par exemple, elle valide en partie l'orientation orthographique de l'activité de KIN et son recours aux outils de classe.

110	PE2	ça répète toujours la même chose / par contre / bien sûr / il a très bien écrit <u>grotte</u> / <u>perdue</u> / (<i>trace des petits traits verts à côté des mots correctement orthographiés et segmentés</i>) il a même écrit / <u>dans</u> / très bien / puisque dans il était là (<i>montre une affiche de la classe</i>) / <u>dans</u> / <u>la</u> / <u>grotte</u> <u>perdue</u>
-----	-----	---

La **valorisation de ces réussites sémiotiques** s'opère grâce au tracé de petits traits verts près des mots en question, d'un adverbe mélioratif « très bien écrit », et adverbe de renchérissement

« il a **même** écrit » ainsi que du pointage d'une affiche de classe. L'enseignante montre ainsi que l'activité à laquelle s'est livrée KIN, si elle ne permet pas d'aboutir à la production d'un récit, est néanmoins pertinente au regard de la situation puisqu'il ne s'agit pas pour les élèves d'élaborer un récit, mais d'élaborer un récit à l'écrit, ce qui suppose des contraintes d'ordre sémiotique. Ces valorisations expliquent peut-être que les élèves, dans une grande majorité (à l'exception de FAR en V2 et d'ANA en V1 avec le « chat noir ») utilisent non seulement les mots de l'imagier pour orthographier leurs textes, mais également les mots outils écrits sur les affichages collectifs, ou le lexique spécialisé écrit par l'enseignante en dictée à l'adulte.

De plus, certaines affiches sont rédigées collectivement pendant les séances de révision, ou juste après, et l'enseignante procède à des **monstrations de procédures d'encodage** à propos des écrits d'élèves : ce GPLD, réalisé par exemple lors de la lecture du texte V2 de LUN, peut expliquer certains déplacements sémiotiques dans l'écrit de LUN.

À partir de la formule introductive écrite par LUN « té tune fois », l'enseignante focalise les échanges sur la dimension sémiotique de l'activité et met en œuvre un scénario d'encodage.

493	PE2	alors on va essayer d'écrire ensemble / il était une fois / qu'est-ce que / là/ c'est comme quand sa maman lui raconte des histoires peut-être / (<i>sourit</i>) elle entend / [tetynfwa] / c'est / (<i>place ses mains à la verticale devant elle</i>) il // (déplace ses mains) était // (<i>déplace ses mains</i>) une / (déplace ses mains) /
494	EL	fois /
495	Plusieurs	(<i>inaudible</i>)
496	PE2	allez / on l'écrit ensemble ?/ il / facile /
497	PAU	I/L /
498	ARI	I/L/
499	PE2	il / (<i>écrit en cursive sur la production de LUN</i>) était / (garde le stylet sur le tableau, se tourne et regarde les élèves) /
500	CAR	E / espace /
501	Plusieurs	espace /
504	PE2	alors là c'est un peu dur je vous aide (<i>écrit la fin du mot</i>)
505	CAR	A/I/
506	PE2	il était / comme ça / et pourquoi on dit tune fois / à cause de lui (<i>écrit le t muet</i>) il était tune fois / mais c'est le mot (<i>emphase</i>) une fois / une / espace / fois / (<i>écrit</i>)
507	EL	espace /
508	CAR	et du coup on dit /
509	PE2	et ça se lit / avec la liaison / il était une fois / d'accord ?/

PE2 oralise un élément graphique en « mimant » la segmentation entre les mots, pour l'instant prononcés oralement : 493 « (*place ses mains à la verticale devant elle*) il // (**déplace ses mains**) était // (*déplace ses mains*) une / (*déplace ses mains*) / fois ». Elle permet aux élèves, grâce à ces mouvements, d'identifier les mots qu'ils connaissent déjà dans cette formule introductive, 496 « il / facile », puis 506 « mais c'est le mot [...] une ». L'autonymie « le mot une » vise à faire comprendre aux élèves la transformation sonore liée à la liaison effectuée à l'oral mais dictée par l'écriture du mot « était ».

On retrouve également une **version verbale** de ce GPLD d'oralisation des éléments graphiques. On voit dans cette séance que les élèves se sont emparés de ce GPLD depuis les séances de septembre : en 499, il suffit à l'enseignante d'écrire les lettres dictées, de laisser le stylet posé sur le tableau et de regarder ses élèves pour signifier qu'elle attend la suite et pour que CAR et

d'autres en 500 et 501 verbalisent « espace ». PE2 met en œuvre quasiment le même format pour faire dicter aux élèves « il y avait », que LUN écrit « ille vé » en V2.

509	PE2	et il y avait / alors ça c'est pareil / c'est pas facile / hier on a écrit il y a /
510	ANA	oui /
511	PE2	trois mots /
512	ANA	Y /
513	PE2	alors d'abord il / d'abord (<i>refait les mouvements de segmentation</i>) il / y / a /
514	EL	I/L/
515	ANA	espace /
516	PAU	I/L/
517	PE2	exact / (<i>écrit au fur et à mesure sur la production de LUN</i>) espace / I/L espace encore /
518	ANA	Y/ espace A /
519	PE2	c'est ça (<i>fini d'écrire</i>) / et si je veux écrire il y avait / bin je vais retrouver les mêmes lettres qu'ici (<i>pointe la fin du mot "était"</i>) / il y a/ vait / (<i>écrit les lettres /N/A/I/T</i>) /
520	ANA	vait/

L'encodage de la formule « il était une fois » et du présentatif au passé « il y avait » est réalisé sur la production V2 de LUN et explique, selon nous, que LUN, en V3, choisisse et orthographe correctement sa formule introductive « il était une fois », et qu'elle arrive à une forme semi-normée du présentatif « il y avé ».

Nous identifions un autre GPLD d'oralisation d'objets sémiotiques graphiques dans les interactions où l'enseignante introduit la nécessité de ponctuer les textes.

L'extrait de transcription suivant montre comment PE2 reprend une schématisation orale proposée par CAR lors de la révision des textes explicatifs V1 dans le domaine du vivant. Au mois de mars, CAR commente la révision de son propre texte en disant « j'ai écrit trois idées », ce que PE2 ne reprend pas car elle estime que les savoirs à viser en priorité à ce moment-là, pour l'ensemble des élèves, ne comptent pas la ponctuation.

En mai néanmoins, à propos des récits des élèves qui commencent à s'étoffer de plusieurs propositions, PE2 réutilise les mots de CAR : au lieu d'utiliser le mot phrase, elle emprunte à l'élève le mot « idée ». Les échanges qui suivent se réalisent à propos de l'écrit V2 d'ANA, lors de COREVEDIS 3 :

404	PE2	des choses aussi que certains enfants vont pouvoir commencer à faire / c'est que là / elle a mis un point vous avez vu ?/
405	LUN	oui /
406	PE2	pourquoi il y a un point là ?/
407	PAU	moi j'sais / ça / ça arrête et après ça reprend /
408	PE2	ça veut dire qu'il y a une nouvelle idée qui reprend / c'est une bonne idée de mettre les points / le truc / c'est que CAR / qu'est-ce qu'il faut après les points /
409	CAR	il faut des majuscules /
410	PE2	eh oui / la dernière idée de ANA / écoute bien FAR /c'est que <u>depuis ils sont amis tous les trois</u> / on est d'accord ? / donc ça veut dire que cette idée elle commence à / <u>et depuis / ils sont amis tous les trois</u> / et elle se finit là // comment on marque les idées quand on écrit un texte alors ?/ comment on marque le début et la fin de l'idée ?/
411	CAR	on met / d'abord on met une majuscule / et à la fin on met un point /
412	PE2	on met une majuscule au début / (<i>écrit le E en majuscule</i>) le E majuscule on va le faire comme ça / oh je vais le réécrire en dessous ce sera mieux / et à la fin / qu'est-ce qu'on fait à la fin ?//

414	PE2	début d'idée (<i>montre le E majuscule du mot et réécrit</i>) /et depuis (<i>ton descendant</i>) <u>ils sont amis tous les trois</u> /
415	FAR	stop /
416	PE	et comment §on marque stop /
417	FAR	point /§§ point /
418	EL	c'est fini /
419	ARI	on met fin /
420	PE	non / on met un point /
421	ARI	un point /
422	PE2	(<i>trace le point</i>) on met un point // OK ?/ et c'est aussi la fin de l'histoire bien sûr / (<i>à ANA</i>) toi tu dois y penser à ça maintenant / d'accord ?/ OK ? / bon bon / très bien

PE2 effectue une reprise-modification de l'énoncé de PAU 407 « ça arrête et ça reprend » et ajoute « une **nouvelle idée qui reprend** ». FAR propose lui aussi une formulation lorsqu'elle oralise la dernière proposition d'ANA d'un ton descendant 415 « stop ». L'enseignante reprend la schématisation de FAR, en l'intégrant à une nouvelle question qui crée une dénivellation dans le discours « et **comment** on marque stop ? ». Le GPLD ici vise donc à scripturaliser l'oral, en présentant le point comme une solution graphique pour scripturaliser la succession des idées et instituer les phrases en tant qu'unités sémantiques.

Elle attend la réponse « avec un point », mais l'énoncé d'ARI en 419 « on met fin » montre la complexité des objets de savoirs que des élèves très jeunes sont supposés s'approprier, pour mettre en œuvre l'activité de production de récit à l'écrit : on écrit un point à la fin de l'objet linguistique « phrase », on écrit « fin » à la fin de l'objet littéraire « récit », et celui-ci étant constitué de phrases il se termine donc aussi par un point.

On retrouve ce GPLD de **monstration de l'usage de cette solution sémiotique** lors de la lecture du texte V3 de KIN.

724	PE2	KIN tu penseras à mettre une majuscule maintenant / ton histoire elle commence / ton idée elle commence / majuscule / d'accord ?/ (<i>remontre les mots</i>) <u>un jour / un capitaine appelle / tout le monde</u> /
726	PE2	<u>parce que / le méchant</u> /
727	EL	<u>méchant monstre</u> /
728	PE2	<u>va arriver / fin de l'idée</u> / (<i>écrit un point</i>) / <u>mais</u> / (<i>écrit <u>mais</u> avec un M majuscule en dessous</i>) début de l'idée

L'enseignante oralise le texte de KIN, verbalise les débuts de phrases « début d'idées » et fin de phrases « fin de l'idée » et associe cette verbalisation orale à l'écriture de la première lettre du mot suivant en majuscule.

2-3 Interactions orales et construction de l'objet

2-3-1 Structure textuelle

Les écrits V2 et V3 montrent une appropriation progressive de la structure du récit et notamment de la nécessité d'une chaîne événementielle, qui soit cohérente, mise en réseau avec les motifs ou buts des actants et qui aboutisse à une fin.

Les chaînes événementielles. Lors de la lecture du texte V1 de KIN, l'enseignante **évalue les schématisations du savoir** en valorisant les réussites « c'est quand même bien parce que », en désignant les caractéristiques déterminantes présentes dans le récit de KIN, c'est-à-dire la présence d'un héros, « il a choisi son personnage » ainsi que la description d'une situation problématique ou effrayante « il rentre dans une grotte perdue / OK ». Mais elle souligne la nécessité de construire une chaîne événementielle : « qu'est-ce qu'il se passe après ? » et rappelle l'aspect pragmatique du récit : « bon bin nous on a envie de savoir ».

Les GPLD de dénivellations de PE2 pendant la deuxième séance COREVEDIS permettent aux élèves d'imaginer et verbaliser de nombreux événements. Par exemple, après que les élèves ont oralisé le texte d'ANA et identifié l'absence de péripéties au détriment d'une énumération d'objets, LUN se positionne en lectrice critique et questionne le fait qu'ANA n'indique pas ce que la sirène et le chat noir vont faire de tous ces objets découverts.

823	LUN	et il va mettre où alors tout ça /
824	PE2	et alors ils en font quoi / ils le ramènent où ?/ est-ce que ils sont contents ?/ est-ce qu'ils vont faire quelque chose avec la baguette magique ou pas ?/ tu vois ?/ on sait pas trop encore / mais c'est normal hein / c'était sa première histoire / ANA elle l'avait pas fait avant / d'accord ?/ donc ANA qu'est-ce qu'on peut lui dire pour la prochaine fois /
825	LUN	de rajouter des choses /
828	EL1	de rajouter des choses qui se passent /
830	LUN	où tu mets / s'il va utiliser /
831	PE2	comment ils vont l'utiliser / ou bien PAU ?/
832	PAU	ou bien / comme / s'ils ont des enfants ou /
837	AMB	s'ils utilisent la baguette magique et qu'il se passe quelque chose /
838	PE2	ahhh / s'ils utilisent la baguette magique il peut se passer quoi ?/
839	DAN	des enfants /
840	Plusieurs	(inaudible)
841	PE2	attends attends / vous parlez tous en même temps /
842	CAR	peut-être qu'ils soient dans la mer en train de nager dans l'eau heu
843	PE2	ah ils se retrouvent dans la mer en train de nager / bon d'accord /
844	AMB	moi / je crois qu'ils vont prendre de la poudre de fée / et ils vont mettre un petit peu (inaudible) et ça va faire de la magie /
845	PE2	et il va se passer quoi une fois qu'ils auront mis la poudre de fée et la baguette / la magie ce sera quoi /
846	AMB	la magie ce sera la magie des fées /
847	PE2	oui mais qu'est-ce que ça fait / qu'est-ce qu'on obtient / tu as une idée toi ANA ?/
850	LUN	par exemple /on pourrait / avec la baguette / elle fait de la magie / et ça fait des enfants / et comme ça les enfants ils jouent avec /
851	PE2	ah des copains pour jouer / en fait tu as compris ANA du coup ?/

Dans cet extrait, l'enseignante donne explicitement l'enjeu des interactions dans cette situation de lecture révision : il s'agit **d'évaluer** les écrits produits et **à partir de ces écrits produits, de**

préparer les réécritures suivantes 824 « ANA qu'est-ce qu'on peut lui dire pour la prochaine fois ? ».

Les élèves suggèrent qu'elle pourrait « rajouter des choses qui se passent ». À partir de la réponse de LUN 830 « s'il va utiliser [la baguette magique] », l'enseignante effectue une série de reprises-modifications « comment ils vont l'utiliser / il peut se passer quoi ? la magie ce sera quoi ? qu'est-ce qu'on obtient ? » qui permettent aux élèves de proposer collectivement de possibles événements « s'ils utilisent la baguette et qu'il se passe quelque chose / peut-être **qu'ils sont dans la mer en train de nager dans l'eau** / ils vont prendre de la poudre de fée / et ça va faire de la magie / la magie des fées / ça fait des enfants / et comme ça ils jouent avec ». L'enseignante demande à ANA « en fait tu as compris ANA ? » et nous pensons qu'ANA a très bien compris et mémorisé les propositions de ses pairs, puisque dans son écrit V2 qui suit cette séance COREVEDIS, le chat noir et le lion mignon rencontrent la sirène alors qu'il sont en train de se baigner dans la mer. ANA semble également emprunter un événement imaginé par FAR, au moment de la lecture-révision du texte de ce dernier.

585	PE2	ah / on a compris le début de ton histoire / mais /
586	FAR	mais je voulais écrire / que le loup est gentil /
587	PE2	ahhh / tu voulais dire que le loup était gentil / et alors / qu'est-ce qu'il leur arrive après
588	FAR	bin // il se fait des amis /
589	PE2	ils deviennnent amis ?/

Nous constatons que les protagonistes du récit V2 d'ANA n'ont pas d'amis et cherchent à s'en faire, et également qu'en lieu et place d'un « loup gentil », ANA choisit de convoquer un « lion mignon » (elle choisit elle-même l'adjectif « mignon » qui ne figurait pas dans l'imagier).

ANA ne bénéficie pas uniquement des propositions faites sur son texte, mais également de celles faites par FAR sur son texte à lui, ce qui selon nous montre tout l'intérêt d'un **dispositif de partage des écrits autonomes des élèves**, où le collectif et les énoncés individuels sont une vraie plus-value.

Cohérence et mise en réseau. Au-delà de la nécessité de créer des chaînes d'événements, la lecture du texte V1 d'AMB permet à l'enseignante de faire identifier par les élèves la nécessité d'actions **mises en réseau et cohérentes au regard des motifs des personnages**.

215	PE2	(<i>emphase</i>) bagarrer / est-ce qu'on comprend quelque chose / est-ce qu'il y a une histoire /
224	LUN	heu / c'est une histoire un petit peu /
225	PE2	oui / qu'est-ce que ça raconte pour l'instant / qu'est-ce que vous avez compris ?/
239	ANA	un génie ?/ ça veut dire quoi un génie ?/
253	PE2	(<i>prend le livre et l'ouvre à la page, pointe le génie</i>) un génie c'est un personnage de conte un peu magique / qui sort d'une lampe / donc qu'est-ce qu'on imagine dans l'histoire de AMB là ?/
254	LUN	bin en fait / ils se bagarrent mais / mais le génie et une sirène ils peuvent pas se bagarrer /
255	PE2	pourquoi
256	LUN	bin parce que
257	CAR	bin non
258	PAU	si il peut se bagarrer
259	CAR	il peut se bagarrer
261	AMB	nan ils s'étaient pas bagarrés/
269	AMB	eh be / je voulais écrire / que elles / elles étaient en train de se bagarrer pour le génie
270	PE2	// ahhhhh
271	AMB	parce que elles voulaient le pouvoir
272	PE2	ah / tu voulais écrire que toutes ces personnes / la sirène / la fée / la sorcière / la reine / elles se bagarraient (<i>emphase</i>) pour avoir le génie ?

On voit qu'après l'oralisation du texte de AMB, les élèves identifient très vite l'évènement qui déclenche l'histoire, et avant même de commenter le fait que le reste du texte ne permet pas d'aboutir à une résolution, ils s'engagent dans un débat sur les possibles que suggère ce début de récit. LUN évalue positivement le discours narratif produit : 224 « c'est une histoire un petit peu » et se positionne immédiatement en lectrice dans une CDDS littéraire en remettant en question la cohérence de cette proposition « **mais** le génie et une sirène ils peuvent pas se bagarrer ». Elle est immédiatement contredite par CAR et PAU « **si** il peut se bagarrer ». AMB intervient alors et verbalise les motifs des actions des personnages, qu'elle n'a pas réussi à écrire mais qu'elle semble avoir pourtant bien construits 269 « je voulais écrire / que elles / elles étaient en train de se bagarrer pour le génie », 271 « parce qu'elles voulaient le pouvoir » et 273 « comme ça elles vont avoir le pouvoir ».

On voit dans cet échange à l'oral que les élèves sont ici sujets sociaux dans une sphère littéraire, ils prennent position par rapport à l'amorce de récit oralisée publiquement et AMB défend ses choix énonciatifs en présentant un argument imparable puisque même si elle ne l'a pas écrit, les personnages féminins de son récit ont une très bonne raison de toutes se bagarrer : elles souhaitent mettre le génie à leur service et obtenir le pouvoir.

Nous ne pouvons savoir avec certitude si au moment de la situation de production, AMB avait conscientisé ces choix énonciatifs, mais il est certain qu'elle les conscientise lors de la situation de révision puisqu'elle les verbalise oralement pour régler le débat littéraire qui naît entre ses pairs. Selon nous, cette prise en charge énonciative qui s'opère à l'oral est possible grâce aux GPLD de l'enseignante, qui à plusieurs moments lors de chaque séance COREVEDIS, focalise la révision sur la signification des énoncés, sur l'objet lui-même. Ici, elle se positionne ainsi en tant qu'enseignante dans une CDD en lecture compréhension, et particulièrement compréhension littérale des écrits des élèves : 225 « oui / **qu'est-ce que ça raconte pour l'instant / qu'est-ce que vous avez compris ?** ».

Or ces échanges nous semblent pouvoir expliquer le fait que plusieurs élèves intègrent à leurs récits V2, V3 ou V4 des compléments circonstanciels ou des propositions subordonnées circonstancielles de cause, qui donnent les motifs des actions des personnages, tout comme le fait AMB au sujet de ses personnages féminins avides de pouvoir.

Ainsi, juste après la révision du texte d'AMB, KIN se positionne dans son écrit V2 et motive les actions de son robot mécanicien : celui-ci répare la fusée « pour détruire la grande étoile / parce que l'étoile va atterrir sur la planète ». Et en V3, il énonce les motifs du capitaine qui appelle tout le monde « parce que le méchant monstre va arriver ».

Un tout mené à son terme. La troisième caractéristique déterminante des récits qui est négociée lors des séances COREVEDIS concerne la contrainte pour les narrateurs de mener les récits jusqu'à un terme. Au sujet de la lecture du texte d'ANA, l'enseignante suscite une dénivellation dans le propos en demandant à LUN 788 « c'est presque pas une histoire **pourquoi** ? ». Les élèves verbalisent alors des caractéristiques du récit qui ne sont pas présentes dans l'écrit d'ANA et CAR verbalise cette contrainte : 791 « **y a pas une fin** », ce que l'enseignante répète à l'identique, effectuant une reprise qui valide le critère de CAR.

Plus tard dans la séance COREVEDIS 2, les élèves découvrent le texte V2 de KIN et l'oralisent avec l'étayage de l'enseignante.

1126	PE2	a fini par réparer / donc / le cosmonaute / va monter sur la fusée / avec ses lunettes laser <i>//(emphase)</i> fin / <i>(marque une pause et regarde la classe)</i> // ça raconte une histoire ou pas ?/
1127	Plusieurs	ouiii !/
1128	LUN	fin de l'histoire /

L'enseignante oralise le texte de KIN et cette caractéristique constitutive de l'objet : elle ne se contente pas de prononcer le texte à l'oral, mais **théâtralise**, marque des pauses, met l'emphase sur le mot fin, tandis que lors de la lecture du texte V1 de KIN, elle finissait le texte d'un ton comme suspendu dans l'air « il entre dans la grotte perdue, et... ».

Ce **GPLD de lecture oralisée, qui allie la prise en charge du phrasé et de la prosodie**, permet de confirmer le critère énoncé par CAR en 791 « y a pas une fin » comme une contrainte à respecter, spécifique des récits. Cet élément caractéristique peut devenir transparent à des adultes ou à de grands élèves, pourtant les élèves de CP2 sont confrontés à cette nécessité pour la première fois, car les situations d'écriture (pourtant variées) dans lesquelles ils ont été impliqués ne nécessitaient jamais de « fin » (écriture d'hypothèses en lecture, bonne résolution, texte explicatif en sciences, procédures suivies en mathématiques, ou rappels de récits qui ne nécessitaient pas de penser spécifiquement au terme du récit, inclus dans le rappel à effectuer). La focalisation effectuée grâce à cette lecture oralisée produit un effet sur LUN, qui se repère également dans sa réécriture : à l'oral, on voit qu'elle est attentive aux échanges car elle reprend ce mot écrit par son camarade et le modifie en 1128 « fin de l'histoire ». Or, ce sont ces mots précisément qu'elle encode phonographiquement à la fin de son récit V3 « finlhistoire », ce qui montre que son énoncé V3 est, au moins sur ce point, élaboré de façon dialogique avec le texte de KIN.

2-3-2 Procédés narratifs : dialogues et onomatopées

La lecture oralisée par l'enseignante des écrits des élèves permet également, selon nous, de reconstruire l'oralité qui n'est pas toujours perçue par les élèves dans les écrits en général et dans les écrits d'élèves en particulier, car ces derniers sont des discours en cours d'élaboration, qui comportent très peu de signes de ponctuation, par exemple. L'enseignante, en oralisant les textes, rend perceptible les aspects paraverbaux et non verbaux sous-entendus, « contenus » pourrait-on dire, dans les bribes de récit qui ont été écrites, alors que les textes ne portent pas de marques graphiques permettant d'accéder à cette signification non-verbale et paraverbale.

Lors du partage du texte de CAR, PE2 oralise le texte écrit puis en fait élaborer la signification en théâtralisant certains de ses passages, en le jouant comme une scène vivante.

1056	PE2	eh oui / il était en train de faire des potions /
1058	PE2	et tout d'un coup de sa potion (<i>pointe le mot au tableau</i>)
1059	EL	<i>(ton exclamatif)</i> <u>pom</u> !/
1061	EL	<u>pom</u> !/
1062	PE2	vous imaginez la scène ?/ (<i>mime un scientifique qui mélange des solutions</i>) scientifique / faites-le / potions / blblblblbl / (<i>mime une ébullition</i>) et tout d'un coup (<i>mime une grande explosion avec les bras</i>) /
1063	Ensemble	<i>(crient)</i> <u>POM</u> !/
1064	PE2	et là (<i>suspend sa parole, ouvre grand les yeux</i>)
1065	PAU	<i>(fait des bruits de monstre, PE2 le regarde avec des grands yeux)</i>
1066	PE2	<i>(se met à mimer un tourbillon avec son bras droit)</i>

1067	Plusieurs	(bruits de tourbillon)
1068	PE2	monstre qui tourne / aaahhh ! / (montre les mots s'envole sur la production de CAR) et le scientifique qu'est-ce qu'il lui arrive ? / (mime un envol vers l'espace d'un geste du bras droit) fiijjj /
1069	Elèves	(bruits divers d'envol) youhouuuuu /
1070	PE2	(regarde les élèves en ouvrant grand les yeux et la bouche, et pose sa main sur sa bouche en signe de consternation)
1071	DAN	ohhhhh /
1072	ANA	ça explose on dirait /
1073	PE2	ah oui là on dirait bien que ça explose hein / quand ça fait pom / (montre CAR du doigt) est-ce que ça explose ? / §quand ça fait pom ?
1074	CAR	oui / §§
1076	PE2	ce petit mot-là là / (montre les mots en les disant) tout à coup / pom
1077	DAN	(grande inspiration effrayée)

À la première lecture oralisée par les élèves, la vitesse de déchiffrage ne leur permet pas de comprendre l'implicite de l'onomatopée, ni la fin de l'histoire (qui est, il faut le dire, une fin relevant d'un genre second très spécifique, le conte des origines). Cette incompréhension conduit l'enseignante à théâtraliser la scène en commentant l'écrit : « pom !/ y a le monstre qui sort ». En oralisant la lecture, pas uniquement en la phonémisant mais en la jouant, elle permet de construire la signification de phrases que les élèves par ailleurs ont été en mesure de décoder. Elle leur permet d'accéder à l'oral contenu dans l'écrit, de reconstruire **les éléments paraverbaux et non verbaux** auxquels les élèves ne sont pas parvenus à accéder. Elle mime l'ébullition des potions, la bruite, imite les gestes du scientifique, aidant ainsi les élèves à visualiser cette séquence 1062 « vous imaginez la scène ? [...] scientifique / potions / blblblblbl / (mime et bruite une ébullition) et tout d'un coup (mime une grande explosion avec les bras et crie) "Aaaaaahhh" ». Cette oralisation théâtralisée selon nous est un GPLD visant à enseigner le processus cognitif de lecture compréhension : il ne suffit pas de rendre son aspect « phonologique » à l'écrit pour le comprendre, il faut encore accéder à la signification de l'oral, puisque l'écrit, pour reprendre la formulation d'Olson (1998) que nous citons dans le Chapitre 1, est une pensée sur la pensée. Qu'est-on supposé penser, à six ans, lorsqu'on est parvenu à décoder un texte écrit ?

Plus tard dans cette séance COREVEDIS 2, PE2 réalise de nouveau ce GPLD pour que les élèves parviennent à visualiser l'oralité des textes. Alors qu'elle est en train d'oraliser le texte V2 de KIN, cette fois-ci elle ne théâtralise pas, mais elle interrompt sa lecture, ferme les yeux et dit 1102 « vous le voyez ? vous voyez le robot mécanicien qui répare une fusée ? ». Les élèves ferment à leur tour les yeux et répondent collectivement « ah oui, moi je la vois » (ce qui ne permet pas bien entendu d'affirmer qu'ils le visualisent effectivement).

PE2 réalise déjà ce geste lors de la séance COREVEDIS, au sujet du texte de CAR :

431	PE	elle a pas du tout écrit dans une forêt CAR !/ héhéhé/ tu regardes les dessins toi !/
432	EL	elle est sur une île déserte /
433	PE	elle est sur <u>une île déserte</u> / (pointe les mots du doigt, puis ferme les yeux et pose sa main sur son front) vous la voyez l'île déserte ? / là ? /
434	DAN	(ferme les yeux, puis ton admiratif) oh /
436	DAN	(yeux toujours fermés / son visage est tourné vers le plafond, elle dodeline de la tête) c'est très beau !/

En 431, l'enseignante verbalise oralement le processus cognitif de LUN, qui regarde l'illustration produite par CAR et infère que la pirate se trouve dans une forêt, puis elle fait

identifier l'écart avec le processus qui permet d'accéder à la signification : elle pointe les mots écrits par CAR, les oralise, puis ferme ses yeux et incite les élèves à visualiser cette île déserte 433 « vous la voyez l'île déserte, là ? »

Nous pensons que ce GPLD, réalisé à plusieurs reprises lors des séances COREVEDIS 1 puis 2, explique le fait que le récit V3 de LUN commence par « j'ai vu », et que l'élève a en fait écrit l'activité à laquelle elle se livrait jusque-là sans la conscientiser, celle d'imaginer ou visualiser les personnages et les lieux de son récit.

À l'issue de la séance COREVEDIS 2, l'onomatopée « Pom » ainsi que d'autres, proposées par les élèves, sont écrites et listées sur une affiche, qui est relue juste avant la séance d'écriture suivante.



Figure 51 : affiche « Pour écrire une histoire pleine de bruits »

Nous pensons que cette lecture oralisée, théâtralisée de l'enseignante ainsi que l'oralisation ou théâtralisation du processus cognitif de compréhension de l'écrit (s'arrêter en cours de décodage, visualiser mentalement un événement) permettent d'une part d'enseigner le processus de lecture compréhension et d'autre part de faire reconstruire collectivement l'oralité contenue dans le texte écrit de CAR. Ce geste produit l'effet escompté sur les élèves destinataires DAN 1071 et 1077 « oooohhh / (*grande inspiration effrayée*) » et ANA 1072 « ça explose on dirait ». Ce GPLD incite selon nous les élèves à ajouter des dialogues dans leurs récits V3 et V4 puisque nous retrouvons l'onomatopée « pom » dans l'écrit V3 de KIN, ainsi que des cris et dialogues « Ahh / le méchant monstre est mort » dans son récit V3.

2-4 Interactions orales et construction du discours

Tout comme PE3 en avril au sujet du fonctionnement des robots, PE2 réalise un GPLD de **secondarisation des discours à l'oral**, ou verbalisation orale d'énoncés « idéalisés ».

Les élèves, guidés les gestes de l'enseignante produisent à l'oral des énoncés syntaxiquement davantage élaborés, qui nous semblent avoir eu un effet sur la réécriture V2 de KIN. L'extrait de transcription suivant montre la suite des interactions au sujet du récit V1 d'AMB :

274	PE2	pour avoir le vœu magique // ahhh / alors on n'a pas compris pour l'instant / parce qu'il manque des choses / oh !/ mais la prochaine fois // (<i>à la classe</i>) / vous avez compris ce qu'elle a dit ?
275	plusieurs	ouiiii

280	PE2	mais le truc c'est qu'il fallait rajouter des mots / qu'est-ce qu'il fallait rajouter comme mots PAU ?
281	PAU	il fallait rajouter /la / tous les personnages se bagarraient / pour avoir le génie / pour faire des meilleurs vœux
282	PE2	bin oui / donc / c'était bien d'avoir écrit tous les personnages /(<i>pointe les mots au TNI</i>) une sirène / une princesse / une fée / une reine / se bagarraient / (<i>emphase</i>) pour // avoir un génie / tu vois
283	PAU	pour faire des meilleurs vœux !

Après avoir entendu les explications d'AMB au sujet des motifs d'actions de ses personnages, PAU, sollicité par son enseignante, verbalise en 281 un énoncé scripturalisé, « prêt à écrire » ou « écrivable »¹³⁸ : « **Tous les personnages se bagarraient pour avoir le génie, pour faire des meilleurs vœux** ». L'enseignante valide l'énoncé de PAU tout en le reprenant « **c'était** bien d'avoir écrit tous les personnages » : AMB a en effet bien fait d'écrire le nom de chaque personnage, la désignation englobante proposée par PAU « tous les personnages » n'étant pas possible à ce moment de l'histoire puisque la princesse, la fée, la reine n'ont pas encore été introduites. À son tour, elle verbalise oralement un énoncé scripturalisé « une sirène, une princesse, une fée, une reine se bagarraient pour avoir un génie », produisant ainsi un discours secondarisé où les motifs des personnages sont explicités.

Nous l'avons dit en suivant la construction de l'objet, ces extraits de COREVEDIS 1 semblent se retrouver dans l'écrit V2 de KIN « un robot répare la fusée **pour** détruire la grande étoile filante **parce qu'elle** va atterrir sur la planète ».

Des extraits de la transcription de COREVEDIS 2 semblent expliquer que ces compléments et propositions circonstanciels présents dans V2 soient de nouveau identifiables dans le récit V3 de KIN. À partir de la lecture oralisée du texte de CAR, l'enseignante **interroge les élèves sur la signification du récit** de leur paire.

1007	PE2	oui / pourquoi il s'envole le scientifique ?
1008	ANA	parce que le monstre il court assez vite que
1010	CAR	non / il tourne / il tourne
1011	PE2	il tourne / le monstre tournait tellement vite / que qu'est-ce qui se passe?
1012	ANA	que / il / il va dans
1013	ANA et autre	dans l'espace
1014	PE2	le scientifique s'envole dans l'espace /et qu'est-ce qu'il lui veut ce monstre là / au scientifique
1025	DAN	bin / il veut il veut / attaquer /

L'enseignante questionne ainsi les élèves sur **la cause** de l'envol du scientifique (« pourquoi il s'envole ? »), puis elle reformule et focalise cette fois sur la conséquence « tellement vite que / qu'est-ce qui se passe ? », enfin elle interroge les enfants sur les motifs de l'opposant, le méchant monstre « qu'est-ce qu'il lui veut, ce monstre là ? ».

Grâce à des énoncés interrogatifs qui permettent de reconstruire les liens logiques entre les événements de l'histoire, l'enseignante fait identifier les caractéristiques déterminantes du récit et il nous semble que ce questionnement à partir du récit d'une camarade participe aux dénivellations dans le récit V3 de KIN et à sa densification.

¹³⁸ Pour reprendre le terme de Canut (2018, p.67), cf. infra *Chapitre 4, Partie 1-1*.

Ainsi, l'enseignante pointe que les événements d'un récit ne sont pas qu'une succession chronologique, mais qu'ils sont liés par des relations :

- de **cause** « **pourquoi** il s'envole le scientifique ? » ;
- de **conséquences et de manière** « il tournait **tellement vite** que **qu'est-ce qui se passe ?** » ;
- liées aux **motifs** des personnages « et **qu'est-ce qu'il lui veut** ce monstre ? ».

Si l'on compare les récits V2 de CAR et V3 de KIN, on peut établir les parallèles suivants et imaginer les questions que PE2 n'a pas adressées à KIN pendant l'écriture de V3, mais que peut-être, l'élève a inconsciemment **rejoué silencieusement**.

		V2 de CAR	V3 de KIN
	Évènement de départ	Le scientifique s'envole.	Le capitaine appelle tout le monde.
Cause	Question de PE2	Pourquoi le scientifique s'envole-t-il ?	Pourquoi le capitaine appelle-t-il tout le monde ?
	Réponse	→ parce que "il tourne / il tourne".	→ "parce que le méchant monstre va arriver".
Manière	Question de PE2	Comment le monstre tourne-t-il ?	Comment le scientifique fait-il ?
	Réponse	→ "tellement vite" (oralisation du texte de CAR)	→ "le plus vite possible".
Motif des actions des personnages	Question de PE2	Qu'est-ce qu'il lui veut ce monstre ?	Qu'est-ce qu'il leur veut ce monstre ?
	Réponse	→ " Il veut attaquer"	...

Si la dernière question « qu'est-ce qu'il leur veut, ce monstre ? » ne trouve pas de réponse écrite dans le récit V3 de KIN, nous en trouvons une dans l'illustration, qui entretient un rapport complémentaire avec le texte :



Figure 52 : « géfîn » (« J'ai faim ») - Détail de l'illustration par KIN de son récit V3

2-5 Interactions orales et positionnement énonciatif

Sur l'ensemble de la séance, le positionnement énonciatif de l'enseignante et la CDDS qu'elle essaie d'instaurer avec ses élèves sont littéraires. Ensemble, ils parlent des récits, de l'effet qu'ils produisent sur eux, sur les lecteurs, ils évoquent des possibles littéraires, de l'intérêt qui parfois a besoin d'être éveillé. Le code sémiotique faisant partie intégrante de l'activité de production à l'oral comme à l'écrit, l'enseignante se positionne aussi, par moments, dans une

CDDS linguistique, orthographique : elle effectue des « monstrations » de procédures d'encodage, d'utilisation des outils au service du discours et de l'élaboration de l'objet.

Selon nous, c'est parce que l'enseignante accorde de l'importance au code mais montre que l'objet « récit » est vraiment le cœur de l'activité langagière au sein de la classe que les élèves de notre étude semblent pouvoir mobiliser les outils linguistiques pour les mettre au service de leur énonciation. L'alternance des positions énonciatives que l'on peut repérer dans les transcriptions de séances, opérationnalise l'intention de l'enseignante d'enseigner l'activité langagière scripturale dans toutes ses dimensions. Cette alternance de positions énonciatives nous semble donc un outil potentiel pour envisager l'enseignement, dès le CP, de l'activité langagière dans les disciplines dès la classe de CP.

Conclusion du chapitre 10

L'analyse de l'ensemble des données relatives à la séquence sur le récit montre des élèves de CP qui endossent tous, à partir du deuxième ou troisième écrit, le rôle social de conteurs et conteuses d'histoires. Il reste encore couteux pour ces élèves de six ou sept ans de mener un récit à son terme, du fait de leur acquisition du code sémiotique encore en cours. Pour autant, l'amorce d'une structure voire une structure complète typique du récit, l'introduction d'actants mis en réseaux sont perceptibles dans toutes les réécritures, alors qu'elles ne l'étaient pas en V1.

L'analyse permet de constater que la maîtrise du code sémiotique n'est pas toujours ce qui empêche l'élaboration de récits menés à leur terme, comme en atteste la version V2 d'ANA qui comporte moins de mots / propositions que V1 et qui pourtant présente davantage de caractéristiques du genre. Dans ce cas précis, la réduction quantitative au niveau sémiotique se fait au **bénéfice d'une prise en charge énonciative**, tandis que l'orientation linguistique-orthographique de l'activité initiale d'ANA éloignait le texte V1 du genre visé.

Les récits V4 sont produits par binômes, en deux séances et les versions finales sont produites après recours à la dictée à l'adulte permettant une ultime réécriture. Ces modalités expliquent que nous avons choisi de ne pas tenir compte des écrits finaux pour faire état des transformations dans les textes des élèves, néanmoins elles sont des pistes de réponses pour envisager l'écriture de récits menés à leur terme, structurés et partageables avec un large éventail de lecteurs¹³⁹.

Lors des séances COREVEDIS, à partir de leurs récits et de ceux de leurs pairs, les élèves se positionnent dans une CDDS littéraire, tour à tour en tant que sujets lecteurs critiques ou en tant que sujets écrivains qui argumentent leurs choix. Les débats autour de la plausibilité de tel ou tel événement, autour des motifs des personnages, montrent que les élèves élaborent l'objet des discours même lorsque les discours initiaux sont encore incomplets. Cela est possible selon nous grâce aux caractères « métissés » de cette situation, où la lecture des écrits se tresse à l'oral des élèves et à l'usage d'outils permettant de structurer l'oral.

Ce chapitre, comme les trois précédents, a permis de mettre en avant des liens suffisamment nombreux entre les déplacements dans les écrits et les interactions orales pour montrer que l'enseignement dispensé a un effet sur les apprentissages réalisés.

Nous avons aussi pointé que les interactions orales sont précisément orchestrées par l'enseignante, elles ne sont pas le fruit d'un dialogue qui se déroule à bâtons rompus, et elles sont spécifiques de la discipline dans laquelle s'ancrent les situations d'écriture.

Le prochain et dernier chapitre est ainsi consacré à décrire et catégoriser les gestes professionnels et GPLD qui selon nous sont les conditions qui permettent les déplacements dans les écrits d'élèves et les apprentissages qui les sous-tendent.

¹³⁹ Les écrits finaux, que nous présentons en annexe n°28 ont été exposés lors de la soirée « Portes ouvertes » de l'école et ont pu être lus par les familles, enseignantes et camarades d'autres classes de l'école, personnel municipal, personnel du centre d'animation du quartier etc.

QUATRIÈME PARTIE

DISCUSSION

« L'entrée dans l'écrit pour de jeunes élèves suppose la transformation radicale de leurs représentations du langage et de la langue. Il leur faut comprendre et construire de nouveaux usages du langage dans des situations éloignées de leur expérience quotidienne, qui supposent une activité consciente et volontaire, à la différence des pratiques spontanées de l'ordre de l'échange oral. La construction de ces nouveaux usages est l'un des enjeux majeurs de l'école. »

Martine Jaubert et Maryse Rebière (2019a)

Le scénario langagier didactique, un outil dans le processus de construction des savoirs ?

CHAPITRE 11 – DES GPLD POUR APPRENDRE À ÉCRIRE EN CP

Introduction

En nous appuyant, dans le *Chapitre 4*, sur l'état des lieux des pratiques enseignantes (au niveau national ou très local de notre terrain de recherche) et sur les propositions de la recherche pour enseigner la révision des discours dans les écrits des élèves, nous avons postulé que pour l'enseignant, les modalités en dualité ou en groupes ateliers étaient chronophages. Nous avons formulé plusieurs hypothèses quant à l'intérêt de mettre en œuvre un dispositif collectif et oral de révision des productions écrites, dans les disciplines.

Nous avons consacré les quatre chapitres précédents à montrer les déplacements perceptibles dans les réécritures, validant ainsi l'hypothèse principale HP2 :

HP2 : des traces de ces apprentissages cognitifs et langagiers seraient perceptibles dans les réécritures et seraient relatives à toutes les dimensions de l'activité scripturale : savoirs graphomoteurs, orthographiques, discursifs et culturels en lien avec la discipline dans laquelle s'ancrent les écrits, et en lien avec les usages des outils scolaires.

Nous avons également mis en avant les nombreux liens entre ces déplacements et les interventions orales, produites par les enseignantes et les élèves, lors des séances collectives COREVEDIS, ce qui permet de valider l'hypothèse principale HP3 :

HP3 : Les interventions orales de l'enseignant ainsi que celles des élèves pourraient être mises en lien avec ces déplacements perceptibles dans les réécritures.

Il s'agit à présent, dans la première partie de ce chapitre, de montrer comment nos résultats permettent de valider également les hypothèses principales 4 et 5 :

HP4 : Les interventions orales de l'enseignant ou des élèves montreraient un caractère non fortuit par leur récurrence, leur régularité et leur évolution.

HP5 : Elles pourraient être catégorisées en fonction de l'enjeu principal de l'activité langagière qu'elles visent, au travers des textes des élèves.

Nous dégageons les éléments qui montrent le caractère non fortuit des interventions orales de l'enseignante (HP4) et catégorisons ces interventions en les classant en fonction de l'enjeu principal de l'activité langagière que nous lui assignons (HP5). L'organisation proposée est donc relative à notre objectif de recherche, à l'enjeu didactique assigné aux situations, mais aussi à notre interprétation, au regard de cet enjeu et de nos hypothèses. Les gestes professionnels et les GPLD¹⁴⁰ répondant à plusieurs préoccupations, ils revêtent une épaisseur et opèrent de façon enchevêtrée. Aussi notre organisation est-elle tout à fait discutable et nos

¹⁴⁰ Caractéristiques que nous avons présentées dans le *Chapitre 2*, à partir des travaux de Bucheton et al. (2005), Bucheton et Dezutter (2008), Jaubert et Rebière (2010), Coulange, Jaubert et Lhoste (2018) entre autres.

données pourraient-elles être analysées et catégorisées autrement, selon l'objectif de recherche.

Cette première partie est composée de quatre sous-parties, chacune dédiée à l'un des enjeux de l'activité langagière (sémiotique, pragmatique socio-discursif, culturel et psycho-affectif). Dans chacune de ces sous-parties, nous présentons les GPLD selon l'opération de révision qu'ils permettent de réaliser avec les élèves : lecture partagée (opérations 1 et 1b), évaluation (opération 2), identification des paramètres sur lesquels agir (opération 3) et préparation de la réécriture (opération 4) avec partage de solutions (opération 4b).

Dans la deuxième partie, nous discutons des GPLD identifiés, en commençant par les mettre en lien avec certains gestes déjà identifiés dans des travaux antérieurs en sciences de l'éducation ou didactique, notamment ceux de Goigoux (2002), Brigaudiot (2004), Jaubert et Rebière (2010) ou Kervyn, Bachelé et Faux (2023). Puis nous les situons par rapport aux travaux sur les gestes didactiques et discutons certaines de leurs caractéristiques.

Dans la troisième partie, nous commençons par revenir sur les modèles que nous avons mobilisés au long de notre recherche et sur la manière dont nous les avons croisés. Le modèle de la co-activité langagière permet de rendre compte du travail collectif, du questionnement, des reprises et de la reformulation des énoncés qui peuvent avoir des effets sur la secondarisation des discours écrits des élèves de CP, en chaque discipline. Dans un second temps, nous revenons sur le modèle de l'activité scripturale, et présentons un schéma synthétique qui reflète la logique suivie pour établir cette recherche, du cadre théorique jusqu'à la présentation des résultats.

1- Les GPLD identifiés

La première partie de ce chapitre s'attache à montrer comment les résultats valident les hypothèses principales HP4 et HP5 :

HP4 : Les interventions orales de l'enseignant ou des élèves montreraient un caractère non fortuit par leur récurrence, leur régularité et leur évolution.

HP5 : Elles pourraient être catégorisées en fonction de l'enjeu principal de l'activité langagière qu'elles visent, au travers des textes des élèves.

L'analyse que nous faisons de nos résultats fait ressortir le caractère non fortuit des GPLD identifiés : pour enseigner la révision des textes dans un souci d'enseigner l'activité langagière et ses quatre enjeux, les enseignantes réalisent des GPLD qui visent l'apprentissage de chacune des opérations du processus de révision, et qui s'enchâssent à des préoccupations tour à tour sémiotiques, discursives, culturelles ou psychoaffectives. Sans affirmer que cette organisation se fait de manière conscientisée, ce que nous discutons dans la deuxième partie de ce chapitre, les quatre sous-parties à venir proposent une catégorisation des GPLD, en cohérence avec les grandes lignes d'élaboration du dispositif de partage des écrits et de révision collective.

Dans un premier temps, nous mettons en évidence la manière dont certains GPLD visent à faire développer aux élèves une activité sémiotique, sans pour autant la détacher des enjeux discursif et culturel. Puis nous présentons des GPLD ciblant les caractéristiques discursives des genres, ainsi que d'autres GPLD permettant aux élèves de s'appropriier les savoirs et pratiques culturelles. En dernier lieu nous verrons comment les GPLD permettent de transformer les représentations des élèves sur l'écriture dans les différentes disciplines mais aussi sur eux-mêmes, comme sujets discursifs, en les aidant à se situer dans le contexte sociosubjectif disciplinaire et à se positionner en tant qu'énonciateurs.

1-1 Enjeu sémiotique

La situation collective COREVEDIS étant un temps de révision collective, les activités de réception et de production de discours sont tressées les unes aux autres, à l'oral comme à l'écrit. Aussi, les GPLD visent aussi bien l'apprentissage de la lecture décodage et interprétation-compréhension que l'apprentissage de l'écriture, encodage et énonciation.

1-1-1 GPLD pour enseigner le décodage

Certains GPLD observés lors des séances COREVEDIS permettent notamment d'enseigner les processus d'encodage et de décodage aux élèves ou de les conforter, ils ont une fonction de **monstration de solutions sémiotiques au service de l'activité langagière de lecture et d'écriture d'énoncés.**

En début d'année lors des premières séances COREVEDIS sur le portrait chinois, les GPLD que nous identifions se situent au croisement entre univers scriptural et univers de l'oralité : les

savoirs relevant de la phonétique articulatoire, du lien entre univers symbolique scriptural et leur effet sur le corps et l'oralité sont particulièrement mis au travail.

Pour enseigner la procédure de décodage, PE2 réalise à de nombreuses reprises un **GPLD de phonémisation des graphèmes écrits** par les scripteurs, en verbalisant des savoirs relatifs à la phonétique articulatoire. Elle utilise par exemple l'expression « on bloque les lettres sur la bouche » pour verbaliser le caractère occlusif de certaines consonnes constrictives, qui ne se phonémisent que lorsqu'elles sont suivies d'une voyelle. Ce GPLD de phonétique articulatoire est assorti d'un **geste didactique de pointage** qui attire l'attention des élèves sur la forme que prend sa bouche :

Aliments : PE2 19 « attention j'enlève le masque (*montre sa bouche*), 21 « comment il chante le /P/ ? **bloquez-moi ça sur vos bouches !** (*pose son doigt sous sa bouche qui est pincée et forme le phonème [p] inaudible, après avoir enlevé son masque*) 25 « **et juste après** qu'est-ce qu'on fait » [r]... [pr] ».

Ce GPLD est caractérisé par des énoncés à l'impératif « bloquez-moi ça », par l'usage de verbes impersonnels modalisant la nécessité « il faut se rappeler ». L'enseignante enseigne ainsi des savoirs non-verbaux en pointant le lieu d'articulation et la manière d'enchaîner les phonèmes : elle enlève son masque, montre la position de ses lèvres, et l'on perçoit ici parfaitement combien l'apprentissage de l'écriture et de la lecture sont très étroitement en lien avec l'oral et notamment avec les **gestes moteurs articulatoires**. Ce GPLD permet d'enseigner l'articulation entre les mouvements du corps inscrits dans l'oralité et l'inscription des graphèmes appartenant à l'univers scriptural. Réciproquement, pour enseigner la procédure d'encodage et pallier la labilité de l'oral, PE2 réalise un **GPLD de scripturalisation de l'oral** en expansant les sons voyelles et les consonnes fricatives, procède à des répétitions des sons consonnes : 42 « qu'est-ce qu'on entend on début de [f ::râbwaz] ? ».

Le pointage des éléments graphiques à partir desquels les élèves sont supposés déployer une activité de décodage s'opère aussi parfois par occultation d'une partie des énoncés écrits : PE2 et PE3 préparent toutes deux les supports de lecture en ne laissant apparent que le premier essai et en dissimulant les essais successifs suivants, qui ne sont révélés qu'au fur et à mesure de la lecture par les élèves. Ce GPLD est un des gestes spécifiques de l'enseignement de la lecture : ce faisant, les enseignantes cherchent à concentrer le regard de tous les élèves vers les graphèmes/unités graphiques, en même temps que ceux-ci sont phonémisés.

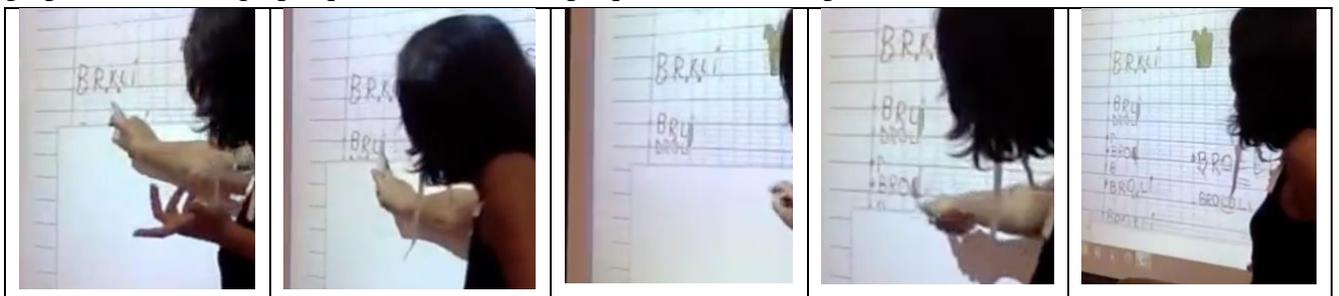


Tableau 22 : dévoilement progressif de l'énoncé V1 de DAN

Ce GPLD permet de s'assurer que les énoncés oraux et ce qu'observent les élèves coïncident bien. Lorsque PE2 dit « là, elle a écrit BROLI / est-ce qu'elle a eu raison d'ajouter un /O/ ? » elle dirige doublement le regard des élèves : elle pointe du doigt la lettre /O/ et empêche grâce au cache que les élèves regardent le dernier essai « BROCOLI ». Elle tente ainsi de limiter les malentendus, en structurant au maximum l'espace d'interincompréhension (Maingueneau,

1984), qui caractérise initialement chaque communauté discursive et chaque CDDS¹⁴¹, comme celle constituée par cette classe d'élèves de CP en train d'apprendre à lire, à écrire et à apprendre.

Les enseignantes réalisent également de nombreuses opérations d'autonymie, qui consistent à désigner la substance du mot par le mot lui-même : ce GPLD permet aux élèves de se distancier de leur activité d'encodage ou de décodage et de conscientiser l'activité sémiotique à laquelle ils se livrent :

42 PE2 « qu'est-ce qu'on entend au début de [f :::rābwaz] ? »

43 EL « [f :::],

44ARI /F/,

45 PE2 « c'est **la lettre /F/** qui fait **ce son** »

Le savoir sémiotique est explicité grâce à un GPLD d'institutionnalisation, avec la mise en avant du savoir par l'usage du présentatif « c'est ... qui ».

Ce **GPLD de dénivellation par autonymie** permet aux élèves d'effectuer un changement de niveau dans leur discours sur le code sémiotique, comme nous l'avons développé au *Chapitre 6*, avec l'exemple d'ARI, au sujet de la lettre /S/ du mot « salade ».

PE3 réalise également ce GPLD d'autonymie pour construire le métalangage relatif à la syntaxe de l'écrit et aux contraintes qui s'exercent sur les discours à produire, selon la discipline : *Robots 1* - 93 « le mot écrire il veut dire **copier les mots**, il veut dire aussi écrire **une réponse** », 94 ILY « écrire **une phrase** », 95 PE3 « et là tu m'as répondu **par une phrase**, c'est ta réponse ».

Ces résultats confirment ainsi des travaux de recherches antérieurs, qui établissent que les pratiques enseignantes regorgent de reprises autonymiques (Branca-Rosoff & Gomila, 2004) et que l'autonymie permet « d'amener les élèves à une posture métalangagière destinée à favoriser l'autorégulation des apprentissages » (Delarue-Breton & Bautier, 2021, p.18). Dans ce cas précis, l'autorégulation s'opère sur des savoirs linguistiques, sémiotiques et syntaxiques. Le GPLD d'autonymie est réalisé en lien direct avec les productions d'énoncés des élèves, il ne s'agit pas juste d'enseigner un métalangage ou un concept « décroché », sans lien avec la situation de production. Il apparaît donc comme un outil concret au service de la co-activité scripturale dans toute sa complexité, en alliant opérations d'énonciation et d'encodage orthographique : de l'encodage vers l'énonciation, et inversement, de l'énonciation vers l'encodage.

1-1-2 GPLD pour enseigner l'évaluation sémiotique

Le GPLD de phonémisation des textes écrits par les élèves leur permet **d'évaluer l'orthographe de ces textes**, en identifiant les dysfonctionnements relatifs à l'encodage phonographique. L'enseignante suscite l'évaluation en questionnant les pairs et le scripteur, et en marquant l'écart parfois, avec la conjonction « mais » dans les exemples suivants :

Aliments 382 « alors si on fait chanter **ça, qu'est-ce que ça fait/** [mploe] » ; 562 « **mais est-ce qu'il y a écrit frite** /on lit (*met le stylet sous la lettre F et le déplace au fur et à mesure de la lecture*) / on fait chanter les sons / [f :::r :::t :] [frt] »

¹⁴¹ Comme nous le précisons dans la sous-partie 4-2 du *Chapitre 2*.

Ce GPLD se réalise dans des **formats** qui se répètent à l'identique lors des séances COREVEDIS de septembre, pour chaque texte d'élève. PE2 mobilise des GPLD qui se succèdent et s'articulent, visant l'oralisation du processus de décodage :

- 1) faire **identifier les graphèmes** en faisant épeler les lettres écrites par le scripteur « alors, on dit les lettres, le nom des lettres, hein, ABD »;
- 2) faire **phonémiser** ou phonémiser ces graphèmes « maintenant on les fait chanter, quel son fait cette lettre » ;
- 3) faire **oraliser** ou oraliser le mot décodé, c'est-à-dire reconstruire sa signification à l'oral « Qu'est-ce qu'il y a écrit ? Il y a écrit "frite" » en travaillant ainsi le lien entre fluence et construction des significations ;
- 4) focaliser de nouveau les échanges sur la signification et sur la **dimension discursive** de l'activité et sur l'adéquation de l'écrit par rapport aux contraintes de la tâche : « est-ce que c'est bien ton aliment préféré ? ».

Ces formats, au sens brunérien, ou mini-scenarios d'enseignement-apprentissage, favorisent l'appropriation progressive du code sémiotique et se retrouvent dans les séances de mars ou juin avec des variations, les élèves étant devenus davantage lecteurs. L'enseignante oralise néanmoins le processus de décodage et de construction de significations :

- 1) elle fait identifier les lettres d'un mot uniquement lorsque leur tracé pose des difficultés d'identification ;
- 2) elle oralise ou fait oraliser les mots, la phrase, voire le texte, en pointant du doigt chaque mot et en pointant les éléments relatifs à la fluence ou à la prosodie, notamment en mai dans la séance COREVEDIS récit 2 : 362 PE2 « parce que **quand on lit lentement, après on ne comprend pas** ; quand on a fini de lire une fois, **il faut le relire** en essayant d'aller un peu **plus vite, sinon les phrases elles se forment pas dans notre tête et on n'a pas les images qui viennent** ». Elle verbalise et explicite la finalité de la lecture, qui justifie la relecture plus rapide et en fait une nécessité : « il faut » ;
- 3) elle refocalise ensuite les interactions orales sur les dimensions discursives et culturelles du texte en faisant évaluer l'adéquation du discours produit « est-ce que ça fait une histoire ? » ou en suscitant un débat sur l'objet des discours « tu dis que les graines viennent des grands radis, qu'est-ce que ça veut dire ? ».

Le processus sémiotique de décodage n'est ainsi pas effectué « hors sol », il est **mis au service de l'activité langagière et cognitive de l'élève**, au sein d'une communauté discursive qui se spécialise progressivement dans le domaine du vivant ou de la littérature, mais aussi dans celui des usages langagiers disciplinaires et réciproquement dans le fonctionnement de l'écrit. La nécessité de s'exercer et d'automatiser le décodage pour lire plus vite est mise **au service de la compréhension, en lien direct avec la lecture des écrits produits par les élèves**.

Nous retrouvons ainsi le croisement des deux genres professionnels décrit par Jaubert, Rebière et Bernié (2010), évoqué plus haut et décrivant la pratique d'une enseignante expérimentée de CP, en lecture.

1-1-3 GPLD pour préparer l'encodage des écrits suivants

Pour préparer les réécritures, nous identifions des **GPLD d'oralisation des procédures d'encodage** ainsi qu'un **GPLD visant l'instrumentation des élèves**. Ce GPLD est associé à des gestes de pointage des outils présents dans la classe (affichages phonographiques ou

affiches de mots outils en ce qui concerne la procédure de copie/ mémorisation de mots répertoires). Ces GPLD se caractérisent dans les énoncés oraux par :

- 1) l'usage de phrases interrogatives, pronoms interrogatifs et adverbes de manière, de lieu, associés à des adverbes mélioratifs pour valoriser la procédure :
Graines PE2 « **comment** tu as fait pour si **bien** écrire / tu l'as trouvé **où** le mot des / il l'a trouvé **là-haut** / ça c'est **super** » ;
- 2) l'usage de temps du passé, passé composé ou plus-que-parfait, en référence à l'activité épilinguistique de l'élève pendant la situation de production :
Graines : PE2 « comment tu **as fait** » FAR « je me **suis fait servir** des modèles », PE2 « au début il **avait essayé** d'écrire tout seul / et **après il s'est servi** du post-it » ;
- 3) l'usage d'énoncés incitant à mobiliser une procédure de mémorisation de l'orthographe lexicale : PE2 « on l'a beaucoup lu ce mot-là, maintenant tu peux le **connaître par cœur** ».

Tout comme en lecture, la verbalisation des procédures d'encodage phonographique, par les élèves ou l'enseignante elle-même, se fait par le biais de formats stabilisés, dont les énoncés constitutifs visent à :

- 1) fixer l'énoncé à encoder en le scripturalisant, c'est-à-dire en articulant de façon très scripturalisée le mot : « salade, comment on ferait si on voulait écrire salade ? Allez, il faut écouter le mot salade » ;
- 2) (faire) isoler chaque phonème ou syllabe « [s :::], [sa :::la :::d] » en expansant les phonèmes ou en les répétant ;
- 3) (faire) identifier les graphèmes les plus fréquents associés aux phonèmes isolés : « quelle lettre vous proposez pour faire [s :::] ? c'est le /S/ qui fait [s :] », en insistant sur la règle de position « c'est vrai qu'on entend le [l :::] qui s'écrit avec le /L/, mais **pas tout de suite après le /S/** » ;
- 4) faire oraliser le mot ainsi encodé « là il y a écrit "salade" », pour institutionnaliser la procédure et l'écrit terminal.

Les enseignantes réalisent également un **GPLD d'oralisation de caractéristiques sémiotiques non verbales**, en lien par exemple avec la segmentation. Ces gestes de verbalisation des éléments graphiques non verbaux se traduisent par :

- 1) un usage du mot « espace » verbalisant la présence du blanc graphique et scandant l'énonciation :
Récits 2 : 499 « (*écrit en cursive sur la production de LUN*) il/ espace / était / (*garde le stylet sur le tableau, se tourne et regarde les élèves*) » CAR 500 : « espace ».
On constate dans la classe de PE2 que ce GPLD est approprié par les élèves, qui verbalisent le mot « espace » lors des révisions apportées sur les textes des pairs, notamment lorsqu'ils peuvent utiliser les mots répertoires ou mots-outils ;
- 2) la scripturalisation de chaînes orales par identification du nombre de mots et la symbolisation de la segmentation, par des gestes des mains que nous assimilons à des gestes de pointage :
Récits 2 : 493 « c'est / (*place ses mains à la verticale devant elle*) il // (*déplace ses mains sur une ligne horizontale imaginaire*) était // (*déplace ses mains*) une / (*déplace ses mains*) » « il y a trois mots » ;

- 3) l'indication de la présence de morphogrammes grammaticaux (tracé de petites croix sous les morphogrammes à valeur zéro), ou soulignement des graphèmes digrammes. Les élèves semblent s'appropriier ces GPLD, comme en attestent certaines productions dans lesquelles les élèves reproduisent ces symboles graphiques, ce qui ne signifie pas cependant que les élèves ont conceptualisé la raison de la présence de ces graphèmes, marqueurs de la personne et du nombre dans le cas précis suivant.

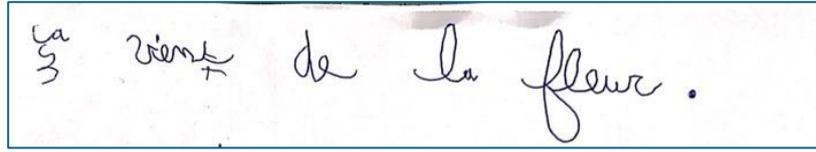


Figure 53 : morphogramme grammatical indiqué par KIN dans son écrit V2 « Graine ».

- 4) le pointage vers des outils de classe (affichage) pour encoder les mots outils ou répertoires :

Récits 2 : 646 « dans / (*montre l'affiche*) une (*montre l'affiche*) alors / **le mot dans** / **le mot une** ».

Les **GPLD d'oralisation des processus de décodage et d'encodage** confirment l'hypothèse que nous formulions dans le chapitre 2 consacré à l'apprentissage (hypothèse 6) : l'enseignante réalise des GPLD qui permettent de rendre audibles, perceptibles dans l'oral, les processus scripturaux invisibles et inaudibles des élèves. L'oralisation de ces processus invisibles permet de les faire exister dans le contexte intersubjectif de la classe. D'autre part les processus sont mis au service d'une production de discours et d'objets de savoir, ils sont mobilisés au service de l'activité langagière et cognitive de chaque élève, au sein d'une communauté discursive et de pratiques. La visée de ces GPLD est bien entendu de permettre, à terme, que tous les élèves puissent intérioriser ces processus, et sachent ainsi décoder et encoder de façon autonome dans le but de produire des discours et des points de vue sur les objets du monde.

Notons que cet usage de la verbalisation des processus en contexte ne se substitue pas à des séances formelles d'apprentissage, d'automatisation des phonèmes-graphèmes ou de la ponctuation entre autres. Ainsi, PE2 et PE3 mettent également en œuvre des séances spécifiques, d'observation de la langue à partir des œuvres lues, d'entraînement à l'encodage (dictées de syllabes de phrases, exercisation...). Néanmoins, l'explicitation en contexte participe à l'élaboration du sens de l'activité sémiotique, en réception comme en production, au service de la production des discours et de l'élaboration des savoirs culturels.

1-2 Enjeu socio-discursif

Réviser la dimension discursive des textes écrits suppose que les élèves de CP soient en mesure de déchiffrer ces textes et de mobiliser un processus cognitif de décodage. Nous identifions des **GPLD d'oralisation des énoncés écrits** qui visent donc simultanément deux aspects de l'activité pourtant bien distincts : les gestes d'oralisation permettent d'une part une co-activité dont l'enjeu est l'élaboration par l'élève des processus cognitifs de décodage (ce que nous venons de traiter dans la sous-partie précédente), et d'autre part rendent possible l'examen par les élèves des discours produits dans les écrits initiaux.

1-2-1 GPLD pour mettre en scène la lecture en tant qu'accès à un discours et l'écriture en tant que construction d'un discours

Comme nous l'avons vu, les travaux des groupes EVA et REV considèrent que la relecture des textes produits est une des opérations constitutives de la révision : cette relecture s'effectue « en relation avec les paramètres de la tâche d'écriture » (1996, p.12), autrement dit en relation avec les buts qui sont assignés à la production des discours, et avec le lieu social dans lequel elle est appelée à prendre sens. Or lorsque les écrits sont partagés et évalués en collectif, cette « relecture » est en fait une première lecture pour les pairs qui n'ont pas produit le texte (comme c'est le cas pour l'enseignant qui reçoit et évalue les textes des élèves). Lorsque les élèves sont encore non lecteurs, comme l'est la plupart des élèves en début de CP, ils ne peuvent prendre en charge cette lecture nécessaire à l'évaluation. Le **GPLD d'oralisation des textes écrits** est donc une opération réalisée par l'enseignant, permettant aux élèves non scripteurs de construire la signification du discours de leurs pairs. Pour que les écrits autonomes soient effectivement « partagés », les textes nécessitent d'être « vus », la vidéo-projection sur l'écran du TNI permet de fixer un discours qui, lu à l'oral, serait labile, et permet ainsi aux élèves de CP de l'examiner. PE2 et PE3 ne se contentent ainsi pas de « donner à voir » les textes initiaux, elles les oralisent ou les font oraliser par les élèves et assortissent cette lecture oralisée de gestes de pointage des mots écrits.

Graines 179 PE2 «(oralise en pointant les mots écrits au fur et à mesure) **ils sont de grands radis / c'est comme ça / c'est de la plante/ c'est comme ça / c'est comme ça / c'est les graines** »

Robots 1 : 42 PE3« bin si on pose la question / pour toi qu'est-ce qu'un robot comment fonctionne-t-il ?/ (pose et déplace sa main pour mimer les mots écrits l'un sous l'autre, énumère sans mettre de ton) **électricité / outil / quand / mécanique** »

Récits 2 : 750 PE2 « allez on y va, tout le monde fait l'effort [de lire] un peu ou pas ? » **ÉLÈVES (oralisent le texte d'ANA) : « une sirène et un chat noir découvrirent un lion perdu dans la grotte perdue, et après découvrirent un arc en ciel et découvrent ...».**

Ce GPLD d'oralisation de l'écrit permet aux élèves d'une part de connaître le point de vue de leurs pairs, mais est également nécessaire pour évaluer le discours et tenter de le secondariser, avec des propositions de révision.

PE2 et PE3 réalisent également un GPLD qui permet aux élèves scripteurs de prendre conscience qu'écrire, c'est élaborer un discours adressé à un destinataire qui le lira et cherchera à le comprendre. Ils peuvent ainsi compléter leur discours à l'oral ou le reformuler. Dans ce cas, les enseignantes questionnent les élèves sur la signification de leur énoncé et sur leur intentionnalité de scripteur, comme l'indique l'usage du verbe « vouloir » (vouloir dire): Graines 143b PE2 « qu'est-ce que ça veut dire cette phrase ? » ; 192 PE2 « tu dis que les graines / viennent des grands radis / qu'est-ce que ça veut dire ça ? »

Robots 109 PE3 « est-ce que tu te souviens toi / ce que tu voulais dire ? » 123 « qu'est-ce que tu voulais écrire alors ? »

Récits1 – 268 PE2 « une princesse, une reine / et alors qu'est-ce que tu voulais écrire ? »

Ce GPLD permet parfois aux scripteurs de compléter leur énoncé, ainsi dans la séance Récits 1 : AMB 269 « je voulais écrire / que **elles** étaient en train de se bagarrer **pour le génie** ». Ce GPLD participe d'une **première secondarisation des discours**. Dans ce cas précis, l'élève effectue une reprise pronominale du sujet et ajoute un complément circonstanciel de but, elle

clarifie son propos, le rend compréhensible aux lecteurs. L'élève passe ainsi de l'énumération de personnages à l'énonciation d'une phase du récit, elle décrit les relations entre ces personnages et leurs actions. Cette première secondarisation du discours s'effectue **à l'oral et de manière polygérée.**

1-2-2 GPLD pour rappeler des « règles » d'écriture et évaluer l'effet des discours

Une fois que tous les élèves ont pris connaissance du discours produit, les enseignantes les engagent à évaluer la **pertinence du discours au regard de la consigne et de l'effet produit sur les destinataires.** Pour les élèves lecteurs, il ne s'agit pas juste de comprendre ce qui est écrit, mais bien d'évaluer si ce qu'ils comprennent est en lien avec le thème du discours, lié à la consigne et les contraintes imposées par la discipline et la situation. Ainsi, on voit que PE2 comme PE3 rappellent systématiquement ces contraintes en reprenant dans leurs énoncés des termes de la consigne et en évaluant (ou en faisant évaluer par les élèves) l'adéquation entre l'énoncé produit et cette contrainte :

Aliments 398 PE « c'est un aliment préféré ça, [mploe] ? là on ne comprend pas du tout » ; 112 PE « est-ce que "frites" c'est ce que tu aimes le plus manger ? bon elle a bien répondu à la question » ; 176 : « elle a répondu à la question CAR, elle a parlé de ses aliments préférés ? ».

Graines 92PE2 « je vous avais demandé qui peut expliquer ce qu'est une graine » ; 116PE2 « parfois en sciences on peut faire ça / vous vous rappelez qu'en sciences / on peut faire un dessin / et puis on met une petite / comment ça s'appelle // une légende ».

Robots 1 – 1PE3 « je vous demandais / d'expliquer de dire ce que vous saviez à propos d'un robot / et à propos de son fonctionnement » ; 97 PE3 « dans les robots / il y a des fils / c'est ta réponse sur ce que c'est un robot et comment il fonctionne ; 103 PE3 « tu as vraiment / écrit / la réponse / à la question que je posais. »

Récits 1 – 45 PE2 « est-ce que ça fait pour l'instant une histoire ? » 189 PE2 « est-ce que ça fait quand même une petite histoire ? »

On identifie une variation de ce **GPLD de rappel des contraintes discursives** : lorsque les élèves commencent à être familiarisés avec l'effet que le texte est supposé produire, PE2 le réalise avant la lecture oralisée des textes écrits :

Aliments 705PE2 « est-ce qu'on va trouver son aliment préféré ? on va lire et on va voir si on comprend »

Récits 1 – 136PE2 « qu'est-ce qu'il a écrit et est-ce que ça fait une histoire, voyons voyons », 204 « d'abord on lit, est-ce qu'il se passe quelque chose, on essaie de lire et on regarde si on comprend », 398 « voyons si on comprend son histoire »

Notons que pour que le scripteur puisse voir l'effet de son discours sur ses lecteurs, PE2 l'empêche parfois d'oraliser son propre texte ou de commenter son activité initiale et lui demande de rester silencieux dans un premier temps, pendant que ses pairs déchiffrent et interprètent son texte. **Ce GPLD vise à construire la représentation du destinataire** de l'écrit. En effet, la situation de révision se fait en classe, en co-présence des élèves décodeurs et du scripteur, or à terme les élèves sont supposés se représenter un destinataire absent, et se livrer à une activité dialogique en anticipant les difficultés, les questions de son lecteur. Ce GPLD permet de laisser émerger ces difficultés, ces questions, de les rendre audibles et perceptibles par le scripteur.

Graine – 60 PE2 « tu dis rien pour l’instant Ari, d’accord ? »

Récits 1 - 158 PE : « attends PAU, tu sais on écrit c’est **pour que les gens ils lisent**, donc **on va voir ce qu’ils disent** et **après** tu leur dis [ce que tu voulais raconter] »

Récits 2 – 160b « la personne **qui a écrit ne dit rien**, c’est les autres qui lisent »

Enfin, nous observons dans les transcriptions des GPLD **d’oralisation des processus cognitifs** en jeu lors de la lecture de textes écrits par d’autres :

Récits 2 – 971 PE2 « on est libre d’inventer tout ce qu’on veut, mais pour que les autres enfants ARI, ils aient la même histoire, la même image, le même petit film qui se passe dans la tête, il faut que les mots on les mette dans le bon ordre / sinon tu as vu ce qui se passe ? bin on croit que c’est la forêt magique qui découvre »

L’enseignante rappelle la loi de positionnement des mots ou des groupes syntaxiques dans la construction d’un énoncé : nous avons vu dans la sous-partie présentant les GPLD relatifs à la construction du code sémiotique que ce GPLD, ayant comme visée la construction des discours, peut être mis en parallèle avec le GPLD qui consiste à rappeler la loi de positionnement des graphèmes lors de l’encodage de mots.

1-2-3 GPLD pour préparer la secondarisation des discours

L’évaluation des discours est assortie d’un GPLD qui fournit aux élèves des solutions linguistiques à mettre en œuvre dans les réécritures. Ce **GPLD visant la secondarisation des discours** cherche à créer les mises en lien des éléments de discours encore épars, ou accumulés, dans les textes initiaux des élèves, il fait passer les discours « émiettés » que Nonnon (1990) désigne comme « des séries prédicatives, des conduites de description et de récit d’actions concrètes » (p.192) à des discours plus élaborés, qui peuvent laisser supposer une transformation cognitive et une élaboration souterraine des concepts spécifiques de l’école. PE2 comme PE3 réalisent ce GPLD en technologie et sur le récit, en pointant tout d’abord (ou en faisant pointer par les élèves) l’émiettement ou les accumulations dans certains discours initiaux.

Robots 1 - 42 PE3 « bin si on pose la question / pour toi qu’est-ce qu’un robot comment fonctionne-t-il ?/ (*pose et déplace sa main pour mimer l’écriture des mots sous forme de liste, l’un sous l’autre, énumère sans mettre de ton*) **électricité / outil / quand / mécanique** »

Récits 2 : 787AMB et LUN « c’est presque pas une histoire / en fait, elle a dit et aussi / et aussi / et aussi » ; 820 PE2 « pour l’instant ça raconte pas vraiment une histoire, c’est juste qu’ils trouvent plein de choses, et aussi ça et après ça et aussi... »

Après avoir pointé l’émiettement ou l’accumulation, à partir des termes du discours initial des élèves, les enseignantes réalisent un GPLD que nous mettons en lien avec le geste d’étayage que Bruner (1983) décrit comme le fait d’« apporter, accroître et idéaliser des énoncés, tout en maintenant son interaction avec l’enfant » (p.234).

Robots 1 – 175 PE3 « donc au lieu de métal / t’aurais pu écrire / **il est en métal** / avec le mot **électricité** tu aurais pu écrire / **il fonctionne avec de l’électricité / il a des piles** / au lieu de juste le mot pile » ; 277 PE3 « on a besoin d’autres mots pour comprendre ce que tu veux dire / robot pile / on te regarde / qu’est-ce qu’il veut dire exactement ?/ par contre / **un robot a des piles** / ah bin oui là / on comprend vraiment bien »

Récits 2 – PE2957 « tu écris un dragon et pirate perdue une forêt magique découvre / si tu veux écrire **la fée découvre un coffre au trésor dans la forêt magique**, il faut remettre en ordre ».

PE2 et PE3 effectuent des propositions de verbalisation (comme l'indique le conditionnel « aurais pu ») en intégrant chaque mot de la liste initiale dans une phrase, et en marquant la différence. Elles rappellent également les nécessités syntaxiques (avec le modalisateur « il faut »).

PE2 réalise une déclinaison de ce GPLD de secondarisation des discours à l'oral (ou idéalisation des énoncés) en sollicitant les élèves, en formulant soit des interrogations avec modalisations de l'obligation « il faut, il fallait, il faudrait », soit des modalisations du possible qui suggèrent une activité de réécriture :

Récits 1 – 45PE2 : « elle a recopié le nom des personnages, qu'est-ce qu'on **pourrait rajouter** ? un prince... » FAR et PAU : « ...et une reine habitent dans un château dans une île déserte » ; 280 PE2 « qu'est-ce qu'il **fallait rajouter** comme mots PAU ? », PAU « tous les personnages se bagarraient / **pour** avoir le génie / **pour** faire des meilleurs vœux ».

Nous voyons ainsi, au travers de ces extraits, comment l'émergence de la secondarisation des discours se fait de manière polygérée et à l'oral, au sujet des différents objets de savoir disciplinaires.

1-3 Enjeu culturel

1-3-1 GPLD pour questionner l'objet du discours

Les interactions que nous analysons ayant lieu en début de séquences d'apprentissage, on ne peut suivre la façon dont l'objet est élaboré, comment les schématisations sont travaillées. En revanche, l'analyse laisse apparaître la manière dont les enseignantes s'appuient sur les textes initiaux écrits pour mettre à distance les représentations initiales et formulations des élèves sur l'objet disciplinaire. En fonction de la discipline, la mise à distance des schématisations s'opère différemment, notamment par la façon dont l'enseignante prend en charge les énoncés.

En sciences, au cours de la séance, l'enseignante PE2 oralise les écrits des élèves sans s'impliquer par rapport aux schématisations proposées, on voit à plusieurs reprises qu'elle rapporte les paroles des élèves d'une manière qui, à l'écrit, se traduirait par l'usage des guillemets, ou en usant du discours indirect. Elle effectue une mise en commun oralisée des différents points de vue en cours dans la classe.

Graines - PE2 271 « tu **penses** comme DAN, que ça vient de la terre, **pour toi**, c'est dans la terre que ça se fabrique », 283 « KIN **il pense que** dans la terre, si on met de l'eau, ça va faire une graine », 330 « CAR elle est **d'accord avec KIN que** [la graine] ça vient de la terre », « **elle dit** : ça vient des fleurs et des fruits ».

Les énoncés de l'enseignante sont porteurs de marqueurs de la **modalisation du doute** : on voit ainsi l'usage de verbes « tu veux dire que, tu penses que », ainsi que le groupe prépositionnel « pour toi ». Ces deux procédés signalent la subjectivité des énoncés qui sont dits à l'oral (qu'ils soient lus à partir des écrits ou dits lors de la séance de lecture-révision). L'enseignante marque ainsi l'opposition entre ce qui, pour l'instant, relève de l'opinion des élèves, de leurs croyances et les faits et savoirs scientifiques. Elle instaure ainsi une position énonciative d'apprenti « scientifique », qui n'affirme pas et se questionne sur ses propres représentations.

155 PE2 « il **veut dire** qu'un radis, c'est une graine » ; 166 « ah, CAR elle ne **pense pas** », 169 « **pour l'instant** on regarde ce que vous **pensez**, **après** je vais vous **expliquer**, on va lire des **documents qui vont nous expliquer** ce que c'est que les graines ».

Les enseignantes soulignent les désaccords, les différences, susceptibles d'amorcer un questionnement ou une controverse au niveau de la classe, ce qui rendrait nécessaire une recherche documentaire ou une expérimentation. Elles ne résolvent pas les problèmes qui se posent, par exemple sur le développement des graines, lorsqu'ANA s'étonne de l'énoncé de CAR portant sur les fruits et les fleurs « mais ça existe ? », l'enseignante reste neutre « on va voir ». De même en technologie, PE3 reste neutre 389 « **on verra ça ; on va apprendre des choses sur les robots pour voir si** effectivement, ils sont gentils ou méchants ». Ce **GPLD de questionnement des schématisations initiales** des élèves permet de susciter une activité spécifique des sciences qui consiste à mettre en question les savoirs déjà-là, à construire des preuves pour répondre au questionnement. Ce GPLD permet d'enrôler les élèves dans une pratique scientifique spécifique de vérification des hypothèses initiales par le recours à des lectures documentaires ou à des expérimentations, manipulations.

D'autre part, en sciences, l'enseignante réalise un GPLD qui vise à rendre problématiques les énoncés initiaux en procédant à des reprises-modifications, des reformulations qui permettent une dénivellation dans le discours. Ainsi les énoncés de PAU et KIN, par exemple, sont reformulés de manière à faire naître l'idée d'impossibilité scientifique dans les premières schématisations :

- 150 PAU « un radis c'est une graine » devient ainsi 155PE2 « tu veux dire que les graines que je vous ai données, c'était un radis ? »
- ou encore 282 KIN « [la terre fait la graine] avec de l'eau » devient 282 « KIN pense que dans la terre, si on met de l'eau, **ça va faire** une graine », en gardant le thème ambigu « ça ».

La position énonciative de l'enseignante est différente en français avec la production du portrait chinois ou des récits : au contraire, l'enseignante PE2 se positionne de manière très impliquée dans ses énoncés oraux, elle use de modalisations nombreuses et variées :

- En septembre, elle montre son adhésion aux énoncés des élèves et son goût pour certains aliments. Nous observons des marques de subjectivité dans les énoncés, avec les onomatopées à valeur appréciative positive, les pronoms de première personne (« moi, je ») 170PE « des pâtes, de la tomate, **hmmmm** », 637 « **moi aussi j'adore** les carottes râpées », « lasagnes aux épinards, **miam miam !** ». Elle montre ainsi que le but des discours est atteint et que l'objet est primordial, en jouant le jeu de se présenter elle aussi à ses élèves en leur parlant de ses goûts, de ses qualités et défauts ;
- En avril, elle met en scène et verbalise la finalité de la lecture et de l'écriture d'un récit : captiver le lecteur, lui donner envie de continuer la lecture. Ainsi, ses énoncés sont porteurs de modalisations du souhait de connaître la suite, de savoir, par l'usage du conditionnel présent et de verbes comme « aimer, vouloir » : 57 PE2 « **on voudrait bien savoir** ce qui leur arrive au prince et à la reine sur leur île déserte » ; 117 PE « **j'aimerais bien savoir** ce qui vient après... ». Elle théâtralise, verbalise les émotions ressenties à la lecture du texte V2 de KIN « on a un peu peur à un moment, ohhhh ! (*mains sur la*

bouche en signe de peur) ». Elle alterne entre les pronoms « je » et « on », verbalise ses attentes et donne à voir un horizon d'attente (Jauss¹⁴²), par rapport au genre du discours.

Par les modalisations du doute, le questionnement, le pointage de divergences, par la non-implication (en sciences) ou au contraire par l'implication et la théâtralisation (en français), les enseignantes rendent perceptibles les effets produits par les textes, sur la construction de significations ou sur les émotions du lecteur. On pourrait dire qu'elles réalisent **un GPLD de mise en scène du positionnement énonciatif** : elles rendent audible, visible le positionnement énonciatif qu'elles adoptent. La visée de ce GPLD est de montrer le lien entre certaines caractéristiques de l'objet présentes dans les discours et l'effet produit sur le destinataire, de montrer les valeurs qui sous-tendent les pratiques qui construisent l'objet. Les enseignantes donnent à voir la CDDS dans laquelle se projeter ainsi que ses attentes.

Dans les deux genres choisis en français, les élèves rencontrent peut-être moins de difficultés pour se positionner, en émettant un avis voire en plaisantant des dysfonctionnements sémiotiques qui occasionnent des bizarreries discursives. Ainsi dans la séance sur le portrait chinois, l'un d'eux s'amuse : « [klas] ? il aime manger la classe ? ahhhh, il va nous manger ! » ; dans la séance sur les récits, les élèves adoptent des positions énonciatives d'apprentis-lecteurs dans un cercle de lecture littéraire, désireux de connaître la suite des récits ébauchés, AMB114 « il va falloir continuer nos histoires », CAR119 « c'est pour qu'on achète son histoire ».

Le positionnement est plus problématique pour les CP2 en sciences, étant donné que la séquence est la première de l'année qui soit ancrée dans le domaine du vivant. Les élèves ne doutent pas, ils assertent : ils n'émettent pas encore d'hypothèses car cela correspond à l'adoption d'une position énonciative très spécifique qu'ils n'ont pas encore eu l'occasion d'explorer, ou rarement et qu'il est nécessaire de leur enseigner. De même, en technologie, les élèves de CP3 assertent certaines caractéristiques déterminantes du robot qui sont en réalité erronées et constituent des obstacles (cf. l'anthropomorphisme) : « il est gentil mais des fois il peut être méchant ». PE3, à la fin de la séance, reformule ces schématisations en modalisant le doute : « on va **apprendre** pour voir **si, effectivement**, ils sont gentils ou méchants » et en les opposant à ce qui relève de l' « apprendre ».

1-3-2 GPLD pour préparer la densification et la mise en réseau des informations sur l'objet

En ce qui concerne l'élaboration de l'objet et l'épaississement de la schématisation, PE2 et PE3 réalisent des GPLD visant la densification des informations, qui incitent les élèves à procéder à des ajouts à l'oral, dans le but de préparer les réécritures.

Un premier GPLD est un **GPLD de valorisation des éléments caractéristiques des objets de discours en jeu**, présents dans les textes initiaux. Les enseignantes valorisent ainsi la présence des noms des personnages (récit) ou l'adéquation du lexique spécifique (robots) :

¹⁴² Jauss, H. R. (1972) *Pour une esthétique de la réception*, traduit de l'allemand par Claude Maillard, Préface de Jean Starobinski. Gallimard.

Récit 1 : 45 PE2 « elle a recopié **le nom des personnages** », 115 PE2 « c'est quand même bien parce **qu'il a choisi son personnage** de magicien », ainsi que les actions et lieux 115 PE2 : « il rentre dans une grotte perdue OK ».

Robot 1 : PE3 58 « c'est **en lien avec le robot** pour toi / ce mot mécanique », 139 « pour toi **le métal / ça correspond** / ça va bien avec le robot ».

À partir de ces réussites relatives à l'objet de discours, les enseignantes font identifier l'écart avec un objet davantage élaboré. Ce **GPLD visant la construction de l'objet** s'opérationnalise par l'usage de nombreuses phrases interrogatives, questions ouvertes le plus souvent, qui déplient ce qu'est un récit, ce qu'est une explication en sciences, avec des adverbes interrogatifs portant sur les événements, les conséquences des actions des personnages pour le récit par exemple. Ce questionnement suscite des dénivellations dans le discours : des ajouts nécessitant des mises en réseaux des informations.

Récits 1 : 47 PE « qu'est-ce qu'on pourrait rajouter ? »

Graine : 99 PE2 « on veut savoir **qui est-ce qui la fabrique** la graine, **comment** elle se fait ? » 276 PE2 « tu penses que c'est quoi une graine, ça se fabrique **comment ? c'est la terre qui fait** la graine ? ». Nous voyons que si la question « d'où vient la graine ? » a pu induire un discours sur l'origine géographique de la graine, les reformulations conduisent à s'intéresser à un phénomène de transformation, induit par l'adverbe interrogatif « comment », à la genèse de la graine avec les verbes « se fabrique, fait » :

Récits 1 : 31 « **pourquoi** tu as écrit une île déserte alors ? », 193 PE2 « le magicien embrassa la fillette / mais moi j'aimerais bien savoir **et après... qu'est-ce qui se passe ?** » 199 « peut-être qu'il aurait pu **se passer quelque chose** d'un peu fou ? » ; 838 « s'ils utilisent la baguette magique **il peut se passer quoi ?** », 847 « **qu'est-ce que ça fait**, qu'est-ce qu'on obtient ? ».

En français, les élèves passent d'un discours descriptif ou informatif (énumération des lieux, objets ou personnages) à un discours narratif avec des amorces de chaînes événementielles : Les élèves procèdent alors oralement à des ajouts : 34 PAU « peut-être qu'il y a une île déserte », 194 ARI « et après ils ont un bébé », CAR 201 « peut-être qu'elle peut se transformer en magicienne », 842 CAR « peut-être qu'ils sont dans la mer en train de nager dans l'eau », 844 AMB « moi je crois qu'ils vont prendre de la poudre de fée, ils vont en mettre un petit peu, et ça va faire de la magie », 850 LUN « par exemple avec la baguette elle fait de la magie, et ça fait des enfants comme ça les enfants ils jouent avec ».

Les dénivellations peuvent également s'opérer grâce à des énoncés de l'enseignante qui sollicite des ajouts en amorçant, parfois, le début de propositions relatives :

Graines : PAU « une graine c'est un radis » PE2 « un radis qui » PAU « qui devient gros, grand ». L'énoncé passe d'une assertion, d'un genre définitoire avec le présentatif « c'est... », à un genre davantage descriptif-explicatif, grâce à l'usage du verbe à l'aspect duratif « devient », qui induit les idées de transformation et de temporalité nécessaire au développement des êtres vivants.

Les enseignantes effectuent enfin des **gestes de tissage entre les schématisations** des élèves. Elles réalisent des opérations de catégorisation, en regroupant les énoncés comportant des points communs, et des opérations de comparaison avec par exemple l'usage de la conjonction « comme », la locution adverbale « d'accord » :

Graines – 303PE2 « c'est un radis qui pousse, est-ce que vous voyez qu'AMB est un peu **d'accord avec** PAU ou pas ? » 317 « tu penses **comme PAU**, que c'est un tout petit radis qui va devenir grand ? en tout cas ça pousse petit à petit ».

Robots – 710 PE3 « JAD elle a dit [que le robot] était gentil / **donc ça ressemble** à un humain / SLA il a dit c'est **comme** un garçon **donc c'est comme** un humain / et toi tu voulais dire il fonctionne **comme une personne donc** un être humain ». Nous voyons que PE3 effectue des comparaisons « comme un garçon, comme une personne, comme un humain », en usant également du verbe « ressemble », elle catégorise ces caractéristiques relevant du vivant et les met en lien avec la conjonction « donc ». Dans ce cas précis, le tissage est initié par les élèves JAD et HAN, qui à la lecture du texte de NEE réagissent en disant « comme SLA », « non, comme JAD ! », et repris par PE3.

Récits 1 : 483 PE2 « KIN il a parlé d'**une grotte** perdue par exemple / c'est **pas un personnage ça** ? / qu'est-ce que c'est ? » PAU 486 « c'est une île ou quelque chose » CAR488 « non c'est des villages »

Récits 2 : 861 PE2 (à ANA) « **d'accord on choisit** les objets dans sa tête / mais d'abord on écrit l'histoire / qu'est-ce qui se passe / et au fur et à mesure on va mettre les objets / tu vois / **c'est comme LUN** / (*remet la production de LUN*) / LUN / au début **elle a voulu mettre tous ses personnages / tous ses objets** ». Malgré les énoncés V1 très différents de LUN (liste de mots) et d'ANA (plusieurs propositions énumérant des découvertes d'objets magiques), PE2 tisse des liens entre leurs productions et accentue le motif commun aux deux élèves, qui ont toutes deux sélectionné les personnages, lieux et objets magiques qu'elles souhaitaient convoquer, sans pour autant créer de liens entre eux. Elle propose ainsi des solutions qui peuvent fonctionner pour les deux élèves, qui relèvent de la planification « d'accord on choisit dans sa tête » et de l'ajout d'évènements « **mais on écrit l'histoire / qu'est-ce qui se passe** ».

Le tissage entre les schématisations des élèves permet de commencer à pointer certaines caractéristiques de l'objet tel que les élèves le perçoivent et participe à rendre les schématisations initiales problématiques. En sciences du vivant, le tissage entre le verbe « pousse » et la reformulation « devenir grand, petit à petit » introduit l'idée de la temporalité. Dans le cas des robots, le tissage entre « personne, gentil, garçon » et l'usage de l'hyperonyme « humain » initié par ILY permet de cheminer vers la rupture avec l'anthropomorphisme repérable dans le discours des élèves..

Ce geste de tissage participe lui aussi de la mise en réseau des informations présentes dans les différents textes des élèves, de façon encore éparse lors des séances COREVEDIS 1.

Enfin, nous constatons qu'en fin de séances COREVEDIS (ou en fin de révision d'un texte dans la classe de PE2), les enseignantes **récapitulent les représentations initiales** des élèves :

Graines - 319 PE2 « [la graine elle] pousse en tout cas, **on ne sait pas trop ce que c'est** mais en tout cas, **ça pousse petit à petit**, ça vous le savez bien » 346 « on met de l'eau, **vous le savez on l'arrose** », 338 PE « on regardera un peu mieux dans des textes documentaires »

Robot 2 – 815 PE3 « on va apprendre des choses sur les robots pour voir si c'est comme un garçon / si c'est comme une personne, si c'est gentil, si c'est une fille / s'il fonctionne avec de l'électricité / s'il fabrique de l'électricité / s'il y a des piles / si c'est un jouet // si c'est bien en métal / si tous les robots sont en métal »

Récits 1 - 115 PE2 : « c'est quand même bien parce que / il a **choisi son personnage** de

magicien / il **rentre dans une grotte perdue** / **OK** / **maintenant** on veut savoir ce qui va se passer ».

Récits 2 - 737 PE2 « sinon c'est vraiment bien hein / [...] / **un chat noir** / il **raconte quelque chose** / il ne fait **pas une liste** / il fait des **phrases** »

Ce **GPLD de récapitulation des représentations initiales** est très important puisqu'il vise à orienter l'activité cognitive et langagière des élèves lors des séances à suivre : les situations disciplinaires sont présentées comme des occasions de développer une activité scientifique disciplinaire : la lecture de textes documentaires, la manipulation ou l'expérimentation pourront ainsi être appréhendées comme des activités permettant d'élaborer les réponses aux problèmes soulevés.

Manipuler des robots ou semer des graines avec ses camarades peut revêtir un caractère ludique pour des élèves de six ans, qui pourrait détourner ces derniers des buts de ces pratiques scolaires : **rendre les énoncés initiaux problématiques** permet de motiver chez les élèves les pratiques scientifiques de lecture et d'expérimentations. Grâce à ce GPLD, enseignants et élèves co-construisent des significations « scientifiques » des situations scolaires, ce qui oriente leur activité lors de la manipulation des objets techniques et les aide à adopter une posture seconde lors de ces temps de travail qui pourraient s'apparenter à des temps de jeu, s'ils étaient appréhendés d'un point de vue d'enfant inscrit dans un univers conjoint à son univers quotidien, à qui l'on donne des jouets ou des activités ludiques à réaliser.

De même, en ce qui concerne les récits, le récapitulatif des « idées » et éléments caractéristiques des récits permet de maintenir l'activité des élèves, et de la réorienter ou du moins de la nourrir, notamment grâce aux séances dans la discipline (lecture d'albums, découvertes d'événements stéréotypiques ...).

1-4 Enjeu psycho-affectif

Globalement, nous constatons grâce à l'analyse des transcriptions que le geste professionnel qui consiste à partager les écrits autonomes des élèves suscite de l'enthousiasme de leur part. Lors de la deuxième séance COREVEDIS en technologie, la réaction de JAD au moment où l'enseignante projette l'écrit d'AYA (révisé la veille), est un indice mettant en avant l'implication des élèves pendant les séances de révision collective de leur écrit. JAD en effet se remémore non seulement son activité de production d'écrit du mois de septembre (soit 6 mois plus tôt) mais également la consigne d'écriture JAD 6 : « on a fait des trucs qu'on aime / les repas qu'on aime ».

1-4-1 GPLD pour transformer les représentations sur l'écriture et sur le sujet lui-même

La situation de révision mêle oral, lecture et écriture : les enseignantes réalisent des **GPLD visant la transformation des représentations** des élèves sur la lecture et sur l'écriture, qu'il s'agisse des représentations de l'élève scripteur du texte évalué, ou d'un de ses lecteurs. Nous constatons ainsi que PE2 et PE3 **verbalisent les représentations des élèves** qui semblent à l'œuvre, d'une manière générale (pas forcément en lien avec la discipline), dans le but de les transformer :

- construction des significations par seul recours aux illustrations, sans appui sur le texte écrit : 132 PE2 « bin oui, il regardait les dessins », 275 PE2 « toi tu as regardé ça (*montre le dessin du brocoli*) » ;
- représentation des élèves sur eux-mêmes et sur leurs connaissances déjà-là : PE3 sur les robots « tu es tout à fait capable d'écrire une phrase », PE2 sur les récits « qui est-ce qui est capable de lire soi-même ces mots qui sont sous les dessins ? c'est DAN » ;
- représentation « linéaire » de l'écrit comme d'un texte comportant beaucoup de mots : PE3 sur les robots « du coup tu penses que parce que tu écris beaucoup de mots, tu as répondu à la question ? », PE2 sur les récits « elle [a écrit] beaucoup de choses, elle a bien travaillé, mais pour l'instant, ça ne raconte pas vraiment une histoire »
- représentation de l'activité d'écriture comme d'une activité de calligraphie : 818DAN (*à propos du récit VI d'ANA*) : « c'est très beau, très joli », 819PE2 « tu as raison DAN elle a joliment écrit on arrive à tout lire, mais pour l'instant, ça ne raconte pas une histoire ».

Ces représentations sont mises au travail dans l'activité, grâce à la lecture partagée des textes et la médiation langagière des enseignantes. Dans certains cas, les enseignantes proposent des solutions pour réorienter les représentations des élèves et produisent alors des énoncés avec une valeur d'ordre ou d'obligation (impératif « lis-le », verbe « falloir », adverbess d'affirmation « vraiment » ou « en fait », futur proche « tu vas être obligée »), ou encore avec valeur évaluative-appréciative (« oui mais ») :

Aliments - 218 PE2 « ça ne peut pas être galette, **lis-le vraiment** ce mot », 279/283 « quand on veut lire, qu'est-ce qu'il **faut** regarder ? **il faut regarder** les lettres et **vraiment** les lettres qu'il y a ».

Robots – 463 PE3 « **oui mais** t'as écrit la même chose, c'est quatre fois la même chose **en fait** »
Récits 3 – 263 PE2 « pour pouvoir écrire avec [l'imagier], **tu vas être obligée** de les lire les mots ».

Les procédures suggérées ont une finalité que PE2 verbalise à l'aide de compléments circonstanciels de but : « pour pouvoir écrire avec l'imagier », « quand on veut lire ».

Un GPLD identifié dans les interventions des deux enseignantes semble mettre au travail la représentation que les élèves ont des situations d'écriture en général : il souligne le caractère processuel de l'écriture et la réécriture comme une opération constitutive de l'activité langagière scripturale. Ce GPLD a donc une fonction de **maintien de l'orientation de l'activité scripturale de l'élève dans sa spécificité par rapport à l'activité langagière orale**. Peut-être aussi que ce GPLD vise à élaborer une représentation d'eux-mêmes et de leur compétence d'apprentis-scripteurs, en montrant le processus d'appropriation progressive de la compétence scripturale et en aidant l'élève à se projeter dans l'activité future. Les enseignantes utilisent ainsi toutes deux des compléments circonstanciels de temps « la prochaine fois », ainsi que des verbes au futur « tu choisiras, on écrira, tu pourras » ou au futur proche « vous allez être capables, on va voir », dont les sujets désignent les élèves ou la communauté discursive « tu, vous », en incluant parfois les enseignantes « on ». PE2 verbalise également l'écart entre les réécritures et le produit intermédiaire avec le CC de temps « pour l'instant ».

Aliment : 568 PE2 : « ABD **la prochaine fois** tu choisiras bien en écoutant les sons, d'accord ? » 755 PE2 « **on va l'écrire** pour s'en rappeler **pour la prochaine fois** d'accord ? »

Robots 1 -PE3 « **la prochaine fois vous allez être capables** d'écrire, au lieu de mots, des phrases avec des mots, qu'on comprenne bien la réponse / d'accord ?/ »

Robots 2- PE3 815 : « vous avez appris des choses importantes pour **les prochaines fois où on écrira ?** »

Récits 1 -57 PE2 « **on va voir la prochaine fois / on voudrait bien savoir** ce qui leur arrive au prince et à la reine sur leur île déserte »

274 PE2 « alors on n'a pas compris **pour l'instant** / parce qu'il manque des choses / **oh !/ mais la prochaine fois...** »

395 PE2 « DAN/ **la prochaine fois tu pourras essayer** d'écrire tout ça / là **pour l'instant** / t'as pas du tout eu le temps d'écrire tout ça / c'est normal »

Selon nous, ce GPLD concourt à l'élaboration d'un rapport positif à l'écriture, vise à faire surmonter une des caractéristiques de l'écriture qui peut être décourageante pour un élève de six ans : apprendre à écrire représente un travail coûteux, inscrit sur le long terme. L'analyse des écrits des élèves sur une année montre que ce GPLD semble avoir des effets sur l'investissement des élèves, qui reste fort à chaque étape du processus scriptural, puisqu'ils écrivent tous, parlent tous de leurs textes ou de ceux de leurs pairs, ils donnent à lire et entendre un point de vue sur les objets de discours, ils réécrivent et réécrivent tous des textes de plus en plus longs, en répondant à de plus en plus de contraintes sémiotiques.

1-4-2 GPLD pour apprendre à évaluer les paramètres du contexte sociosubjectif

Certains GPLD visent à clarifier d'autres paramètres du contexte, notamment **les buts de la situation** dans laquelle l'élève produit du langage. Les enjeux de la production de langage se situent à deux niveaux, puisque l'élève est engagé dans des activités distinctes : le premier niveau est déterminé par la situation de production de l'écrit initial, le second est celui de la situation de révision des écrits initiaux.

- **Négociation du contexte de pertinence des situations de production**

Pour enseigner l'évaluation des textes sous l'angle des représentations socio-subjectives, les enseignantes réalisent un premier **GPLD qui permet la clarification des contextes** intrasubjectifs de chaque élève puis un second **qui vise à faire identifier l'écart existant et à négocier un contexte plus pertinent**, au regard de la discipline et de la situation.

Ce GPLD de clarification du contexte intrasubjectif se décline de deux manières.

Premièrement, les enseignantes sollicitent l'élève scripteur pour expliciter les motifs de son activité ; le GPLD se repère alors dans les transcriptions par des formules interrogatives portant sur le motif de l'activité de l'élève : usage d'adverbes interrogatifs portant sur la raison ou l'intention « pourquoi » avec l'usage du verbe « vouloir » par exemple, et par l'usage des temps du passé, permettant de faire référence à la situation de production initiale.

Aliments : PE76 « **pourquoi** tu as écrit frites ? »

Graines 1 :PE82 :**pourquoi** tu **as dit** ça toi / qu'un radis ça vient de la France »

Récits 1 : PE2 87 « qu'est-ce que tu **voulais** faire ? »; PE106 « c'est ça KIN, tu as **réessayé pour** écrire mieux ? »

Deuxièmement, lorsque l'élève n'y parvient pas, elles explicitent elles-mêmes les motifs dont elles ont pris connaissance lors de la situation de production individuelle, grâce à

l'observation des élèves en activité et à des retours effectués oralement avec eux, juste après l'activité de production. Il faut noter que les élèves eux-mêmes verbalisent parfois le contexte intrasubjectif d'un pair sans avoir été sollicités par l'enseignante, comme le fait AMB à propos du récit de KIN. Ils infèrent eux-même le contexte intrasubjectif qui a organisé l'activité de leur pair : une réversibilité des rôles s'opère et dans ce cas, le GPLD réalisé antérieurement par l'enseignante semble approprié par les élèves.

Les réponses des élèves à ces interrogations ou les verbalisations produites par l'enseignante elle-même, font usage des temps du passé (passé composé et/ou imparfait), qui sont spécifiques du discours interactif en situation « j'étais/ j'ai vu / il a réessayé / il a fait », et AMB verbalise un énoncé avec un complément circonstanciel de but « comme ça » en lien avec le motif initial qu'elle prête à son camarade.

Graines 1 : 83 ARI « parce que avec toute ma famille, j'**étais** au magasin / et après **j'ai vu** des radis petits»

Récits 1 : 105 AMB « il **a réessayé comme ça** il écrit mieux » ; 109 PAU « il **a fait** trois fois la même chose »

La verbalisation des motifs de l'activité de l'élève est rendue possible par l'observation de l'activité de l'élève pendant la situation de production, articulée à l'analyse de cette activité. Ces questions et ces explicitations des enseignantes ne permettent pas uniquement l'évaluation formative : elles sont corrélées au GPLD de clarification du contexte intrasubjectif, c'est à cette condition il nous semble que les élèves sont mis en situation d'évaluer leur propre contexte intrasubjectif et de reconfigurer leurs représentations.

Le GPLD de négociation s'opérationnalise grâce à des énoncés marquant l'opposition entre deux orientations de l'activité, celle prise par l'énoncé de l'élève et celle attendue par la consigne comme le signalent l'usage de la conjonction de coordination « mais », des formes négatives « on ne veut pas savoir si », « on ne demande pas si », de déictiques assortis de mouvements corporels (GPLD de pointage). L'enseignante mobilise des temps caractéristiques du discours interactif : temps du passé pour référer à la situation de production initiale (passé composé / imparfait), ou présent qui réfère aux conséquences des choix du scripteur, qui s'observent dans la situation de révision. On trouve également des adverbes appréciatifs mélioratifs « **vraiment** écrit ».

Graines 1 : 87 PE2 « on **ne parle pas** du pays d'où vient la graine, on **ne demande pas** si la graine elle vient de France »

227b PE2 « **mais là** tu as fait un dessin / qui / **je ne sais pas trop** ce que ça veut dire / ça / **c'est des sciences** ça ? »

Robots 1 - PE3103 « là, tu **as écrit mais** copié, **recopié** les mots qui étaient là / et **là** tu as **vraiment** écrit »

Récits 1 – 108 PE2 « **mais** alors du coup est-ce que l'histoire **fonctionne** ? »

L'enseignante tente enfin **de négocier le nouveau cadre commun de signification**, le contexte de pertinence dans la discipline et dans la situation langagière précise. Les pronoms utilisés sont alors des pronoms personnels pluriel à la première personne « nous » (ou bien « on »), l'énonciation devient intersubjective, associant plusieurs locuteurs différents :

Graines 1- 88 PE2 : « mais **quand nous on** parle des graines, **on** veut savoir quoi en fait »

Dans la transcription de la séance COREVEDIS 1 sur les robots, l'enseignante PE3 réalise une déclinaison du GPLD d'identification de l'écart avec le contexte pertinent. Elle pointe l'écart entre son activité d'enseignante lors de la situation de production initiale, et l'activité attendue des élèves. Elle explicite ainsi l'écart entre la liste qu'elle écrit au tableau pour étayer l'activité

des élèves et ce que les élèves étaient supposés écrire pour répondre à la consigne d'écriture : 173 PE3 « c'est ce que j'avais fait, **moi, je vous avais fait une liste** de mots / et **peut-être que toi aussi t'as voulu faire une liste de mots**, c'est peut-être ça que tu avais pas bien compris ».

Pour résumer, en situations de production écrite, un geste professionnel important consiste à **faire catégoriser les situations d'écriture scolaires**. Les GPLD identifiés permettant d'opérationnaliser cette catégorisation sont la clarification du contexte intrasubjectif initial des élèves, l'identification de l'écart avec le contexte de pertinence et la négociation des paramètres de ce contexte de pertinence.

- **Négociation du contexte de pertinence des situations COREVEDIS**

L'une des particularités du dispositif est le partage des écrits, mais également le partage des réussites, des dysfonctionnements, des solutions dont les élèves peuvent s'emparer. Cette orientation générale s'opérationnalise dans les énoncés oraux des enseignantes par l'usage des pronoms « nous », « on » ou encore « vous » qui renvoient à une co-activité qui ne se déroule pas entre l'élève scripteur seul et l'enseignante de manière duelle, mais bien entre l'enseignante et l'ensemble des élèves de la classe. Pour prendre uniquement l'exemple de la séance COREVEDIS 1 sur les récits, nous relevons les énoncés suivants :

Récits 1 : PE2 112 « **nous on** a envie de savoir qu'est-ce qui se passe après ? », 470 « qu'est-ce qu'il y a comme mots qui pourraient **nous** aider ? » 482 « c'est ce qu'elle [ANA] **nous** explique », 3 « qu'est-ce que **vous** dites de ça **les autres** ? » 131 « ça va bien **vous** entraîner c'est super ».

Récits 2 : PE2 591 « qu'est-ce que **vous** pouvez **donner comme conseil** à FAR **pour qu'il améliore un peu son texte** ? »

Les élèves eux-mêmes reprennent l'usage de pronoms ou déterminants à la 1^{ère} personne du pluriel, en se positionnant en tant qu'élèves inscrits dans un groupe, dans des CDDS d'apprenants : AMB114 « il va falloir continuer **nos** histoires », ANA 464 « ça **nous** sert, à **nous** aider, à écrire ». Ce **GPLD de dévolution de la co-activité langagière au groupe d'élèves** est très important selon nous et participe à l'élaboration d'une CDDS travaillant à la révision des textes.

Le contexte de pertinence des séances COREVEDIS est ainsi négocié : il s'agit d'un temps collectif, où les élèves interagissent au sujet de leurs textes pour s'entraider et continuer d'apprendre à écrire. Il s'agit également d'un temps où les élèves sont mis en situation d'évaluer leurs progrès, de se féliciter pour le travail accompli :

Récits 2 : PE3 594 « qu'est-ce qu'on peut lui dire à FAR ? » DAN 595 « bravo » PE2 596 « on peut lui dire bravo (*sourit*) tu as raison / déjà »

La séance COREVEDIS de septembre sur le portrait chinois a un statut particulier puisqu'il s'agit de la première séance de l'année. Comme nous le développons dans le *Chapitre 6*, l'enseignante enrôle les élèves avec l'intention de leur faire adopter une posture seconde, par l'explicitation des procédures (« vous avez écrit et moi je ne sais pas trop **comment vous avez fait**, vous allez m'expliquer ça »), la coopération et l'entraide entre ses élèves (« ça va aider les enfants qui ont eu des difficultés, **donc évidemment** on va essayer de s'aider »). L'enseignante présente l'hétérogénéité des élèves comme constitutive du lieu social de la classe (« tout le

monde a des choses différentes qu'il sait faire ou pas ») et l'entraide est présentée comme une évidence (« donc évidemment »).

Les GPLD de clarification du contexte et de pointage des écarts ont également pour finalité de préparer la réécriture : nous voyons que ces GPLD visent à transformer les représentations du contexte sociosubjectif de manière à ce que les élèves puissent reconfigurer leur activité. Cela se traduit dans les écrits V2 par des changements de position énonciative des élèves et par la façon dont ils mobilisent en général les différents registres d'apprentissage, et notamment le registre identitaire. Les élèves continuent de s'appuyer sur leurs connaissances déjà-là, mais semblent sélectionner des éléments relevant des situations vécues en classe et plus uniquement dans leur sphère familiale. Or cette reconfiguration est possible **parce que les GPLD de transformation des représentations sont suivis de réécritures dans une situation quasi-similaire**, dans un contexte disciplinaire dont les paramètres sont proches.

2 – Discussion sur les GPLD identifiés

2-1 Mise en lien avec les résultats de travaux précédents

Le dispositif COREVEDIS inclut des formats d'enseignement-apprentissage de la lecture et les résultats à ce propos peuvent être rapprochés des résultats de travaux en sciences de l'éducation ou sciences du langage comme ceux de Goigoux (2002) ou ceux de Jaubert, Rebière et Bernié (2010), sur les interventions magistrales permettant d'enseigner la lecture (compréhension et décodage) à des élèves de CP.

Si Goigoux ne parle pas encore de gestes professionnels ou de GPLD, il s'appuie sur la théorie de l'activité de Léontiev pour observer et classer les actions et opérations d'une enseignante expérimentée lors de séances de lecture en CP. Le chercheur en sciences de l'éducation identifie des opérations qui consistent à : « organiser et gérer le travail collectif de traitement des mots [...] ; assurer la conclusion des phases de reconnaissances de mots [...] guider le décodage graphophonologique » (p.129). Les opérations décrites permettent aux enseignants d'oraliser les processus cognitifs permettant de décoder les mots. D'autres verbalisations identifiées permettent de ne pas se concentrer uniquement sur le code mais de voir comment les élèves construisent la signification de discours narratifs : « rappel de récit [...] relecture linéaire des mots identifiés [...] interrogation sur l'identité d'un personnage [...] construction d'une représentation partielle de la situation » (*ibid.* p. 130).

Nos résultats peuvent également être rapprochés de ceux obtenus par Jaubert, Rebière et Bernié (2010) : les séances COREVEDIS constituent une « pratique réitérée dans un scénario stable (au sens brunerien [...]) [qui] apprend aux élèves le processus de la combinatoire et de **son utilité dans la compréhension des textes.** » (p.8) (nous soulignons). Les gestes mis en avant par les chercheurs bordelais relèvent de deux genres professionnels croisés : un genre « enseignement d'une démarche d'entrée dans l'écrit », et un genre « enseignement de la compréhension de récit ». Ils visent, par exemple, l'identification « dans l'écrit des structures syntaxiques connues à l'oral et qui orientent la construction du sens » (p. 6-7). Les chercheurs décrivent une « forme scolaire apparente » (p.7) que nous retrouvons dans le dispositif que nous étudions : l'enseignante s'appuie sur des modalités usant de « texte collectif, travail de groupe, question / réponse, validation magistrale » (p.7), ce qui permet d'« engager les élèves dans une analyse comparative de la chaîne sonore et de la chaîne écrite » (p.8). Cependant, cette forme scolaire ne s'arrête pas à l'identification de mots mais vise **la construction du discours et de sa signification** : pour faire travailler les élèves sur le sens du texte, l'enseignante expérimentée observée redonne le sens d'un texte émiétté en mots épars, faisant intégrer de nouvelles informations, en « gratifi[ant] la lecture de suites de mots » (p.6) et non juste des mots isolés. De la même façon, à partir des écrits des élèves, les enseignantes de notre corpus tentent de faire découvrir aux élèves des « formes écrites nouvelles pour eux » (p.7), en proposant des énoncés secondarisés, scientificisés et spécialisés au regard de la discipline.

Les GPLD visant l'appropriation de l'encodage peuvent quant à eux être rapprochés des résultats des travaux sur la préparation de l'écriture. En effet nous trouvons dans nos corpus certains GPLD que nous qualifions de GPLD de monstration des procédures d'encodage, déjà

décrits par Kervyn, Bachelé et Faux (2023). Par exemple, en ce qui concerne la segmentation, les chercheurs proposent que chaque mot de l'énoncé soit identifié, puis représenté par un trait, rectangle ou étiquette. Les élèves sont incités à s'appuyer sur les outils de la classe, à utiliser les mots outils ou mots répertoires de la classe, et l'énoncé à encoder est stabilisé, scripturalisé avant que l'élève ne passe à la phase d'écriture. Certains des énoncés oraux relevés dans nos transcriptions sont assez proches des propositions faites par Kervyn *et al.*, entre autres : « Tu te souviens de ce que tu as choisi d'écrire ? Où peux-tu regarder pour t'aider ? Où peux-tu trouver ce mot ? » (p.19).

Comme le formulent Kervyn, Bachelé et Faux, « tout écrit complexe pour le scripteur gagne à être préparé et révisé », et « le travail de relecture/ révision va être allégé grâce au travail de préparation » (p.20). Dans notre corpus, dans une logique similaire, le travail de révision anticipe la préparation des écrits suivants. On peut ainsi faire l'hypothèse que des GPLD communs, entre situations de préparation et de révision, permettent de montrer aux élèves le lien étroit entre les différentes phases du processus scriptural, que les élèves ont du mal à effectuer, comme l'indiquent les travaux en psychologie cognitive d'Alamargot et Chanquoy (2004), que nous présentions dans le *Chapitre 3*.

2-2 Les GPLD : une catégorie de gestes didactiques

Dans nos travaux, nous nous intéressons aux GPLD à la fois en tant qu'instruments de l'activité enseignante, et outils permettant de suivre la conceptualisation en cours des objets et la construction des discours. À l'issue de cette recherche, nous pouvons plus précisément situer les GPLD par rapport à la notion de gestes didactiques, telle qu'elle est définie par Aeby-Daghe et Dolz (2008).

Dans le *Chapitre 2*, nous constatons que les GPLD sont englobés dans la notion de gestes didactiques. Les gestes didactiques sont des outils professionnels qui « contribuent à transformer les significations [des] objets » (*ibid.* p.85), ils portent l'attention sur la façon dont l'enseignant transpose le savoir, « allant de l'objet à enseigner à l'objet effectivement enseigné » (*ibid.*, p.84). Ils se focalisent essentiellement sur l'activité de l'enseignant, en mettant la focale sur « la présentification, le pointage / élémentarisation des caractéristiques de l'objet, la formulation des tâches, la mise en place de dispositifs didactiques, l'appel à la mémoire et la régulation » (*ibid.* p.85).

Au sein de cette catégorisation, la régulation suppose un ensemble de gestes complexes, qui « opèrent durant l'activité scolaire, à la faveur d'un échange avec l'élève ou à l'intérieur d'une tâche » (*ibid.*). Selon nous, les GPLD déploient ce geste de régulation, ils sont objets précis de l'activité de régulation ou d'ajustement, pour reprendre les termes de Bucheton (2009).

Les travaux sur les GPLD, dans lesquels s'inscrit cette recherche doctorale, permettent ainsi d'apporter des éléments d'observation précis sur les régulations, au sein des situations et de la co-activité langagière. Nous mettons en avant des GPLD qui semblent favoriser la transformation des discours et des savoirs : ces derniers circulent de l'intrasubjectif (connaissances déjà-là perceptibles dans les écrits initiaux évalués par les enseignantes puis par les élèves) vers l'intersubjectif (savoirs qui s'élaborent, se transforment au cœur des séances)

puis de nouveau vers l'intrasubjectif (activité réorientée, savoirs transformés et perceptibles dans les écrits V2 ou V3).

Les GPLD que nous identifions découlent de choix élaborés en amont des régulations locales. Ainsi, les caractéristiques du dispositif sont des gestes didactiques :

- de présentification. Ils concernent les choix réalisés pour partager les écrits d'élèves (projection du texte scanné tel quel, corrections orthographiques et réécriture du texte par l'enseignante, partagées dans certains cas pour étayer la lecture-décodage du groupe), les choix réalisés quant aux supports et pratiques participant à la densification et à la mise en relation des connaissances des élèves (utilisation de textes documentaires, imagiers, lectures d'album, séances d'expérimentation) ;
- d'élémentarisation. Les genres de discours et les situations de production écrite dans les disciplines sont programmés au fil de l'année, ce qui correspond à un premier niveau d'élémentarisation du savoir à enseigner (savoir écrire). De plus, les savoirs culturels font l'objet d'une analyse épistémique et une dimension en particulier du savoir est choisie par l'enseignant, ce qui correspond à un deuxième niveau d'élémentarisation ;
- d'appel à la mémoire. Ce geste s'opérationnalise par de nombreux gestes de tissage, réalisés entre les situations de production initiales, situations de révision et situations de production finales.

De plus, il faut noter que pour Aebly-Daghé et Dolz, « l'évaluation est considérée comme une forme spécifique de régulation » (p.85). Présentifier, élémentariser et formuler les tâches supposent d'être en mesure d'évaluer la manière dont se positionnent les élèves, de cerner quelle compréhension ils ont de la tâche pour mieux réorienter leur activité. Dans notre approche, l'évaluation se traduit, entre autres, par le fait d'identifier le contexte intrasubjectif dans lequel chaque élève se situe, de clarifier ces contextes intrasubjectifs pour les élèves, et de les transformer en co-construisant un contexte intersubjectif davantage pertinent.

La régulation et l'évaluation se font au regard de l'activité de l'élève (Magniant, 2022), ce qui rejoint l'approche de l'évaluation formative proposée par Bernié, Jaubert et Rebière (2005), qui évoquent un « agir évaluationnel » focalisé sur l'activité des élèves, dans différentes disciplines et à différents moments. Cet agir évaluationnel se focalise sur l'institution des élèves en tant qu'énonciateurs pertinents, dans des contextes différents : cela tire « la question de l'évaluation vers les processus, en particulier communicatifs, vers l'auto-évaluation et le métacognitif, vers la régulation ». Pour les auteurs bordelais, ce qui est évalué n'est « plus tant le produit en lui-même que le cheminement de l'élève, dans le mouvement même qui l'institue comme élève » (p.192).

Même si cela peut paraître évident, il faut rappeler que les GPLD que nous décrivons se réalisent au sein de classes composées d'élèves de cinq à six ou sept ans, où arrive une multitude de micro-événements parfois peu en lien avec les savoirs visés. Le visionnage des vidéos révèle que certains élèves s'agitent, rencontrent des difficultés avec leur matériel qui tombe ou ne fonctionne plus, certains s'amuse avec leurs camarades, se déplacent parfois à quatre pattes en attirant l'attention de leurs pairs... Des personnes extérieures à la classe font irruption parfois, pour faire un appel de cantine, emprunter un objet... Comme tout autre enseignant, PE2 et PE3 ont des préoccupations relatives à l'atmosphère et au pilotage, et réalisent des gestes professionnels que nous pouvons lire parfois dans nos transcriptions mais qui ne font pas l'objet de notre étude.

Pourtant, nous voyons dans les transcriptions des séances « robots » que JAD, à six ans, apprend à moins s'agiter sur et autour de sa chaise, ou encore s'applique à copier des mots répertoires pour mieux répondre aux représentations qu'elle se fait des attentes de l'enseignante : la trace du geste graphomoteur est plus fluide et lisible, les outils scolaires et notamment les outils orthographiques sont pris en compte, ce qui montre l'institution de l'élève dans une CDDS d'élèves apprentis-écrivains. Les gestes professionnels d'atmosphère co-existent avec des GPLD qui visent précisément l'apprentissage de l'énonciation et de l'encodage sémiotique. Nous pourrions dire que pour observer et théoriser l'activité enseignante, complexe et multidimensionnelle, nous avons choisi de chausser des lunettes d'observation qui se concentrent sur l'élaboration des discours et des savoirs, qui se fait au cœur des séances de classe, dans une co-activité enseignant-élèves, et que les GPLD sont les instruments de cette co-activité.

2-3 Les GPLD : des instruments de la co-activité langagière

Nos travaux et ceux qui les précèdent dans notre laboratoire de recherche montrent que les GPLD sont des outils de co-construction des Communautés Discursives Disciplinaires Scolaires. Étant donné les résultats des travaux menés en socio-didactique, cette co-construction de CDDS spécifiques, par un travail sur le langage et sur la signification de chaque situation scolaire, nous apparaît comme un levier indispensable pour mettre en œuvre un enseignement le plus démocratique possible. L'enjeu des discours scolaires, leurs caractéristiques linguistiques et l'orientation de l'activité cognitive et langagière en fonction de la discipline et des objets de savoirs doivent être enseignés à tous les élèves, afin que tous, quelles que soient leurs pratiques langagières familiales, soient outillés face aux tâches écrites scolaires et puissent réussir leur scolarité.

Nos travaux montrent que cette co-construction est envisageable, dès le CP, sans négliger l'enseignement du code sémiotique, qui constitue un des objets « phare » à s'approprier pour les élèves de CP.

2-3-1 Des GPLD dans des situations disciplinaires au CP

Dans nos transcriptions, aussi bien de séances COREVEDIS que d'Entretiens d'Auto-Confrontation, nous voyons que le partage des écrits initie l'élaboration de CDDS en tant que groupe rencontrant les mêmes problèmes, tour à tour relatifs à la sémiotisation ou aux objets du monde. Selon nous, cela est rendu possible par des GPLD qui visent à créer des liens entre les élèves : ces gestes sont à la fois des gestes d'étayage de la construction des savoirs et des gestes de tissage instituant cette CDDS.

Certains GPLD tissent ainsi des liens :

- entre les problèmes rencontrés par un scripteur et les solutions mises en œuvre par un autre, par exemple lorsque PE2 demande aux élèves d'indiquer à KIN l'emplacement dans la classe du mot « graine » : GPLD de monstration sémiotique ;
- entre différentes situations d'écriture vécues par les élèves : copie de mots « pour mieux écrire », production de discours en sciences ou participation à des enquêtes où il s'agit d'indiquer le pays d'origine de chacun : GPLD de catégorisation des situations d'écriture scolaires ;

- entre les différentes représentations des élèves sur les objets disciplinaires : GPLD de récapitulation des représentations initiales ;
- entre l'activité à l'œuvre pendant les situations de production et le produit de cette activité, c'est-à-dire le texte oralisé par les pairs : GPLD de clarification des contextes.

Lorsqu'il (ré)écrit, l'élève, loin d'être seul face à l'écrit, est ainsi inscrit dans la CDDS dont il peut se rejouer les interactions orales, et en particulier (ou en tout cas c'est le but avoué), les GPLD qu'il reprend parfois. Au sein de ces interactions, nous distinguons plusieurs catégories d'oral :

- l'oral des interactions, du quotidien, incluant les corps, les objets, avec lesquels les jeunes élèves se débattent encore parfois, même si ces objets de savoirs de l'oralité échappent parfois aux adultes et deviennent transparents ;
- l'oral POUR apprendre, l'oral réflexif qui permet de mettre à distance, questionner, élaborer les concepts ;
- mais aussi l'oral À apprendre. Particulièrement au CP et pour des élèves dont les pratiques langagières familiales sont éloignées des pratiques langagières scolaires, l'oral ne peut être considéré uniquement comme un moyen de développer l'activité scripturale, il est également un outil À s'approprier, et nous rejoignons ici les chercheurs suisses, quant à la nécessité de faire de l'oral un objet d'apprentissage en soi. Les objets de savoir de l'oral sont, dans nos travaux, en lien avec les genres qui permettent de rendre les savoirs dicibles en chaque discipline : ajout de compléments circonstanciels, de connecteurs, thématization linéaire, usage de verbes duratifs etc, éléments linguistiques spécifiques du savoir culturel à élaborer et du genre de discours.

Dans nos travaux, nous voyons que, tout en étant intégrés aux disciplines, certains GPLD, en particulier les GPLD participant à la secondarisation des discours ou à la densification des schématisations, n'ont pas uniquement comme objectif de préparer les réécritures, ils visent aussi **l'apprentissage de l'oral lui-même**. Notre étude ne permet pas de se prononcer sur des apprentissages réalisés quant à l'appropriation du langage oral. Cependant, nous voyons que certains énoncés des enseignantes ou des élèves, énoncés idéalisés, densifiés avec le lexique spécifique, les liens logiques et les structures qui permettent de « dire » les objets, se retrouvent dans une certaine mesure dans les écrits des élèves en fin de séquence.

2-3-2 Les GPLD : outils et instruments

Si les élèves reprennent dans leurs discours certains GPLD de l'enseignant et certains de ses énoncés oralisés, comme dans tout scénario langagier et comme le montre toute une partie de notre recherche, cela signifie que dans une certaine mesure, **les élèves se sont appropriés ces GPLD, qui instrumentent en partie leur activité de production écrite autonome**. Si nous reprenons la distinction opérée entre outils et instruments psychologiques¹⁴³, les GPLD apparaissent comme des outils langagiers, symboliques, qui **à la fois instrumentent l'activité**

¹⁴³ Nous présentons cette distinction dans la partie 5-1 du *Chapitre 1*, à partir des travaux de Rabardel (1999, 2005) et de Friedrich (2012).

enseignante, tout en outillant et petit à petit en instrumentant la production de textes des élèves.

De plus, certains extraits de notre corpus nous laissent penser que le passage des verbalisations de l'enseignant à celles des élèves n'est pas univoque, que des transformations s'effectuent également dans le sens des verbalisations des élèves vers celles de l'enseignant.

Par exemple, pendant la séance de révision en classe sur les robots et jusqu'à l'EAC, nous voyons que PE3 considère les textes initiaux de LIA (copie de mots répertoires) comme « hors propos ». Elle dit ainsi à ses élèves, pendant la séance : « il n'a pas répondu à la question ». Malgré la façon dont elle évalue, en amont de la séance, l'écrit V1 de LIA, nous voyons que PE3, pendant la séance de révision, reprend les critères d'évaluation des discours suggérés par ILY. Elle évalue alors positivement le choix de certains mots appartenant au faisceau du robot : elle adopte une forme de posture de lâcher prise (Bucheton & Soulé, 2009b)(Bucheton et Soulé, 2009), qui s'avère bénéfique à la focalisation sur les objets du discours. Les GPLD réalisés pendant la séance sont ainsi modifiés, PE3 verbalise à plusieurs reprises « pour toi, mécanique ça a un lien avec le robot » (etc).

Pendant le visionnage de la séance, PE3 verbalise que la sélection et la copie de mots en lien avec le sujet est déjà une manière de répondre à la consigne d'écriture :

CHER : ce type d'énoncé / si on enlève [le mot] quand / tu ne le considérerais pas comme une réponse à la question ?/

PE3 : **bin si finalement** / parce qu'on aurait pu finalement légèrer / le dessin / qu'il a fait du robot / ou alors en tout cas ça fait partie du / **enfin d'un champ lexical autour du robot / donc c'est à propos / c'est approprié** [...] oui parce qu'on peut poser des questions / de façon brainstorming / je te dis le mot / comment fonctionne un robot / on fait un nuage de mots / c'est une modalité de travail / **d'être dans le sujet**

On peut se demander si, suite à cette séance, et en partie peut-être grâce à l'EAC, PE3 a en partie modifié sa façon d'évaluer les écrits initiaux des élèves, notamment dans le cas de listes de mots copiés.

Dans tous les cas, nous voyons que les GPLD ne sont pas uniquement des instruments de l'activité enseignante ou des outils pour l'élève : en existant au sein de la classe, ils deviennent des outils et instruments de la co-activité. La régulation se fait dans les deux sens, de l'activité de l'enseignant vers celle des élèves mais aussi de celle des élèves vers celle de l'enseignant. Ainsi, en fonction des savoirs visés, de la discipline dans laquelle s'ancre la situation, les GPLD participent à l'institution de chaque CDD au sein de la classe. Les CDDs n'existent pas en soi, elles sont le résultat, le produit de la co-activité langagière enseignant-élèves, comme le modélise le schéma de Jaubert et Rebière, que nous reproduisons ci-dessous pour rappel.

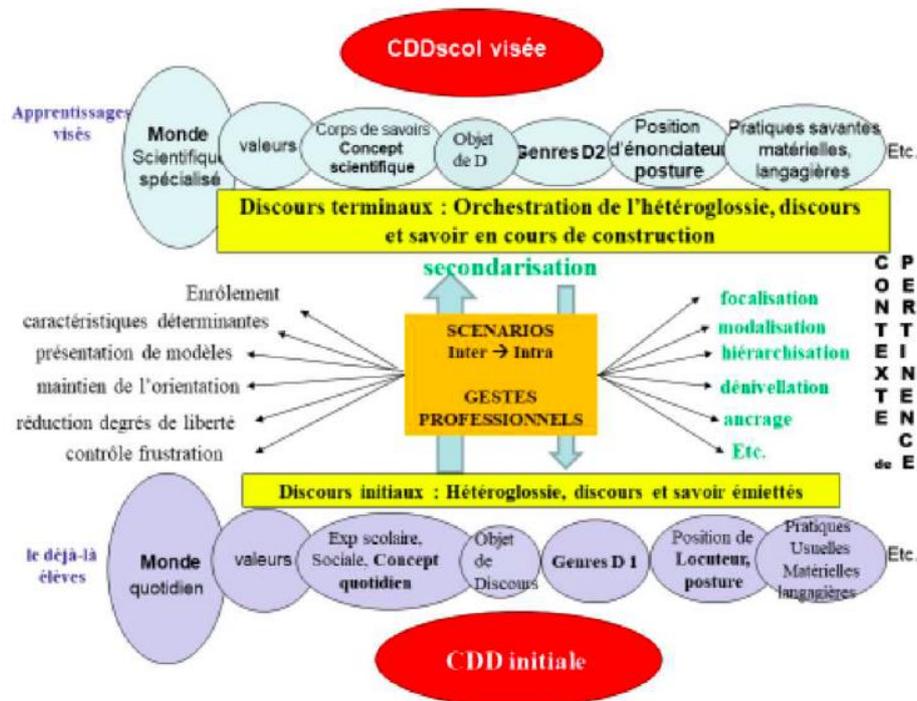


Figure 54 - la CDD : la co-activité maître-élève à l'œuvre (Jaubert et Rebière, 2020)

On peut penser que l'ajustement à l'activité des élèves, par sa complexité, peut constituer une difficulté pour des enseignants, particulièrement pour des enseignants débutants si ceux-ci ont encore besoin d'exercer des gestes professionnels relatifs à l'atmosphère ou au pilotage, qui ne relèvent pas encore de routines. L'analyse épistémique, réalisée au préalable, apparaît ainsi comme un autre outil essentiel de l'activité enseignante et de la co-activité langagière et cognitive.

2-3-3 Les GPLD : au croisement entre analyse épistémique et représentations de l'enseignant

Être en mesure de recevoir les écrits des élèves et de les évaluer avant la mise en œuvre des séances COREVEDIS suppose à la fois une maîtrise du fonctionnement de la langue et des discours, ainsi qu'une maîtrise épistémique des savoirs disciplinaires visés : ces deux domaines d'expertise sont nécessaires pour parvenir à identifier dans les discours initiaux des élèves les éléments pertinents **à partir desquels** faire secondariser les discours et densifier les savoirs.

Ainsi, lors des entretiens d'auto-confrontation, nous voyons que PE3 prend conscience des focalisations et du temps important qu'elle accorde à la correction de l'orthographe dans ses séances COREVEDIS, alors qu'elle déclare lors de l'entretien initial que pour elle « écrire c'est être libre, imaginer, s'évader » et que « l'orthographe n'est pas le plus important ». En observant ses séances, elle conscientise, et le verbalise, l'intérêt, selon elle, de focaliser davantage les interactions sur l'objet du discours, sur les problèmes soulevés par les discours initiaux des élèves (par exemple, le problème crucial de l'anthropomorphisme, soulevé par les énoncés des élèves qui pensent que « le robot, parfois c'est gentil, parfois c'est méchant »). Pour autant, les séances réalisées en amont des entretiens d'auto-confrontation sont porteuses de GPLD précis qui participent à l'élaboration des discours et de l'objet, ce qui nous incite à penser que les GPLD, tout en étant non fortuits, ne sont pas nécessairement des opérations

totalemment conscientisées. Ou en tout cas, les motifs et buts des GPLD ne sont pas conscientisés au moment où l'enseignant les réalise ou les modifie, en fonction de l'activité des élèves.

Suite aux entretiens d'auto-confrontation et aux entretiens finaux à la fin de la collaboration, il nous paraîtrait particulièrement intéressant de voir si les pratiques de PE3 ont encore évolué, et si oui de voir en quoi. Nous pourrions même commencer par nous demander si PE3 continue de mettre en œuvre le dispositif COREVEDIS.

3- D'un dispositif de recherche à un dispositif de formation

Une des questions qui se pose à l'issue de cette recherche est celle de l'acceptabilité du dispositif COREVEDIS pour des enseignants.

Ce dispositif a été élaboré au cours de cinq années de construction de données et d'analyse. Nous avons dégagé ses caractéristiques de façon explicite après de nombreux essais et tâtonnements, effectués avec certains des enseignants engagés dans la recherche. S'il semble, dans l'état d'élaboration actuelle, pouvoir donner des résultats en ce qui concerne l'enseignement de l'écriture au CP, en incluant l'encodage et l'énonciation dans les disciplines, aucun pour le moment ne permet de considérer qu'il puisse, à terme, constituer une ressource acceptable par un grand nombre d'enseignants ou qu'il soit transférable.

Ce dispositif a été élaboré à partir de l'observation d'une pratique enseignante, dans l'objectif de produire une ressource la plus proche possible des pratiques, des attentes, des besoins du terrain. En recherche collaborative en effet, deux éléments permettent d'attester de la robustesse d'une ressource (Kervyn 2020) : le premier d'entre eux est la validité et la pertinence de terrain et le second l'exigence scientifique. « La validité scientifique tout comme la validité et la pertinence de terrain participent conjointement de la qualité des ressources visées [...]. En conséquence, il n'y a de robustesse qu'à l'aune de cette double exigence » (Kervyn, 2020, §12). La validité scientifique nous semble légitimée par le cadre théorique sur lequel s'appuie cette recherche. La pertinence de terrain, quant à elle, se mesure par les critères que Kervyn emprunte à l'ergonomie et aux travaux de Tricot et *al.* (2003)¹⁴⁴ : *utilité, utilisabilité et acceptabilité*. L'état des lieux des pratiques (au niveau national ou local), réalisé aux *Chapitres 4 et 5*, met en exergue l'utilité d'un dispositif collectif, permettant d'enseigner la révision des textes écrits des élèves, en incluant la correction de l'orthographe et la révision des discours. Les questions de l'utilisabilité et de l'acceptabilité restent à investiguer à l'issue de cette recherche doctorale.

3-1 Appropriation du dispositif

Ces questions restent d'autant plus à creuser que, comme nous l'avons écrit plus haut, les gestes didactiques qui sous-tendent l'élaboration du dispositif n'étaient pas précisément identifiés au début de notre étude.

Par exemple, nous avons formulé à plusieurs reprises notre problématique aux enseignants acteurs en présentant le dispositif comme un dispositif de « lecture-révision ». Ces termes, pour nous, induisent certaines évidences qui se sont avérées ne pas en être pour les autres

¹⁴⁴ Tricot, A., Plégat-Soutjis, F., Camps, J.-F., Amiel, A., Lutz G. & Morcillo, A. (2003). "Utilité, utilisabilité, acceptabilité : interpréter les relations entre trois dimensions de l'évaluation des EIAH". In C. Desmoulin, P. Marquet & D. Bouhineau, Environnements Informatiques pour l'Apprentissage Humain, Strasbourg, France. ATIEF, INRP, p. 391-402.

enseignants : lire avec des élèves en CP, par exemple, suppose, selon nous, d'avoir un texte écrit projeté / agrandi, lisible par tous les élèves, sur lequel pointer les graphèmes, sur lequel éventuellement procéder à des ajouts, des modifications, des annotations à l'écrit. Le terme révision, comme nous l'avons indiqué dans les écrits de préparation communiqués aux enseignants volontaires, inclut la correction orthographique mais surtout l'évaluation des discours et la révision le cas échéant.

Le travail avec d'autres enseignants nous a permis de mettre en lumière la nécessité de clarifier ces « évidences » ou gestes professionnels, selon nous spécifiques de l'enseignement de l'activité langagière au CP. Autrement dit, les séances COREVEDIS étant des situations « métissées », elles supposent que les enseignants se soient approprié certains des GPLD décrits par Goigoux (2002) ou Jaubert et Rebière (2010) en ce qui concerne le décodage, ou que les enseignants mettent en oeuvre des situations de production d'écrit où l'énonciation des discours n'est pas prise en charge (ou pas complètement, ou pas à chaque fois) par l'enseignant ou par un groupe d'élève.

Nous ne sommes en mesure d'explicitier ces caractéristiques qu'à la fin de cette recherche collaborative, après avoir rencontré les représentations, connaissances déjà-là, préoccupations, modèles en acte de quelques enseignants. En ce sens, et à posteriori, cette recherche doctorale se situe bien dans une approche collaborative, telle que nous la décrivions dans le *Chapitre 5* : l'ensemble de nos travaux s'est structuré au fil de nos rencontres, entretiens, EAC avec les enseignants, avec « une organisation et une avancée de la recherche basées sur les interactions et les points de vue polyphoniques » (Kervyn, 2020, §25).

Il nous semblerait intéressant à présent, de proposer ce dispositif COREVEDIS ainsi que la catégorisation des GPLD qui l'opérationnalisent à d'autres enseignants, de voir s'ils acceptent de s'en emparer et, si oui, d'analyser la façon dont ils procèdent et si les effets sur les réécritures des élèves s'apparentent à ceux que nous avons identifiés.

Les données construites lors de la collaboration avec PE3 pourraient être analysées de manière plus fine, de même que celles construites dans la classe de PE11, car elles pourraient rendre compte de changements de positions énonciatives de la part de ces enseignantes, opérés entre la première et la troisième année de construction de données.

Par exemple, nous voyons dans notre corpus d'analyse que la façon dont PE3 enrôle ses élèves dans l'activité collective de révision évolue significativement :

- la première année, en septembre, PE3 présente la situation de révision de la façon suivante : « alors la dernière fois vous vous souvenez / on avait vu ce que vous aviez écrit / sur l'imagier de la forêt / et on avait vu qu'il y avait des p'tites **corrections** à faire ». Lors de l'entretien d'auto-confrontation, PE3 constate cette focale sur l'activité de correction, qu'elle ne conscientise pas pendant la séance et dont elle s'étonne lors de l'entretien d'auto-confrontation ;
- l'année suivante en septembre, elle ajuste sa formulation en lançant la première séance COREVEDIS en disant « vous aviez écrit l'aliment que vous n'aimiez pas, j'aimerais qu'on lise ce que vous avez écrit ». Elle ne donne pas plus de précisions et semble sur la réserve quant aux enjeux de la situation ;
- six mois plus tard, PE3 lance la séance COREVEDIS 2 sur les robots de la manière suivante : « on va lire la production de tous les enfants / les enfants vont pouvoir **expliquer** ce qu'ils ont fait / **pourquoi** ils l'ont fait / **comment** ils ont fait / et nous on va / **on va voir s'ils ont répondu à la consigne** qui était demandée / d'accord ? ».

La phase de lancement de la dernière séance montre ainsi une position énonciative d'enseignante focalisée sur les procédures d'encodage « expliquer ce qu'ils ont fait, comment ils ont fait » mais aussi sur l'évaluation de la pertinence des discours « pourquoi ils l'ont fait / on va voir s'ils ont répondu à la consigne ».

À la fin de la collaboration, un an après l'arrêt de construction de données sur le temps de classe, PE3 verbalise les plus-values qu'elle a identifiées concernant la dimension psycho-affective : « je trouvais que c'était un **moment fort de classe** / je trouve que ça **rassemble** / et le fait de les mettre dans cette modalité / on est **tous ensemble** et on a un matériau et on va / **on se pose des questions sur les problèmes qui ont émergé et tous ensemble on va [les] résoudre** ».

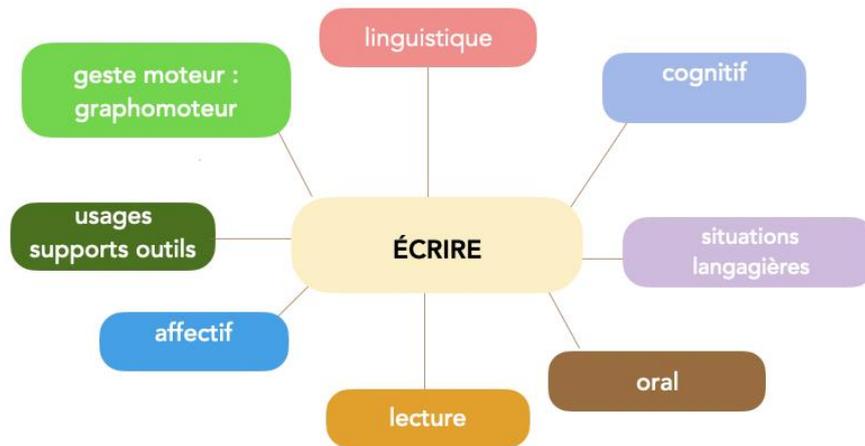
Ces différences dans ses verbalisations d'une année sur l'autre montrent les déplacements dans la position énonciative de cette enseignante : son point de vue sur les séances de révision s'ancre d'abord dans une CDDS linguistique-orthographique, puis dans une CDDS focalisée sur les discours et les procédures d'encodage, pour enfin s'ancrer dans une CDDS scolaire où le collectif génère une attitude d'entraide collective, relative à l'appropriation de savoirs linguistiques, discursifs, culturels disciplinaires.

Un constat peut être dressé à la fin de cette recherche : selon les données déclaratives de l'enseignante PE3, cette dernière s'est approprié le dispositif pendant trois ans, ponctués de rencontres régulières avec la chercheuse, d'entretiens pré et post-séances et de moments de visionnage de ses séances. Le temps nécessaire à cette appropriation, selon nous, peut s'expliquer en partie par la complexité de l'approche de l'activité langagière par l'enseignement des genres de discours intégrés aux disciplines. Nous nous questionnons sur la manière dont nous pourrions, à partir des travaux réalisés, rendre plus accessible cette approche, qui, dans toute sa complexité, nous semble être une réponse possible pour lutter contre les inégalités scolaires qui persistent dans l'institution scolaire française.

3-2 Une synthèse de notre approche de l'activité langagière par l'enseignement des genres dans les disciplines

Nous avons cherché à synthétiser notre approche afin de la rendre explicite à des destinataires externes en réalisant les schémas qui suivent.

Pour mettre à distance, théoriser les pratiques enseignantes observées et outiller nos analyses, nous avons mobilisé plusieurs modèles didactiques, dont le modèle de l'activité scripturale (Kervyn, 2020), le modèle de la co-activité langagière (Jaubert & Rebière, 2021) ou encore la typologie des savoirs de l'oral (Dumais, 2016). Notre réflexion, sur l'activité langagière en contexte d'enseignement-apprentissage de l'écrit dans les disciplines, mêle activité **orale et scripturale**, en lien avec les savoirs disciplinaires. Dans cette perspective littéraire, nous avons croisé ces modèles, en commençant par ajouter **l'oral comme huitième dimension** au modèle de l'activité scripturale envisagée dans des situations formelles de l'apprentissage.



*Figure 55 : activité scripturale dans les situations formelles d'enseignement-apprentissage
À partir des travaux de Kervyn (2020)*

Dans ce schéma, l'oral (en réception et en production) est envisagé en inter-relation constante avec les autres dimensions : en effet, considérer que l'apprentissage des genres peut se faire dans une co-activité langagière tressant oral et écrit, suppose d'envisager les savoirs de l'oral lors de la mise en œuvre de situations langagières disciplinaires, incluant des séances d'écriture (qu'il s'agisse de préparation, production et/ou révision).

En suivant le principe énoncé par Plane (2013) sur la possibilité de changer la focale pour appréhender les différents éléments d'un modèle, nous opérons une focalisation sur l'activité orale (production et réception), ce qui donnerait le schéma suivant :

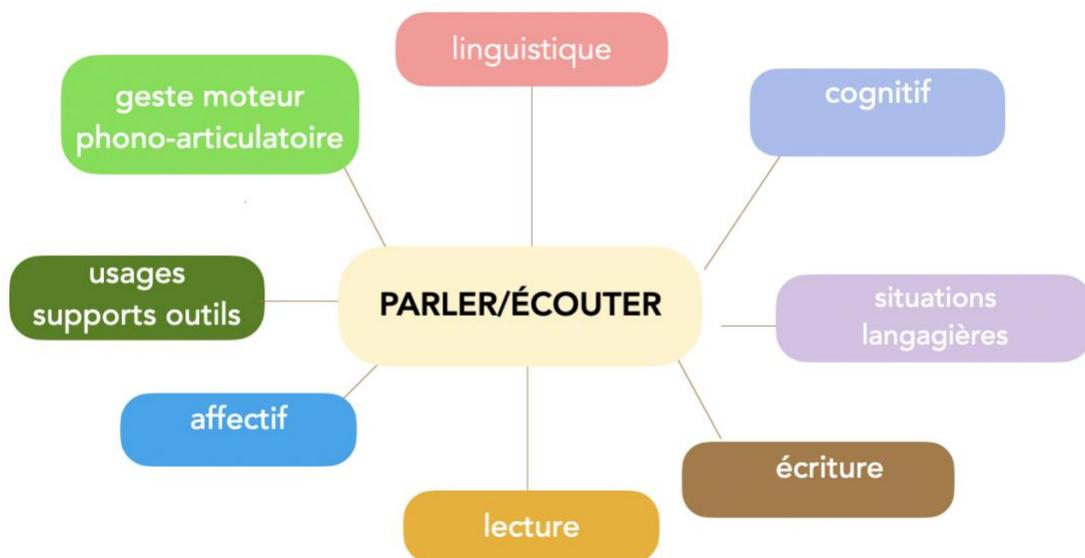


Figure 56 : activité orale dans les situations formelles d'enseignement-apprentissage de la révision de l'écrit

En toute logique, les savoirs présentés dans la typologie de Dumais (2016) pourraient ainsi être réorganisés en fonction des dimensions de l'activité langagière orale. Rappelons les deux volets, structural et pragmatique, identifiés par le chercheur canadien :

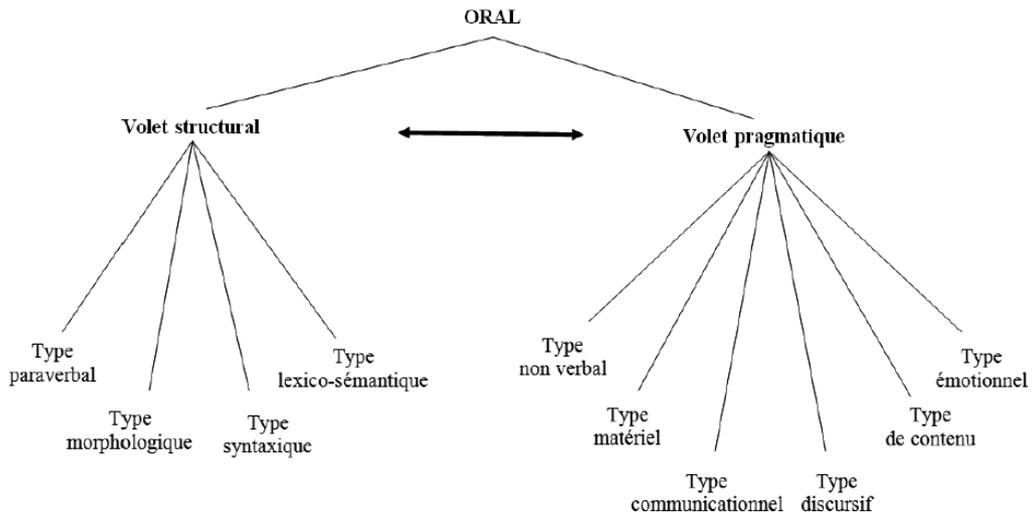


Figure 57: (rappel) typologie des objets d'enseignement-apprentissage de l'oral, Dumais 2016.

En redistribuant les types de savoirs dans chaque dimension de l'activité langagière orale, nous obtenons le schéma suivant :

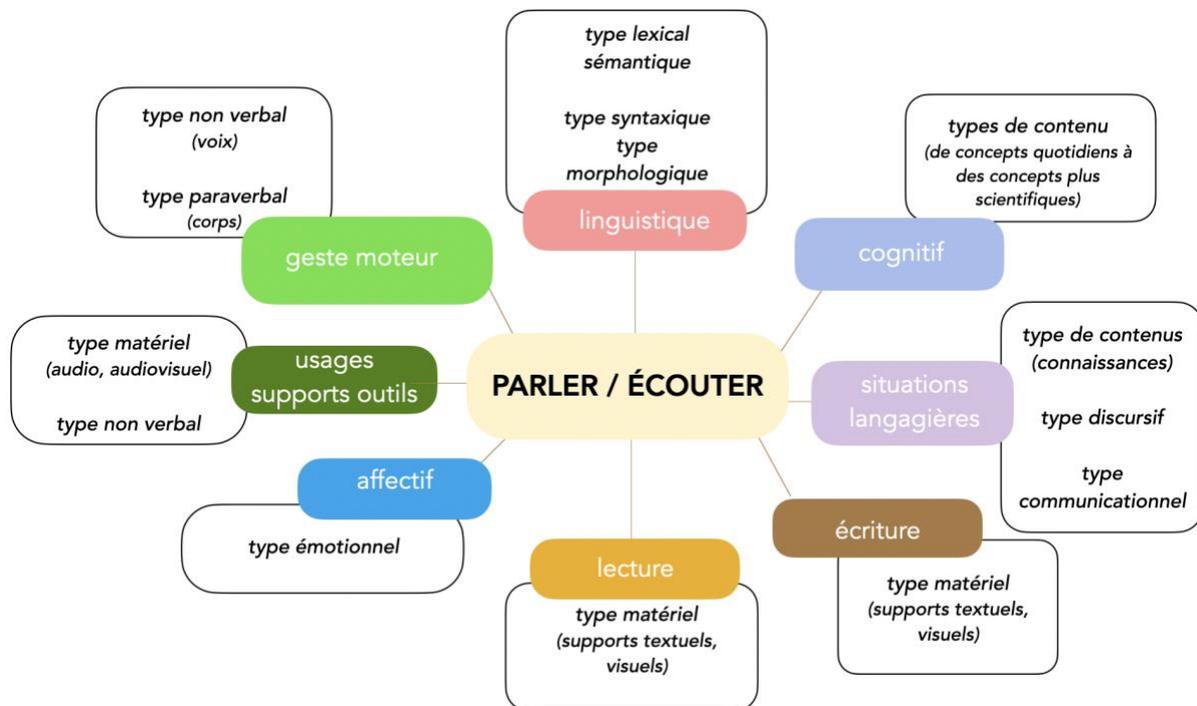


Figure 58 : place de l'oral (réception et production) dans les situations d'enseignement-apprentissage de révision de l'écrit dans les disciplines (à partir des travaux de Kervyn, 2020 et Dumais, 2016)

Ce schéma croise les dimensions du modèle de Kervyn (cadres de couleurs dans la corolle médiane) et les savoirs de l'oral de Dumais (cadres blancs dans la corolle extérieure).

Nous essayons, avec ce schéma, de clarifier notre réflexion quant à la façon dont les savoirs constitutifs de l'activité orale pourraient être tressés avec les savoirs scripturaux, en lien avec les situations langagières, ancrées dans les disciplines.

Ce schéma synthétique serait à développer afin de préciser la place de certains savoirs visés.

Les savoirs de l'oral relevant du volet structural tel que défini par Dumais (c'est-à-dire les savoirs paraverbaux, morphologiques, syntaxiques ou lexico-sémantique) correspondent selon

nous aux savoirs relatifs au décodage en lecture et à l'encodage en écriture, en incluant le geste moteur (graphique ou visuel) et les savoirs linguistiques permettant la sémiotisation.

Les savoirs du volet pragmatique peuvent quant à eux être mis en relation avec :

- l'interprétation et la construction de la signification en réception de l'écrit, la reformulation et la stabilisation d'un énoncé en production : ces compétences mobilisent des connaissances qui découlent de la situation langagière, elles sont liées au type de contenu, au type discursif et au type de support utilisé (quels savoirs relatifs à l'objet, et s'agit-il de produire un texte informatif en sciences ? une légende de schéma en sciences ? un texte informatif en français ? etc) ;
- l'évaluation de la pertinence, en réception comme en production : elle se fait en fonction des paramètres du contexte social et de l'ancrage disciplinaire, ce que nous pouvons croiser avec les savoirs de type communicationnel chez Dumais.

Ce schéma et certains extraits de verbatims présentés dans cette thèse permettent également, selon nous, de souligner l'intérêt et la faisabilité de l'enseignement de certains savoirs, qu'on pourrait considérer comme structuraux ou « techniques », en lien avec les situations langagières disciplinaires : par exemple, ceux relevant de la phonétique articulatoire, de la fluence ou de la prosodie.

Nos travaux cependant portent davantage sur la co-activité langagière dans les situations formelles d'enseignement-apprentissage, en fonction de la discipline dans laquelle elle s'inscrit et en fonction de la situation mise en œuvre. Aussi le schéma suivant nous semble refléter plus précisément l'approche que nous avons adoptée tout au long de cette recherche.

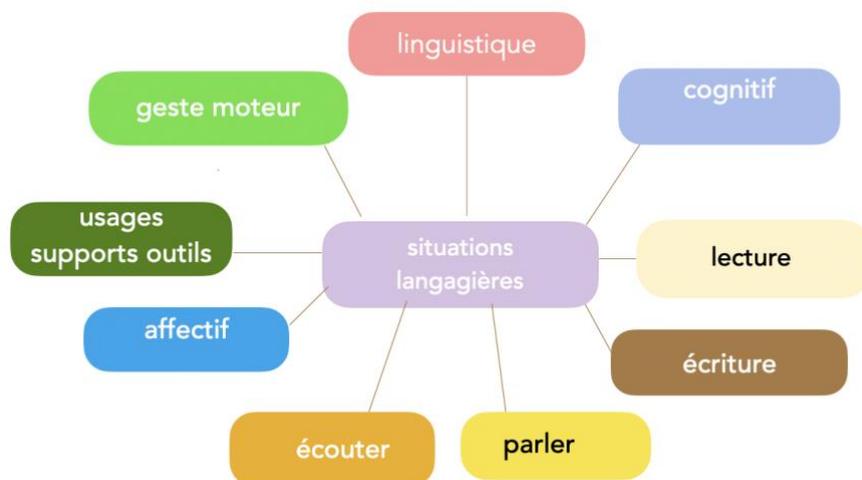


Figure 59 : co-activité langagière dans les situations formelles d'enseignement-apprentissage de révision de l'écrit dans les disciplines

Nous avons en effet choisi d'effectuer toutes nos analyses en fonction de la situation langagière disciplinaire dans laquelle s'ancrent les tâches d'écriture : analyse épistémique (des savoirs discursifs, culturels, sémiotiques, psycho-affectifs), analyse des écrits initiaux et terminaux, et enfin analyse des interactions orales. Les GPLD identifiés sont également distincts, en fonction de la situation et de la discipline.

Nous avons élaboré ces différents schémas (ainsi que tous ceux présents dans cette étude) dans une visée euristique : ils constituent pour nous des outils pour penser, mais aussi à penser, ils ne sont pas un aboutissement mais au contraire une ouverture, vers des discussions ou débats à tenir. La place de l'oral est très importante pour nous et elle est soutenue par les apports de la notion de littératie scolaire, que nous avons choisi d'envisager du point de vue de l'activité des élèves.

3-3 Retours sur la notion de littératie

Les travaux sur la littératie et sur la littératie scolaire, que nous avons présentés dans le *Chapitre 3*, présentent les liens entre oral et écrit comme un des apports de la notion pour la didactique. Dans la figure ci-dessous, Hébert et Lépine (2013) résument ces apports, en les classant par ordre de récurrence dans les écrits sur le sujet.

	Valeurs ajoutées
1	Pluri-objectifs, <i>une perspective plurielle, interdisciplinaire, sur les objectifs et enjeux personnels, professionnels, socioculturels liés à l'appropriation de l'écrit</i>
2	Ensemble d'attitudes, de connaissances, d'habiletés et de compétences liées à l'appropriation de la culture écrite (et à développer chez l'apprenant), <i>l'interrelation complexe de ces aspects affectifs, cognitifs et socioculturels dans l'enseignement-apprentissage</i>
3	Variété des textes (<i>académiques, sociaux</i>), genres, supports, discours, pratiques et technologies de l'information et de la communication (TIC) à considérer
4	Aspect dynamique, variable, situé, <i>lire-écrire sont un construit social qui varie dans le temps et l'espace</i>
5	Relations individu-société, <i>lire-écrire permet de développer l'identité individuelle, de favoriser l'intégration ou l'exclusion sociale</i>
6	Tâches réelles authentiques, extrascolaires et scolaires, <i>mesurer les habiletés en situations variées</i>
7	Concept positif et continuum, « <i>on ne part jamais de rien</i> », puis <i>évolution possible tout au long de la vie</i>
8	Interdépendance-interférence écrit-oral, <i>liens entre l'écrit et l'oral, en quoi l'un peut servir de levier ou non pour l'apprentissage de l'autre et vice-versa</i>
9	Influence de l'environnement sur l'école et les apprentissages, <i>mais aussi influence de l'écrit sur les structures sociales</i>
10	Visée émancipatrice, progressiste, humaniste, <i>développement intégral de la personne</i>

Figure 59 – « Les dix valeurs ajoutées de la notion de littératie selon les chercheurs francophones » (Hébert et Lépine, 2013, p.35).

Nous voyons que l'oral est considéré dans son « interdépendance-interférence » à l'écrit, et qu'il peut servir de levier à l'apprentissage de l'écrit « **et vice-versa** ». Ce « vice-versa » est très important pour nous, car les élèves de notre étude ont un âge où il est important d'apprendre à écrire, mais où il est également primordial de **continuer leur apprentissage du langage, et notamment du langage oral scolaire, qui construit des mondes nouveaux, éloignés de celui du quotidien, particulièrement pour les élèves les plus éloignés de l'école**. Selon nous, le fait de s'intéresser à des dispositifs ou techniques qui permettent de penser l'enseignement du langage oral en lien avec le langage écrit revêt un enjeu démocratique. Les genres de discours scolaires (comme le débat, l'exposé...) sont des genres à travailler avec des élèves plus âgés, mais avec des élèves de cinq à sept ans, il est important d'enseigner à tous les conduites discursives qui peuvent sembler les plus « élémentaires » : apprendre à décrire, à informer ou expliquer, à raconter, dans différentes disciplines.

Nous avons tenté, dans cette étude, de montrer comment l'apprentissage de l'oral et de l'écrit peuvent co-exister, au sein des disciplines puisque l'école a pour mission de faire construire à tous les élèves des savoirs culturels relevant des différents domaines disciplinaires

et que la réussite scolaire est déterminée par l'activité cognitive et langagière des élèves dans ces domaines disciplinaires.

L'oral pour apprendre, produit au sein de la classe, permet de secondariser et scientifier les écrits initiaux. Mais les écrits initiaux ont également un effet sur l'oral, puisqu'ils orientent les interactions en donnant à voir les contextes intrasubjectifs des élèves, leurs représentations initiales sur les objets, l'état des connaissances linguistiques et orthographiques...

L'oral de l'enseignant, par le biais des GPLD, a un effet sur l'oral des élèves, qui s'approprient certaines verbalisations, mais aussi sur les écrits autonomes. En retour, les écrits et les oraux des élèves ont un effet sur les GPLD.

Nos travaux proposent ainsi quelques études de cas qui illustrent la façon dont oral et écrit entretiennent des liens, les rendant indissociables pour élaborer les savoirs culturels (dont fait partie le code sémiotique), mais aussi pour enseigner ces savoirs. En reprenant la synthèse établie par Hébert et Lépine (2013), nous voyons ces deux éléments apparaître dans la proposition de modélisation que les chercheurs québécois dressent, pour tenter de résumer en quoi les apports de la notion de la littératie peuvent être pris en compte en didactique.

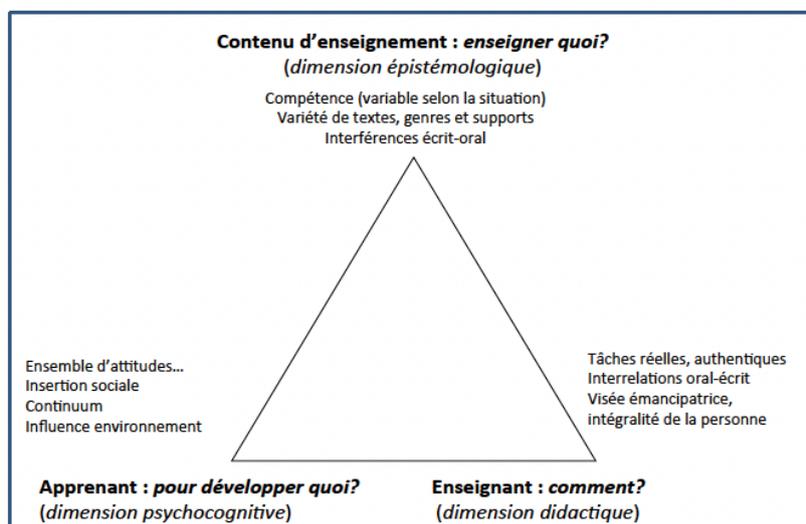


Figure 60- Dimensions et valeurs ajoutées de la notion de littératie intégrées au triangle didactique
(Hébert et Lépine, 2013, p.41)

À l'école élémentaire, les interférences écrit-oral concernant la variété de textes, de genres et supports doivent permettre d'intégrer les textes oralisés, les genres et discours de l'oral mais surtout les discours secondaires ou secondarisés des élèves, qui se situent entre oral et écrit. La visée émancipatrice liée au pôle « enseignant » inclut, selon nous, un travail de construction et de transformation, de secondarisation des discours déjà-là. La littératie est une notion qui met en avant les usages sociaux, ce qui, selon nous, suppose non seulement de prendre en compte les pratiques langagières orales des élèves, mais de partir d'elles, de les laisser émerger en classe, afin de travailler à leur transformation, à la secondarisation des discours et à la scientification des objets du discours. La notion de « continuum », fortement présente également dans les travaux sur la littératie, est particulièrement importante pendant l'entrée des élèves dans l'univers de l'écrit, au moment où ils apprennent à effectuer le passage d'un langage oral, du quotidien, à un langage scripturalisé et scolaire. Ce passage suppose une transformation

des pratiques langagières orales déjà-là, vers des pratiques langagières orales scolaires, qui sont scripturalisées.

Ainsi, en empruntant des éléments fondamentaux aux définitions de Privat, Dupont et Bautier que nous présentons dans le *Chapitre 3*, nous envisageons la littératie scolaire comme :

l'ensemble des **activités langagières en interaction, à l'oral ou à l'écrit, en réception ou en production**, qu'un élève est amené à déployer dans des **sphères scolaires** spécifiques. Ces activités ont pour but l'**élaboration d'objets de savoir** aussi bien **langagiers que disciplinaires**, définis par leur lien aux pratiques sociales de référence¹⁴⁵, par l'institution scolaire et par ses **agents**. Elles sont en partie transformées par les **outils** qui les médiatisent, matériels ou symboliques. La littératie scolaire est une notion **dynamique**, qui **s'ajuste** aux représentations et savoirs déjà-là des élèves et suppose une **secondarisation** des discours et une scientification des concepts, perceptible dans les **productions langagières** ultérieures des élèves.

Le dispositif d'enseignement que nous avons étudié, de même que les propositions faites par les didacticiens ayant une approche tressée de l'enseignement et de l'apprentissage, nous apparaissent comme des outils ou leviers efficaces pour permettre aux élèves de s'inscrire dans cette littératie scolaire, en adoptant des points de vue pertinents, au regard de la situation.

4- Limites et perspectives de recherches

4-1 Limites de la recherche

Nous avons favorisé une approche collaborative dans l'objectif d'obtenir des données variées, mais nos données concernant le dispositif COREVEDIS ont été construites dans quatre classes de CP et nous n'avons conservé dans notre corpus d'analyse que les données construites dans deux de ces classes, des CP dédoublés (effectif maximum de 15 élèves).

Une des limites majeures de cette recherche est donc le caractère restreint des résultats : nombre réduit de pratiques enseignantes observées et nombre réduit d'élèves composant chacune des classes.

Tout d'abord, concernant les GPLD, les résultats sont qualitatifs et ne peuvent pas être généralisés, car nous avons procédé à des études de cas. Nous pouvons même nous demander si un dispositif oral et collectif de révision des textes pourrait être mis en œuvre dans une classe non-dédoublée : quelle gestion du temps, du nombre d'écrits à réviser, quelle orchestration des prises de parole dans un collectif avec plus d'une vingtaine d'élèves ?

Néanmoins, nos premières données sur les séances de révision collectives ont été construites durant l'année de master 2, dans une classe de CP non-dédoublé (23 élèves). De plus, PE4, chez qui nous avons procédé à des enregistrements de séance COREVEDIS, enseigne dans une classe de CP non dédoublé, en milieu favorisé. Nous n'avons pu, par manque de données écrites

¹⁴⁵ Pratiques de référence entendues au sens de Martinand : Martinand, J-P. (1989). Pratiques de référence, didactique et savoirs professionnels en sciences techniques. *Les sciences de l'éducation, pour l'ère nouvelle*, 2, 23-29

(écrits V2 terminaux), utiliser les données fournies par cet enseignant, mais savons d'ores et déjà qu'une adaptation des modalités de travail est possible pour mettre en œuvre les séquences dans une classe à effectif régulier, par exemple : travail mené par demi-classe, tri et sélection d'écrits comportant des similitudes au niveau des dysfonctionnements, ou des formulations du savoir, ou des réussites, choix des écrits à projeter en fonction de la période de l'année, des objectifs discursifs, culturels et orthographiques.

Ensuite, nos analyses se basent principalement sur les résultats construits dans les classes de PE2 et PE3 et nous avons également commencé à analyser les données construites chez PE11 : or ces trois enseignantes sont particulièrement réflexives et leurs pratiques sont peu « ordinaires ». PE2 et PE11 ont toutes deux été initiées à la recherche en didactique du français puisqu'elles ont un master en Ingénierie de la Formation, option didactique du français. PE3 quant à elle a évolué dans une école d'application, entourée d'enseignants formateurs avec qui elle a participé à de nombreuses heures de conseil des maîtres. Elle a d'ailleurs choisi de suivre un parcours de formation et est devenue elle-même Professeur des Écoles Maitresse Formatrice (PEMF) depuis la recherche. Il en est de même pour PE12, qui a co-construit avec nous une séquence COREVEDIS en Éducation Civique et Morale et qui est devenue PEMF depuis.

On peut, dès lors, se demander si nous pourrions obtenir des résultats similaires en proposant les mêmes pistes didactiques, et en particulier le dispositif COREVEDIS, à un nombre plus grands d'enseignants, dont certains ne seraient pas nécessairement volontaires pour participer¹⁴⁶, voire potentiellement « résistants » à une formation sur l'enseignement de l'activité langagière dans les disciplines. Nous pouvons également nous demander comment susciter leur engagement dans l'action de formation et motiver une co-activité cognitive et langagière transformatrice de leurs pratiques et connaissances déjà-là.

Enfin, en ce qui concerne les connaissances déjà-là perceptibles dans le corpus d'analyse et les déplacements relatifs aux discours et à la construction de l'objet dans les écrits des élèves, nos résultats ne peuvent non plus être généralisés, et ne sont peut-être pas représentatifs de ce que savent des élèves de CP ou de ce qu'ils sont en mesure d'apprendre.

Si l'on reprend les savoirs que des élèves de CP semblent en mesure d'acquérir et que nous avons listés dans le *Chapitre 4* (partie 4) en nous appuyant sur des résultats de travaux antérieurs, nous voyons que nos résultats confirment :

- les travaux sur les représentations des élèves au début du CP (travaux de Chauveau, Rémond et Rogovas-Chauveau, 1993, ou de Fialip-Baratte, 2004) ;
- les travaux sur l'appropriation des procédures d'encodage ou des caractéristiques du discours narratifs (résultats de l'enquête Lire-Écrire au CP : Kervyn, 2018).

Le petit nombre de productions écrites analysées ne permet pas non plus de tirer de conclusion généralisante quant aux résultats relatifs aux connaissances déjà-là des élèves, aux déplacements discursifs réalisés et à l'élaboration des savoirs dans le domaine du vivant ou en technologie.

¹⁴⁶ En France, 18h de formation continue, programmées en dehors des heures de classe, sont obligatoires pour les enseignants du primaire exerçant à plein-temps. Selon les circonscriptions, les thèmes de formation peuvent être laissés au choix de l'enseignant ou non, certains contenus de formation sont obligatoires et le thème est imposé pour tous les enseignants de la circonscription, exerçant dans le même niveau de classe / cycle.

Néanmoins, les élèves qui ont permis d'élaborer notre corpus d'analyse sont des élèves de REP, les cas particuliers étudiés sont tous des élèves issus de familles non-francophones, de milieu populaire (ouvriers ou sans-emploi). Nous pouvons faire l'hypothèse que les GPLD identifiés sont représentatifs de dimensions majeures à enseigner, particulièrement si l'on considère l'âge des élèves de notre étude, dans une perspective d'enseignement-apprentissage dans les disciplines et au sein d'un dispositif qui vise à faire progresser tous les élèves.

4-2 Perspectives de recherche

À partir des résultats de cette recherche et des limites constatées, trois axes de recherche nous paraissent intéressants à développer : le premier concerne les GPLD et leur possible usage en formation, le deuxième est relatif à l'analyse des déplacements dans les écrits d'élèves et à l'identification d'apprentissages discursifs réalisables par les élèves de CP, le troisième porte sur l'analyse des positions énonciatives des enseignants.

En premier lieu, nous souhaiterions explorer la façon dont les GPLD identifiés pourraient constituer des outils en formation (initiale et/ou continue), afin d'instrumenter l'activité d'enseignement de l'activité langagière, notamment scripturale, dans les disciplines. Tous les enseignants qui ont accepté de participer à notre recherche se sont engagés de façon volontaire, sans y être contraints par l'institution, sur leur temps personnel. Ils étaient prêts à s'interroger sur l'apprentissage de l'écrit, à réfléchir à leur pratique, voire à tenter de la transformer.

Nous avons accompagné ces enseignants, particulièrement PE3 et PE11, en leur proposant de nombreux temps d'échanges, en visionnant leurs séances et en les transcrivant, en leur donnant ces séances à visionner et leurs verbatims à lire. Les entretiens pendant les trois années de la construction de données ont permis aux enseignants d'effectuer des changements dans leurs séances, de commencer à transformer leurs pratiques d'enseignement de l'écriture, en s'emparant de certaines des propositions didactiques faites (voire de plusieurs d'entre elles) : mise en œuvre d'ateliers dirigés d'écriture, recours à la dictée à l'adulte, mise en œuvre du dispositif COREVEDIS. Cette recherche doctorale, à des degrés différents, a ainsi constitué un temps de formation pour les enseignants y participant.

Nous serions ainsi intéressée par l'élaboration d'une recherche-action, menée au sein d'un groupe de travail constitué d'enseignants de CP, débutants ou plus confirmés (ou les deux). Nous pourrions ainsi proposer d'autres séquences COREVEDIS, dans d'autres disciplines (domaine « questionner le temps qui passe », mathématiques...) ou sur d'autres objets de savoir en français ou dans le domaine du vivant ou des objets.

La question de la transférabilité du dispositif à d'autres niveaux de classe nous intéresse également : comment le dispositif pourrait-il être mis en œuvre dans des classes d'élèves plus âgés, produisant potentiellement des textes plus longs, en SVT, en histoire ou en toutes autres disciplines ? Comment l'ancrage dans les CDDS visées se réaliserait-il, de quelle manière l'activité des élèves aurait-elle à être réorientée, ou pas ?

En deuxième lieu, la mise en œuvre de COREVEDIS dans d'autres classes de CP permettrait de créer un corpus plus large de textes V1 et V2, et pourraient ainsi confirmer (ou invalider) les résultats concernant les déplacements discursifs réalisés par les élèves, et donc les

objets de savoirs relatifs aux genres de discours qui pourraient être considérés comme constitutifs des apprentissages réalisables pendant l'année de CP.

Certaines des données déjà construites mais écartées du corpus d'analyse pourraient être traitées et constituer un premier corpus post-recherche :

- écrits V1 et V2 produits dans la classe de PE11 dans le domaine du vivant, et verbatims des séances de révision ayant eu lieu entre les deux écrits ;
- écrits V1 et V2 produits dans la classe de PE3 en français (récit), et verbatims associés.

En troisième lieu, les données construites lors des entretiens d'auto-confrontation avec PE3 et PE11 n'ont pu être exploitées, ou très peu, par manque de temps. Nous souhaiterions ainsi analyser de façon plus approfondie les données construites dans leur classe et en dehors de leur classe, car une première lecture globale laisse apparaître des transformations dans les positions énonciatives de ces enseignantes, comme nous l'avons évoqué précédemment. Ces changements sont perceptibles dans les interactions orales (notamment, chez PE3, des différences sont notables dans la façon de lancer l'activité de révision lors de la première, deuxième et troisième séance COREVEDIS réalisées à deux ans d'intervalle), mais les verbatims des entretiens d'auto-confrontation sont également riches d'énoncés indiquant la prise de conscience du poids de la norme orthographique.

L'analyse de ces données construites avec PE3 et PE11 pourrait ainsi s'inscrire dans la continuité de travaux déjà réalisés sur l'évolution de la position énonciative de PE2 (Magniant, Schneeberger et Champagne, 2024). Ces travaux montrent comment, en étant impliquée dans une recherche avec des didacticiennes du français et des sciences du vivant, PE2 est graduellement passée d'une position d'enseignante ancrée dans une CDDS de lecture-décodage, à une position ancrée dans une CDDS de lecture en sciences, c'est-à-dire prenant en compte des pratiques scientifiques (fonctionnement d'un texte documentaire et d'un schéma), des objets culturels (le développement des plantes à fleur) et discursives (expliquer un phénomène du vivant à partir d'un schéma en sciences).

CONCLUSION

L'un des objectifs principaux de cette recherche était de montrer que des élèves de CP peuvent, tout en apprenant le code sémiotique, apprendre à devenir énonciateurs de leurs textes à l'écrit, dans différentes disciplines. Le second objectif était d'identifier des gestes professionnels contribuant à un dispositif de révision des écrits des élèves, favorisant les apprentissages dans les différentes dimensions de l'activité scripturale et l'émergence de tous les élèves en tant que sujets, en Cours Préparatoire.

Nous tenons particulièrement, dans nos travaux, aux résultats qui mettent en avant le partage qui se crée à partir des écrits des élèves et qui amène ces derniers à « construire du commun », à s'instituer en communautés de petits chercheurs dans tous les domaines : partage des problèmes et des solutions linguistiques, partage des connaissances déjà-là, des questions qui se posent et des réponses co-construites au sujet des objets culturels. Partage aussi de nouveaux mondes qui s'entrouvrent pour certains et se déploient, qu'ils peuvent explorer en apprenant à maîtriser les codes sémiotiques, en tant qu'outils pour se lancer à la découverte de livres documentaires, d'objets scientifiques, de phénomènes du vivant, de récits merveilleux ou fantastiques.

Si elle ne fait pas partie du corpus d'analyse, une partie de notre corpus initial, construite pendant le confinement dû à la crise sanitaire COVID, rappelle la difficulté pour les élèves d'apprendre l'écrit, et les inégalités supplémentaires générées par l'enseignement-apprentissage à distance, par le biais des outils numériques disponibles. L'aspect collectif et partagé du dispositif constitue, selon nous, une plus-value, rendue possible par l'indispensable co-présence des élèves et des enseignants dans la salle de classe, mais aussi par les GPLD et les gestes didactiques qui sous-tendent l'élaboration du dispositif.

La comparaison des écrits initiaux et terminaux montre que les élèves s'inscrivent petit à petit en tant qu'énonciateurs dans différentes disciplines, tout en se singularisant dans chaque sphère d'échange, avec leurs pairs. Les élèves parviennent mieux à saisir les enjeux des situations, à catégoriser les situations d'écriture. Dans leurs discours (oraux ou écrits), ils semblent naviguer avec davantage d'aisance entre les différents registres d'apprentissage. En cela, le dispositif mis en œuvre mais surtout les GPLD identifiés apparaissent comme des pistes de réponses face à l'une de nos préoccupations principales : lutter, dans le milieu scolaire, contre la reproduction voire l'amplification des inégalités sociales. Les écrits terminaux indiquent que les élèves ont tous une représentation plus claire des buts, des motifs des pratiques langagières et cognitives dans chaque situation disciplinaire, et, sans oublier que de multiples paramètres impactent les apprentissages, nous attribuons un rôle majeur aux GPLD identifiés, qui selon nous participent à la progressive institution de tous les élèves en tant que sujets langagiers. Les GPLD de clarification et de réorientation des représentations socio-subjectives permettent aux élèves de mieux catégoriser les situations d'écriture, mais il s'agit également de signifier à l'élève scripteur que son activité initiale n'est pas dénuée de signification, ni illégitime. Les enseignantes observées, tout en visant des savoirs discursifs, linguistiques, culturels, prennent en compte les pratiques langagières initiales, venues de la sphère privée, familiale, elles les reconnaissent avant de les mettre au travail. Elles participent ainsi à la construction de *rappports* à positifs ou au moins non conflictuels : rapports à l'écriture, aux savoirs, à l'erreur, à l'école

et à eux-mêmes, en tant que sujets scolaires. Elle participent aussi à l'autonomisation progressive des disciplines dans la sphère de la classe et des principes qui légitiment leurs discours.

La comparaison des discours initiaux/terminaux atteste également de la construction de nouvelles significations, de nouveaux modes d'agir, de penser et de parler. Les GPLD favorisent chez les élèves la construction de points de vue nouveaux sur le monde (matériel, social), sur leurs relations aux autres ainsi que sur les effets que leurs discours peuvent produire sur eux. Ils construisent de nouvelles représentations sur les objets comme l'écrit, le langage, la langue. L'une des conditions qui permettent d'instituer la classe en CDDS tour à tour scientifique (littéraire, biologique ou technologique) et/ou linguistique (syntaxique, orthographique ou procédurale) semble résider dans la capacité des enseignantes à adopter des positions énonciatives différentes, au sein d'une même séance COREVEDIS.

De ce fait, l'adoption d'une position énonciative magistrale à focale essentiellement orthographique apparaît comme une dérive possible : cela questionne la façon dont le dispositif est présenté et dévolu aux enseignants, si l'on souhaite qu'il reste un outil au service de la révision des discours, des objets culturels autant que de l'orthographe, à l'oral comme à l'écrit. Comme nous l'avons discuté dans le dernier chapitre, la robustesse du dispositif observé reste à mettre à l'épreuve, notamment son acceptabilité et sa transférabilité.

Nous écrivons dans le *Chapitre 1* que le dialogisme est un phénomène d'écho, où les dialogues du passé se font silencieux mais restent bien vivants, intérieurement audibles : il nous semble que les liens établis entre les déplacements dans les textes des élèves et les interactions orales orchestrées par l'enseignante entre les deux temps de production, sont une illustration de la manière dont le dialogisme interlocutif et intertextuel peut s'opérer dans une classe. Il ne suffit pas de faire écrire des textes aux élèves, ni de leur fournir des textes documentaires : nous voyons dans les analyses que l'oralisation de ces écrits initie entre l'enseignante et les élèves une co-activité langagière, qui s'opérationnalise par des GPLD les plus ajustés possible aux verbalisations des élèves et à leur zone proximale de développement, dans l'espoir d'impulser des déplacements et un processus de secondarisation.

Cette recherche, à partir des nombreux exemples issus de textes produits par des élèves de CP, met en évidence l'importance de la notion de « secondarisation » discursive. Cette notion, si elle est associée à des analyses épistémiques préalables précises, nous semble précieuse voire essentielle pour les enseignants et pour les élèves. L'analyse préalable des savoirs sémiotiques mais aussi discursifs et culturels met en lumière la somme des objets de savoirs à enseigner, et l'évaluation des écrits des élèves sur les mêmes dimensions montre l'adoption progressive de positions énonciatives scolaires différentes selon les disciplines, sans pour autant perdre de vue l'enseignement du code sémiotique qui permet la réalisation des énoncés, et représente une contrainte particulièrement incontournable à l'écrit. « Tenir » simultanément les dimensions sémiotique, discursive, culturelle et psycho-affective, les tresser au cours des séances COREVEDIS, semble fondamental pour permettre aux élèves de s'appropriier l'écrit dans toute sa complexité. L'analyse préalable des savoirs visés, sur l'ensemble des dimensions, permet de mieux percevoir les déplacements réalisés, la secondarisation des discours et la scientification des schématisations des élèves. Un élève dont les discours commencent à se secondariser, dont les schématisations se spécialisent et deviennent plus pertinentes pour la discipline, est un élève qui apprend, même lorsque sa compétence orthographique et syntaxique peut sembler encore très éloignée des normes. Être outillé pour percevoir cette secondarisation, mais aussi pour

percevoir les apprentissages « transparents » réalisés, par exemple ceux relatifs aux représentations sociosubjectives, nous semble une expérience « empouvoirante », ressourçante pour des enseignants de CP¹⁴⁷ : en prenant appui sur des objets de savoirs précis, en suivant les déplacements de leurs élèves (en particulier ceux des élèves les plus éloignés des pratiques langagières scolaires), en partageant les écrits collectivement, ils pourraient se sentir moins démunis face à l'évaluation et à la révision des productions écrites, comme une majorité d'entre eux déclare l'être dans les enquêtes¹⁴⁸. Mais cela suppose une formation ambitieuse pour les enseignants, notamment ceux du premier degré. Ainsi, la question de l'« agir évaluatif » nous semble centrale.

Nous savons qu'il n'existe pas de réponses simples à des problèmes complexes. La visée émancipatrice de l'école, question vive s'il en est dans notre société actuelle, s'atteint selon nous par l'enseignement des savoirs culturels, des outils œuvrés par l'humanité, et par la sollicitation et le développement chez tous les élèves de postures secondes, scolaires, de discours secondarisés et de savoirs plus élaborés. Il nous semble que dans les travaux présentés, la langue et les codes sémiotiques sont mis au service de l'activité cognitive et langagière des élèves, de leur production de discours et de savoirs culturels (dont le code sémiotique fait partie). Réciproquement, l'activité cognitive et langagière de construction de savoirs au sein de la classe rend nécessaire la construction des savoirs sur la langue et les codes sémiotiques. Les savoirs sont « assujettis », sont travaillés pour devenir les instruments de la pensée et du langage des sujets élèves.

Nous concluons cet écrit en rappelant que dans la théorie léontievienne, l'activité et les motifs personnels dont elle résulte ont un effet sur la formation de la personnalité de chaque individu. L'entraide, le partage, l'esprit collectif aperçus dans chacune de nos transcriptions, ainsi que les GPLD qui les font émerger, sont pour nous des résultats importants, car ils permettent l'appropriation de savoirs culturels et discursifs tout autant que la construction de savoir-être ou compétences psycho-sociales favorisant la construction de l'empathie, notamment. Nous finirons ainsi en reprenant les propos de la philosophe américaine Martha Nussbaum (2011)

« Quelles leçons tirer [...] lorsque nous nous demandons ce que l'école peut et doit faire pour produire des citoyens dans et pour une démocratie saine ? L'école peut :- développer la capacité des élèves à voir le monde du point de vue des autres, en particulier de ceux que leur société dépeint comme inférieurs, comme de « simples objets » ; [...] enseigner aux enfants à ne pas avoir honte du besoin et de l'incomplétude, mais à y voir des occasions de coopération et de réciprocité. [...] C'est un programme gigantesque. Il doit être mis en œuvre avec une attention constante aux circonstances sociales locales, et une connaissance fouillée des problèmes et des ressources locaux. Et il faut l'aborder non seulement par le contenu de l'éducation, mais également par la pédagogie, vers laquelle je me tourne à présent. » (p.61).

Enfin, cette thèse et les six années de dur et joyeux labeur dont elle est le fruit visent à participer, à leur petite mesure, à répondre à cet immense et complexe défi collectif : aider à construire, avec les enfants et pour eux, « une démocratie saine », plus équitable, pour le monde de demain.

¹⁴⁷ Pour reprendre l'expression traduite des textes de Paolo Freire (2013), ou celle d'« empowerment » venue de l'anglais.

¹⁴⁸ Bilan de l'IGEN (2013) et rapport de l'IGÉSR (2023), cités dans le *Chapitre 4, Sous-partie 3*.

BIBLIOGRAPHIE

- Adam, J.-M. (1996). *Le récit* (6e éd. [actualisée]). Presses universitaires de France.
- Aeby-Daghé, S., & Dolz, J. (2008). Chapitre 3. Des gestes didactiques fondateurs aux gestes spécifiques à l'enseignement-apprentissage du texte d'opinion. In D. Bucheton & O. Dezutter, *Le développement des gestes professionnels dans l'enseignement du français* (p. 83-105). De Boeck Supérieur. <https://doi.org/10.3917/dbu.buche.2008.01.0083>
- Alamargot, D., & Chanquoy, L. (2002). Les modèles de rédaction de textes. In M. Fayol (Éd.), *La production du langage* (Encyclopédie des Sciences Cognitives, Hermès, p. 45-65). https://www.academia.edu/53935071/Les_mod%C3%A8les_de_r%C3%A9daction_d_e_textes
- Alamargot, D., & Chanquoy, L. (2004). *Apprentissage et développement dans l'activité de rédaction de textes* (p. 125-146).
- Alcorta, M. (1997). Pratiques de brouillons et activités d'écritures : Le rôle d'un instrument psychologique dans le développement des capacités d'écrit des élèves [Thesis, Bordeaux 2]. In <Http://www.theses.fr>. <http://www.theses.fr/1997BOR21017>
- Bachelé, P., & Kervyn, B. (2019). Le rôle des gestes langagiers oraux dans l'enseignement de l'écriture tâtonnée en grande section de maternelle. In C. Brissaud & M. Dreyfus (Éds.), *L'écriture dès le début de l'école primaire* (p. 65-84). Presses Universitaires de Bordeaux. <https://doi.org/10.4000/books.pub.36782>
- Bakhtine, M. (1978). *Esthétique et théorie du roman* (Gallimard).
- Bakhtine, M. (1981). Discourse in the novel. In *Literary Theory: An Anthology* (John Wiley&Sons, p. 205-216).
- Bakhtine, M. M. (avec Aucouturier, A., & Todorov, T.). (1984). *Esthétique de la création verbale*. Gallimard.
- Bakhtine, M. M. (avec Verret, G.). (1970). *Problèmes de la poétique de Dostoïevski*. Éd. l'Age d'homme.
- Bakhtine, M. M., & Yaguello, M. (avec Jakobson, R.). (1977). *Le marxisme et la philosophie du langage : Essai d'application de la méthode sociologique en linguistique*. Les éditions de Minuit.
- Barré-de Miniac, C. (Éd.). (1996). *Vers une didactique de l'écriture. Pour une approche pluridisciplinaire*.
- Barré-De Miniac, C. (2006). Du rapport à l'écriture à l'apprentissage des formes discursives. *Filologia e Linguística Portuguesa*, 8, 203-219.
- Barré-de Miniac, C. (avec Presses universitaires du Septentrion). (2015). *Le rapport à l'écriture : Aspects théoriques et didactiques* (Nouvelle édition revue et augmentée.). Presses universitaires du Septentrion.
- Bautier, É. (1995). *Pratiques langagières, pratiques sociales : De la sociolinguistique à la sociologie du langage*. Éditions l'Harmattan.

- Bautier, E. (2006). Le rôle des pratiques des maîtres dans les difficultés scolaires des élèves. Une analyse de pratiques intégrant la dimension des difficultés socialement différenciées. *Recherche et formation*, 51, 105-118. <https://doi.org/10.4000/rechercheformation.497>
- Bautier, É. (2010). Recherche et différenciations socio-scolaires. *Pratiques. Linguistique, littérature, didactique*, 145-146, Article 145-146. <https://doi.org/10.4000/pratiques.1489>
- Bautier, É. (2016). Et si l'oral pouvait permettre de réduire les inégalités ? *Les dossiers des sciences de l'éducation*, 36, Article 36. <https://doi.org/10.4000/dse.1397>
- Bautier, É., Crinon, J., Delarue-Breton, C., & Marin, B. (2012). Les textes composites : Des exigences de travail peu enseignées ? *Repères. Recherches en didactique du français langue maternelle*, 45, Article 45. <https://doi.org/10.4000/reperes.136>
- Bautier, E., & Goigoux, R. (2004). Difficultés d'apprentissage, processus de secondarisation et pratiques enseignantes : Une hypothèse relationnelle. *Revue française de pédagogie*, 148(1), 89-100. <https://doi.org/10.3406/rfp.2004.3252>
- Bautier, É., & Rayou, P. (2013a). La littératie scolaire : Exigences et malentendus. Les registres de travail des élèves. *Éducation et didactique*, 7(2), Article 2. <https://doi.org/10.4000/educationdidactique.1721>
- Bautier, É., & Rayou, P. (2013b). La littératie scolaire : Exigences et malentendus. Les registres de travail des élèves. *Éducation & didactique*, 17, 29-46. <https://doi.org/10.4000/educationdidactique.1721>
- Bautier, E., & Rochex, J.-Y. (1997). Ces malentendus qui font la différence. In *La scolarisation de la France* (p. 115-122). La Dispute.
- Bautier, É., & Rochex, J.-Y. (2004). Activité conjointe ne signifie pas significations partagées. In *Situation éducative et significations* (p. 197-220). De Boeck Supérieur. <https://doi.org/10.3917/dbu.moro.2004.01.0197>
- Bédouchaud, D., & Leszczak, E. (2020). *Les effets du confinement sur l'activité des enseignants du primaire et du secondaire*. Université de Lyon.
- Bernié, J.-P. (2001). Problèmes posés par la co-construction d'un contexte commun aux partenaires d'une activité rédactionnelle. In *Le processus rédactionnel. Écrire à plusieurs voix*. (L'Harmattan, p. 147-168).
- Bernié, J.-P. (2002a). Éléments théorique pour une didactique interactionniste de la langue maternelle. In M. Brossard & J. Fijalkow, *Apprendre à l'école : Perspectives piagétienne et vygotkiennes* (p. 155-197).
- Bernié, J.-P. (2002b). L'approche des pratiques langagières scolaires à travers la notion de «communauté discursive» : Un apport à la didactique comparée? *Revue française de pédagogie*, 141, 77-88.
- Bernié, J.-P. (2004). L'écriture et le contexte : Quelles situations d'apprentissage? Vers une recomposition de la discipline «français». *Linx. Revue des linguistes de l'université Paris X Nanterre*, 51, 25-39.

- Bernié, J.-P., Jaubert, M., & Rebière, M. (2005). Bases et perspectives d'une évaluation formative des pratiques langagières au service de la construction des connaissances dans les disciplines scolaires. *Repères. Recherches en didactique du français langue maternelle*, 31(1), 189-210.
- Bernié, J.-P., Jaubert, M., & Rebière, M. (2008). Du contexte à la construction du sujet cognitif : L'hypothèse énonciative. In M. Brossard, J. Fijalkow, S. Ragano, & L. Pasa (Éds.), *Vygotski et les recherches en éducation et en didactiques* (p. 123-141). Presses Universitaires de Bordeaux. <https://doi.org/10.4000/books.pub.48222>
- Besse, J.-M. (1993). L'écriture productive à la psychogénèse de la langue écrite. In *L'enfant apprenti lecteur L'entrée dans le système écrit* (L'Harmattan, p. 43-72). L'Harmattan.
- Bishop, M.-F. (2019). L'enseignement de l'écriture à l'école primaire française de 1880 aux années 2000. In B. Kervyn, M. Dreyfus, & C. Brissaud, *L'écriture dès le début l'école primaire. Pratiques enseignantes et performances des élèves* (p. 19-39). Presses universitaires de Bordeaux. <https://hal.univ-grenoble-alpes.fr/hal-01929131>
- Blanche-Benveniste, C. (1997). *Approches de la langue parlée en français*. Ophrys.
- Bonnéry, S. (2009). Scénarisation des dispositifs pédagogiques et inégalités d'apprentissage. *Revue française de pédagogie. Recherches en éducation*, 167, Article 167. <https://doi.org/10.4000/rfp.1246>
- Bonnéry, S. (2010, juin). La division sociale des interactions dans la temporalité des dispositifs pédagogiques. *Colloque international "Spécificités et diversité des interactions didactiques : disciplines, finalités, contextes", université de Lyon - ICAR - CNRS - INRP, 24-26 juin 2010*. <https://hal.science/hal-00533664>
- Bonnéry, S. (2011). Les définitions sociales de l'apprenant : Approche sociologique, interrogations didactiques. *Recherches en didactiques*, 12(2), 65-84. <https://doi.org/10.3917/rdid.012.0065>
- Boré, C. (2002). Reformulations écrites et orales, part du cognitif, part du linguistique. *Repères. Recherches en didactique du français langue maternelle*, 26(1), 259-275.
- Boré, C. (2004a). Contribution des brouillons à la connaissance de l'écriture scolaire. *Le français aujourd'hui*, 144(1), 42-51.
- Boré, C. (2004b). Discours rapportés dans les brouillons d'élèves : Vrai dialogisme pour une polyphonie à construire. *Pratiques*, 123(1), 143-169.
- Boré, C. (2011). L'énonciation des brouillons et la question du sujet scolaire. *Pratiques. Linguistique, littérature, didactique*, 149-150, 71-90.
- Boré, C. (2014). Dialogisme, discours intérieur, écriture en classe. *Ela. Etudes de linguistique appliquée*, 173(1), 59-71.
- Bourdieu, P., & Passeron, J.-C. (1964). *Les Héritiers* (Les éditions de Minuit). http://www.leseditionsdeminuit.fr/livre-Les_H%C3%A9ritiers-1950-1-1-0-1.html
- Bourdieu, P., & Passeron, J.-C. (1970). *La reproduction* (Les éditions de Minuit). http://www.leseditionsdeminuit.fr/livre-Les_H%C3%A9ritiers-1950-1-1-0-1.html

- Boyer, C. (2000). Conceptualisation et actions didactiques à propos de la reproduction végétale / Conceptualisation and didactic actions concerning plant reproduction. *Aster : Recherches en didactique des sciences expérimentales*, 31(1), 149-171. <https://doi.org/10.4267/2042/8756>
- Branca-Rosoff, S., & Gomila, C. (2004). La dimension métalinguistique dans les activités scolaires d'apprentissage de la lecture. *Langages*, 154(2), 113-126. <https://doi.org/10.3917/lang.154.0113>
- Brigaudiot, M. (2004). *Première maîtrise de l'écrit CP, CE1 et secteur spécialisé*. Hachette Éducation.
- Bronckart, J.-P. (1997). *Activité langagière, textes et discours. Pour un interactionisme sociodiscursif*. Lausanne, Delachaux et Niestlé.
- Bronckart, J.-P., Bain, D. E., Schneuwly, B., Davaud, C., & Pasquier, A. (1985). *Le fonctionnement des discours : Un modèle psychologique et une méthode d'analyse*. Delachaux & Niestlé.
- Brossard, M. (1993). Un cadre théorique pour aborder l'étude des élèves en situation scolaire. *Enfance*, 46(2), 189-199. <https://doi.org/10.3406/enfan.1993.2054>
- Brossard, M. (1994). Quelques réflexions sur : Activités métalinguistiques et situations scolaires. *Repères. Recherches en didactique du français langue maternelle*, 9(1), 29-36. <https://doi.org/10.3406/reper.1994.2107>
- Brossard, M. (2013). Enseignement-apprentissage scolaire et développement : Analyse d'un exemple. In *Vygotski et l'école* (Presses Universitaires de Bordeaux).
- Brossard, M. (avec Presses universitaires du Septentrion). (2004). *Vygotski : Lectures et perspectives de recherches en éducation . Suivi d'un inédit en français*. Presses universitaires du Septentrion.
- Bucheton, D. (2005). Présentation générale. *La Lettre de l'AIRDF*, 36(1), 19-20.
- Bucheton, D. (2009). Le modèle de « l'agir enseignant et ses ajustements ». In D. Bucheton, *L'agir enseignant : Des gestes professionnels ajustés* (Octarès, p. 25-68). Octarès.
- Bucheton, D. (Éd.) (avec Bautier, E.). (1997). *Conduites d'écriture au collège et au lycée professionnel*. CRDP Académie de Versailles.
- Bucheton, D., Brunet, L.-M., Dupuy, C., & Soulé, Y. (2008). Chapitre 1. Voyage au centre du métier. Le modèle des gestes professionnels des enseignants et leurs ajustements. In *Le développement des gestes professionnels dans l'enseignement du français* (p. 35-59). De Boeck Supérieur. <https://doi.org/10.3917/dbu.buche.2008.01.0035>
- Bucheton, D., & Chabanne, J.-C. (2002). *Parler et écrire pour penser, apprendre et se construire : L'écrit et l'oral réflexifs*. Presses Universitaires de France.
- Bucheton, D., & Chabanne, J.-C. (2008). Les «écrits intermédiaires» pour penser, apprendre et se construire. *Québec français*, 149, 60-62.
- Bucheton, D. (avec François, F.). (1995). *Ecriture, réécritures : Récits d'adolescents*. Bern : New York : Paris : P. Lang.

- Bucheton, D., & Soulé, Y. (2009a). *L'atelier dirigé d'écriture au CP : Une réponse à l'hétérogénéité des élèves*. Delagrave.
- Bucheton, D., & Soulé, Y. (2009b). Les gestes professionnels et le jeu des postures de l'enseignant dans la classe : Un multi-agenda de préoccupations enchâssées. *Éducation et didactique*, 3-3, 29-48.
- Bulea, E., & Jusseaume, S. (2014). Figures d'action et interprétation des dimensions didactiques de l'agir enseignant. *Lidil. Revue de linguistique et de didactique des langues*, 49, Article 49. <https://doi.org/10.4000/lidil.3441>
- Bulf, C., Mathé, A.-C., & Mithalal, J. (2014). Apprendre en géométrie, entre adaptation et acculturation. Langage et activité géométrique. *Spirale - Revue de recherches en éducation*, 54(1), 29-48. <https://doi.org/10.3406/spira.2014.1035>
- Canut, E. (2018). Produire des discours narratifs et explicatifs (aux cycles 1 et 2) en dictée à l'adulte : De la théorie à la pratique. *Recherches. Revue de didactique et de pédagogie du français*, 68, 63.
- Cariou, D. (2019). Lire pour trouver des informations ou pour vérifier des hypothèses de lecture ? La lecture d'un ouvrage documentaire en classe d'histoire au cycle 3. *Spirale - Revue de recherches en éducation*, 64(2), 29-43. <https://doi.org/10.3917/spir.064.0029>
- Catach, N. (2011). *L'orthographe* (10e édition.). Presses universitaires de France.
- Chabanne, J.-C. (2011). Les écrits «intermédiaires» au-delà du brouillon. *Recherches*, 55, 7-20.
- Charaudeau, P., Maingueneau, D., Adam, J.-M., Bonnafous, S., & Boutet, J. (2002). *Dictionnaire d'analyse du discours*. Paris : Éditions du Seuil.
- Charlot, B. (1997). *Du rapport au savoir*. Anthropos.
- Charlot, B. (1999). Le rapport au savoir. In J. Bourdon & C. Thelot (Éds.), *Éducation et formation : L'apport de la recherche aux politiques éducatives* (p. 17-34). CNRS Éditions. <https://doi.org/10.4000/books.editions-cnrs.31266>
- Charlot, B., Bautier, É., & Rochex, J.-Y. (1992). *École et savoir dans les banlieues et ailleurs*. Armand Colin.
- Charolles, M. (1986). L'analyse des processus rédactionnels : Aspects linguistiques, psychologiques et didactiques. *Pratiques*, 49(1), 3-21.
- Chartier, A.-M. (2022). *L'école et l'écriture obligatoire*. Paris : Éditions Retz.
- Chartier, A.-M., Clesse, C., & Hébrard, J. (1998). *Lire, écrire. 2, Produire des textes au cycle 2 (apprentissages fondamentaux)*. Hatier.
- Chauveau, G., Rémond, M., & Rogovas-Chauveau, E. (1993). *L'enfant apprenti lecteur : L'entrée dans le système écrit* (Vol. 10). Editions L'Harmattan.
- Chauveau, G., & Rogovas-Chauveau, E. (1989). Les idées des enfants sur la lecture-écriture. *Psychologie scolaire*, 68, 7-28.
- Chervel, A. (1998). *La culture scolaire : Une approche historique*. Belin.

- Chesné, J.-F., & Tricot, A. (2024). Inégalités sociales à l'école : Éléments de comparaisons internationales. *Après-demain*, 6970(1), 56-57. <https://doi.org/10.3917/apdem.069.0056>
- Clot, Y. (2001). *Clinique du travail et action sur soi*. De Boeck Supérieur. <https://www.cairn.info/theories-de-l-action-et-education--9782804136888-page-255.htm>
- Cogis, D., & Ros, M. (2003). Les verbalisations métagraphiques : Un outil didactique en orthographe? *Les Dossiers des Sciences de l'Éducation*, 9(1), 89-98. <https://doi.org/10.3406/dsedu.2003.988>
- Cohen-Azria, C., Lahanier-Reuter, D., Reuter, Y., & Équipe THEODILE-CIREL. (2013). *Conscience disciplinaire : Les représentations des disciplines à la fin de l'école primaire*. Presses universitaires de Rennes.
- Colognesi, S. (2015). *Faire évoluer la compétence scripturale des élèves* [UCL - Université Catholique de Louvain]. <https://dial.uclouvain.be/pr/boreal/object/boreal:161327>
- Colognesi, S., Deschepper, C., & Oliveri, S. (2022). *Un premier essai de modalisation du rapport à l'oral par un groupe de recherche collaborative : Quelles étapes pour quelles productions ?* Colloque de l'AIRDF. <https://dial.uclouvain.be/pr/boreal/object/boreal:255608>
- Colognesi, S., & Lucchini, S. (2018). Aider les élèves à organiser leurs écrits : Les effets d'un étayage destiné à travailler la superstructure textuelle. *Repères. Recherches en didactique du français langue maternelle*, 57, Article 57. <https://doi.org/10.4000/reperes.1540>
- Colognesi, S., Sénéchal, K., Gagnon, R., Dupont, P., Dumais, C., Deschepper, C., & Coppe, T. (2023). *ÉRO : Vers une Échelle du Rapport à l'Oral des (futurs) personnes enseignantes* Les fondements d'un construit hypothétique. <https://doi.org/10.7202/1108189ar>
- Combettes, B. (1986). Le texte explicatif : Aspects linguistiques. *Pratiques*, 51(1), 23-38. <https://doi.org/10.3406/prati.1986.1394>
- Coulange, L. (2014). Les pratiques langagières au coeur de l'institutionnalisation de savoirs mathématiques. *Spirale - Revue de recherches en éducation*, 54(1), 9-27. <https://doi.org/10.3406/spira.2014.1034>
- Creuzet-Kraemer, V., & Pasa, L. (2009). L'écriture inventée : Que signifie écrire une lettre pour une syllabe? *Spirale - Revue de recherches en éducation*, 44(1), 31-47. <https://doi.org/10.3406/spira.2009.1169>
- Crinon, J., Leclaire-Halté, A., & Viriot-Goeldel, C. (2016). Quels supports et quels types d'écrits en lecture-écriture au cours préparatoire? *Pratiques. Linguistique, littérature, didactique*, 169-170.
- Crinon, J., & Marin, B. (2014). Point de vue et activité des élèves en production écrite—Google Scholar. In *Didactique du français : Du côté des élèves Comprendre les discours et les pratiques des apprenants* (De Boeck, p. 35-49). De Boeck Supérieur.

- Crinon, J., & Viriot-Goedel, C. (2021). Intérêt et limites de la notion de dispositif. *Pratiques. Linguistique, littérature, didactique*, 189-190, Article 189-190. <https://doi.org/10.4000/pratiques.10198>
- Dabène, M. (1991). Un modèle didactique de la compétence scripturale. *Repères. Recherches en didactique du français langue maternelle*, 4(1), 9-22.
- Dabène, M. (2008). 1. Quelques repères, perspectives et propositions pour une didactique du français dans tous ses états. In *Didactique du français: Vol. 8e éd.* (p. 15-34). De Boeck Supérieur. <https://doi.org/10.3917/dbu.chiss.2008.01.0015>
- David, J. (1991). *La dictée à l'adulte ou comment de jeunes enfants oralisent l'écrit*. 81, 7-19.
- David, J. (2006). Quelles pratiques de production écrite à l'école maternelle ? *La Lettre de l'AIRDF*, 39(2), 23-28. <https://doi.org/10.3406/airdf.2006.1712>
- David, J. (2008). Les explications métagraphiques appliquées aux premières écritures enfantines. *Pratiques. Linguistique, littérature, didactique*, 139-140, Article 139-140. <https://doi.org/10.4000/pratiques.1230>
- David, J., & Fraquet, S. (2012). Écritures approchées : Quels dispositifs didactiques au préscolaire ? *Forum-Lecture-Plate-forme internet sur la littératie*.
- David, J., & Morin, M.-F. (2013). Repères pour l'écriture au préscolaire. *Repères. Recherches en didactique du français langue maternelle*, 47, Article 47. <https://doi.org/10.4000/reperes.517>
- De Croix, S., Falardeau, E., Ledur, D., & Ronveaux, C. (2024). *Les écrits intermédiaires partagés*. Presses universitaires de Namur.
- Delarue-Breton, C. (2014). Dialogue scolaire, dialogisme et événements d'énonciation : Malentendus et in-entendus au sein de la classe. *Éla. Études de linguistique appliquée*, 173(1), 87-97. <https://doi.org/10.3917/ela.173.0087>
- Delarue-Breton, C. (2016). Le dialogal et le dialogique : Quelques remarques sur les heurs et malheurs de l'interaction verbale en classe de français. *SHS Web of Conferences*, 27, 07007. <https://doi.org/10.1051/shsconf/20162707007>
- Delarue-Breton, C. (2017). Activité dialogique à l'école : Observations sur l'élaboration des significations au sein du dialogue scolaire. *Recherches en didactique des langues et des cultures. Les cahiers de l'Acedle*, 14(2), Article 2. <https://doi.org/10.4000/rdlc.1875>
- Delarue-Breton, C., & Bautier, E. (2019). Littératie scolaire : ambitions exigeantes, difficultés de mise en œuvre *Pratiques. Linguistique, littérature, didactique*, 183-184. <https://doi.org/10.4000/pratiques.7011>
- Delarue-Breton, C., & Bautier, E. (2021). La langue à l'école, de l'institution à la classe : Quelles conceptions, quelles normes, pour quels usages ? *Glottopol*, 35. <https://journals.openedition.org/glottopol/pdf/276>

- Detey, S., & Le Gac, D. (2008). Didactique de l'oral et normes de prononciation : Quid du français « standard » dans une approche perceptive ? *Congrès Mondial de Linguistique Française 2008*, 061. <https://doi.org/10.1051/cmlf08209>
- Dias-Chiaruttini, A., & Dolz, J. (2023). Nouveaux objets et nouveaux contextes d'enseignement de l'oral. *Repères. Recherches en didactique du français langue maternelle*, 68, Article 68. <https://doi.org/10.4000/reperes.5978>
- Dolz, J., & Schneuwly, B. (1998). *Pour un enseignement de l'oral : Initiation aux genres formels à l'école*. ESF éd.
- Doquet, C. (2003). *Étude génétique de l'écriture sur traitement de texte d'élèves de cours moyen 2, année 1995-1996*.
- Doquet, C. (2011a). *L'écriture débutante*. Presses Universitaires de Rennes.
- Doquet, C. (2011b). Les écrits intermédiaires au cycle 3 pour penser et apprendre. *Le français aujourd'hui*, 174(3), 57-68. <https://doi.org/10.3917/lfa.174.0057>
- Doquet, C. (2015). *Mettre au jour l'écriture : La génétique textuelle*.
- Doquet, C., & Ponton, C. (2021). Écrire de l'école à l'université : Corpus, traitements, analyses outillées. Présentation. *Langue française*, 211(3), 11-20. <https://doi.org/10.3917/lf.211.0011>
- Doquet, C., Revelli, L., & Moysan, A. (2021). Écriture et forme scolaire : Spécificités de transcription et de traitement. *Langue française*, 211(3), 21-36. <https://doi.org/10.3917/lf.211.0021>
- Doussot, S. (2010). Pratiques de savoir en classe et chez les historiens : Une étude de cas au collège. *Revue française de pédagogie. Recherches en éducation*, 173, Article 173. <https://doi.org/10.4000/rfp.2586>
- Downing, J., & Fijalkow, J. (1990). *Lire et raisonner*. FeniXX. [https://books.google.fr/books?hl=fr&lr=&id=kqULEAAAQBAJ&oi=fnd&pg=PT2&dq=Downing+John+et+Fijalkow+Jacques+\(1990\)+Lire+et+raisonner+\(2e+ed.\),+Toulouse,+Privat.&ots=wys8t2R01D&sig=ACYpli5MxTYBi6j4qBsmPP5rU_U](https://books.google.fr/books?hl=fr&lr=&id=kqULEAAAQBAJ&oi=fnd&pg=PT2&dq=Downing+John+et+Fijalkow+Jacques+(1990)+Lire+et+raisonner+(2e+ed.),+Toulouse,+Privat.&ots=wys8t2R01D&sig=ACYpli5MxTYBi6j4qBsmPP5rU_U)
- Dumais, C. (2016). Proposition d'une typologie des objets d'enseignement/apprentissage de l'oral. *Les Dossiers Des Sciences de L'Éducation*, 36, 37.
- Dupont, P. (2017). Littératie et activités médiatisantes à l'école primaire : Pour reconsidérer les modalités d'enseignement et d'apprentissage. *Recherches en éducation*, 28, Article 28. <https://doi.org/10.4000/ree.6064>
- Dupont, P. (2020). La constitution de l'espace conceptuel de la littératie en éducation. *Les dossiers des sciences de l'éducation*, 43, Article 43. <https://doi.org/10.4000/dse.4263>
- Dupont, P. (2021). La migration du champ de la littératie en didactique du français : Un nouvel espace conceptuel ? *Pratiques. Linguistique, littérature, didactique*, 189-190, Article 189-190. <https://doi.org/10.4000/pratiques.9799>
- Dupont, P., & Grandaty, M. (2012). Littératie à l'école maternelle : Les écrits et oraux réflexifs. *[en ligne] Lettrure*, 2, 50-65.

- Dupont, P., & Grandaty, M. (2016). De la dichotomie oral enseigné-oral pour apprendre à la dialectique oral travaillé-oral enseigné. *Repères. Recherches en didactique du français langue maternelle*, 54, Article 54. <https://doi.org/10.4000/reperes.1071>
- Fabre, C. (1991). La linguistique génétique : Une autre entrée dans la production d'écrits. *Repères. Recherches en didactique du français langue maternelle*, 4(1), 49-58. <https://doi.org/10.3406/reper.1991.2033>
- Fabre, C., & Maurel, M. (1999). Produire et recevoir la complexité langagière dès les premiers apprentissages. *Repères. Recherches en didactique du français langue maternelle*, 20(1), 79-89.
- Fabre-Cols, C. (2002). *Réécrire à l'école et au collège : De l'analyse des brouillons à l'écriture accompagnée*. ESF éditeur.
- Fabre-Cols, C. (2004). Les brouillons et l'école : Ce qu'a changé la critique génétique. *Le français aujourd'hui*, 144(1), 18-24. <https://doi.org/10.3917/lfa.144.0018>
- Fayol, M. (1985). *Le récit et sa construction : Une approche de psychologie cognitive* (Delachaux et Niestlé).
- Fayol, M. (1997). Modèles de la production verbale. In *Des idées au texte* (p. 59-80). Presses Universitaires de France. <https://www.cairn.info/des-idees-au-texte--9782130478201-p-59.htm>
- Ferreiro, E. (avec Hébrard, J.). (1988). *L'écriture avant la lettre*. Paris : Hachette Education.
- Fijalkow, J. (1993). *Entrer dans l'écrit* (Magnard). Magnard. https://babordplus.hosted.exlibrisgroup.com/prim-explore/fulldisplay?docid=33PUDB_Alma_Unimarc7165343130004671&context=L&vid=33PUDB_UB_VU1&lang=fr_FR&search_scope=catalog_pci&adaptor=Local%20Search%20Engine&tab=default_tab&query=any,contains,fijalkow%201993%20entrer%20%C3%A9crit&offset=0
- Fijalkow, J. (2014). La théorie de la clarté cognitive, d'hier à demain. *Recherches en didactiques*, 18(2), 45-56. <https://doi.org/10.3917/rdid.018.0045>
- Fijalkow, J., Cussac-Pomel, J., & Hannouz, D. (2009). L'écriture inventée : Empirisme, constructivisme, socioconstructivisme. *Éducation et didactique*, 3-3, 63-97.
- Fraenkel, B. (2021). Littératie. *Langage et société*, HSI, 221-224.
- François, F. (1993). *Pratiques de l'oral*. Nathan pédagogie.
- François, F. (2003). Qu'apprend-on ? « La langue » ou des « façons de mettre en mots » ? *Le français aujourd'hui*, 141(2), 21-35. <https://doi.org/10.3917/lfa.141.0021>
- François, F. (2016). *Bakhtine tout nu ou une lecture de Bakhtine en dialogue avec Volosinov, Medvedev et Vygotski ou encore Dialogisme, les malheurs d'un gros concept quand il devient trop gros, mais dialogisme quand même* (Lambert-Lucas). Lambert-Lucas.
- Friedrich, J. (2012a). *Lev Vygotski : Médiation, apprentissage et développement: une lecture philosophique et épistémologique*.

- Friedrich, J. (2012b). L'idée des instruments médiatisants. Un dialogue fictif entre Bühler et Vygotski. In Y. Clot, *Vygotski maintenant* (La dispute). <https://core.ac.uk/display/60778704>
- Gagnon, R., & Dolz, J. (2016a). Corps et voix : Quel travail dans la classe de français du premier cycle du secondaire ? *Le français aujourd'hui*, 195(4), 63-76. <https://doi.org/10.3917/lfa.195.0063>
- Gagnon, R., & Dolz, J. (2016b). Enseigner l'oral en classes hétérogènes : Quelle ingénierie didactique ? *Les dossiers des sciences de l'éducation*, 36, Article 36. <https://doi.org/10.4000/dse.1405>
- Garcia-Debanc, C. (1986). Processus rédactionnels et pédagogie de l'écriture. *Pratiques*, 49(1), 23-49. <https://doi.org/10.3406/prati.1986.2449>
- Garcia-Debanc, C. (1988). Propositions pour une didactique du texte explicatif. *Aster : Recherches en didactique des sciences expérimentales*, 6(1), 129-163. <https://doi.org/10.4267/2042/9168>
- Garcia-Debanc, C. (1998). Une argumentation orale dans une démarche scientifique au cycle 3. *Repères. Recherches en didactique du français langue maternelle*, 17(1), 87-108. <https://doi.org/10.3406/reper.1998.2249>
- Garcia-Debanc, C. (1999). Évaluer l'oral. *Pratiques*, 103(1), 193-212. <https://doi.org/10.3406/prati.1999.1867>
- Garcia-Debanc, C. (2008). De la configuration didactique au modèle disciplinaire en acte : Trente ans de didactique du français avec Jean-François Halté. *Pratiques. Linguistique, littérature, didactique*, 137-138, Article 137-138. <https://doi.org/10.4000/pratiques.1151>
- Garcia-Debanc, C. (2016). Les recherches en didactique du français langue première sur l'enseignement de la production écrite de 1974 à 2014 dans les revues *Pratiques* et *Repères* : Consensus, controverses et points aveugles. *Pratiques. Linguistique, littérature, didactique*, 169-170, Article 169-170. <https://doi.org/10.4000/pratiques.3143>
- Garcia-Debanc, C. (2021). Configuration didactique, modèles disciplinaires en actes, conscience disciplinaire : Validité et valeur euristique de trois concepts de la didactique du français langue première. *Pratiques. Linguistique, littérature, didactique*, 189-190, Article 189-190. <https://doi.org/10.4000/pratiques.9653>
- Garcia-Debanc, C., & Fayol, M. (2002). Apports et limites des modèles du processus rédactionnel pour la didactique de la production écrite. Dialogue entre psycholinguistes et didacticiens. *Pratiques*, 115(1), 37-50.
- Garcia-Debanc, C., & Plane, S. (avec Institut national de recherche pédagogique). (2004). *Comment enseigner l'oral à l'école primaire ?* Hatier.
- Goigoux, R. (1989). *À PROPOS DU TRAVAIL D'EMILIA FERREIRO*.
- Gombert, J.-É. (1996). Activités métalinguistiques et acquisition d'une langue. *Acquisition et interaction en langue étrangère*, 8, Article 8. <https://doi.org/10.4000/aile.1224>

- Goody, J. (1979). *La raison graphique : La domestication de la pensée sauvage*. Paris : Éditions de Minuit.
- Goody, J. (2006). La technologie de l'intellect. *Pratiques*, 131(1), 7-30.
<https://doi.org/10.3406/prati.2006.2114>
- Goody, J. (2007a). L'oralité et l'écriture. *Communication & langages*, 154(1), 3-10.
- Goody, J. (2007b). *Pouvoirs et savoirs de l'écrit*. La dispute.
- Goody, J., & Birat, C. (2007b). La littératie, un chantier toujours ouvert. Entretien avec Jack Goody. *Pratiques : linguistique, littérature, didactique*, 131-132, 69-75.
doi : <https://doi.org/10.3406/prati.2006.2116>;
- Grancher, C. (2016). *Engager des élèves dans des processus d'acculturation scientifique dans une perspective développementale : Étude de cas sur le vivant à l'école primaire* [These de doctorat, Bordeaux]. <https://theses.fr/2016BORD0108>
- Grandaty, M. (1998). Elaboration à plusieurs d'une conduite d'explication en sciences, au cycle 2. *Repères. Recherches en didactique du français langue maternelle*, 17(1), 109-125.
- Grandaty, M., & Turco, G. (2001). *L'oral dans la classe : Discours, métadiscours, interactions verbales et construction de savoirs à l'école primaire*. Institut national de recherche pédagogique.
- Grize, J.-B. (1998). Logique naturelle, activité de schématisation et concept de représentation. *Cahiers de praxématique*, 31, 115-125.
- Groupe EVA (avec Romian, H.). (1991). *Évaluer les écrits à l'école primaire : Cycles II et III : des fiches pour faire la classe*. Paris : Hachette éducation.
- Groupe EVA (avec Romian, H.). (1996). *De l'évaluation à la réécriture*. Hachette éducation.
- Guernier, M.-C., & Barré-De Miniac, C. (2009). Rapport à l'écrit et construction de connaissances disciplinaires. Étude de cas. *Pratiques. Linguistique, littérature, didactique*, 143-144, 203-217.
- Halté, J.-F. (1987). Vers une didactique des discours explicatifs. *Repères. Recherches en didactique du français langue maternelle*, 72(1), 1-24.
<https://doi.org/10.3406/reper.1987.1905>
- Halté, J.-F. (1988). Trois points de vue pour enseigner les discours explicatifs. *Pratiques*, 58(1), 3-10. <https://doi.org/10.3406/prati.1988.1478>
- Halté, J.-F. (1992). *La didactique du français* (Presses Universitaires de France).
- Halté, J.-F. (2002). Didactique de l'écriture, didactique du français : Vers la cohérence configurationnelle. *Repères. Recherches en didactique du français langue maternelle*, 26(1), 31-48. <https://doi.org/10.3406/reper.2002.2387>
- Halté, J.-F. (2005). Intégrer l'oral : Pour une didactique de l'activité langagière. In J.-F. Halté & M. Rispaill (Éds.), *L'Oral dans la classe. Compétences, enseignement, activités* (L'Harmattan, p. 11-31). L'Harmattan.

- Hayes, J. R., & Flower, L. S. (1980). Identifying the Organization of Writing Processes. In *Cognitive Processes in Writing*. Routledge.
- Hébert, M., & Lépine, M. (2013). De l'intérêt de la notion de littératie en francophonie : Un état des lieux en sciences de l'éducation. *Globe : revue internationale d'études québécoises*, 16(1), 25-43. <https://doi.org/10.7202/1018176ar>
- Inspection Générale de L'Éducation, du Sport et de la recherche. (2023). *L'enseignement de la production d'écrits : État des lieux et besoins*. <https://www.education.gouv.fr/l-enseignement-de-la-production-d-ecrits-etat-des-lieux-et-besoins-379446>
- Inspection Générale de l'Éducation Nationale. (2000). *La place de l'oral dans les enseignements à l'école primaire*. <https://www.education.gouv.fr/la-place-de-l-oral-dans-les-enseignements-l-ecole-primaire-7829>
- Jaffré, J.-P. (2003). La linguistique et la lecture-écriture : De la conscience phonologique à la variable « orthographe ». *Revue des sciences de l'éducation*, 29(1), 37-49. <https://doi.org/10.7202/009491ar>
- Jaubert, M. (2000). *Fonction et fonctionnement du langage dans la construction de savoirs scientifiques : Hétéroglossie et contextes d'apprentissage scolaire*. Université de Bordeaux 2.
- Jaubert, M. (2007). *Langage et construction de connaissances à l'école : Un exemple en sciences*. Presses Universitaires de Bordeaux.
- Jaubert, M., & Rebière, M. (2000). Observer l'activité langagière des élèves en sciences. *Aster: Recherches en didactique des sciences expérimentales*, 31(1), 173-195.
- Jaubert, M., & Rebière, M. (2001). Tâche d'écriture, grille et illusions perdues. *Les tâches et leurs entours en classe de français. Actes du 8 e colloque international de la DFLM. Neuchâtel, Suisse*. <http://airdf.ouvaton.org/archives/neuchatel-2001/ateliers/jaubertrebiere.pdf>
- Jaubert, M., & Rebière, M. (2002). Parler et débattre pour apprendre : Comment caractériser un oral réflexif. In *Parler et écrire pour penser, apprendre et se construire, dir J.-C. Chabanne, D. Bucheton* (PUF).
- Jaubert, M., & Rebière, M. (2006a). Émergence d'un concept en didactique du français : La secondarisation. *Actes du colloque épistémologie des didactiques des disciplines*.
- Jaubert, M., & Rebière, M. (2006b). Émergence d'un concept en didactique du français : La secondarisation. *Actes sur CD Rom du colloque international de l'AFIRSE. Didactiques : quelles références épistémologiques ?*
- Jaubert, M., & Rebière, M. (2019a). Le scénario langagier didactique, un outil dans le processus de construction des savoirs? Un exemple: l'enseignement et l'apprentissage de la lecture. *Raisons éducatives*, 23(1), 153-176.
- Jaubert, M., & Rebière, M. (2019b). Pour continuer le dialogue sur la question vive de l'enseignement des genres de discours. In *Didactique du français et construction d'une discipline scientifique Dialogues avec Bernard Schneuwly* (p. 107-118). Presses universitaires du Septentrion.

- Jaubert, M., & Rebière, M. (2020). Quels outils pour rendre compte du passage d'une langue quotidienne à une langue disciplinaire scolaire ? *Swiss Journal of Educational Research*, 42(3), Article 3. <https://doi.org/10.24452/sjer.42.3.4>
- Jaubert, M., & Rebière, M. (2021). Un modèle pour interpréter le travail du langage au sein des « communautés discursives disciplinaires scolaires ». *Pratiques. Linguistique, littérature, didactique*, 189-190, Article 189-190. <https://doi.org/10.4000/pratiques.9680>
- Jaubert, M., & Rebière, M. (2023). La dictée à l'adulte : Construire un nouveau rapport au monde et au langage. *La Lettre de l'AIRDF*, n°72, 24-28.
- Jaubert, M., & Rebière, M. (2024a). Pourquoi modéliser la coactivité langagière en classe ? In J.-L. Dufays, S. De Croix, M.-C. Pollet, C. Scheepers, & D. Vrydaghs, *Les recherches en didactique du français. Les résultats en question(s)*. (Presses Universitaires de Louvain, p. 207-224). Presses Universitaires de Louvain.
- Jaubert, M., & Rebière, M. (2024b). Vers une communauté discursive scientifique d'élèves scripteurs. In S. De Croix, É. Falardeau, D. Ledur, & C. Ronveaux, *Les écrits intermédiaires partagés* (Presses universitaires de Namur, p. 125-147).
- Jaubert, M., & Rebière, M. (à paraître). La dictée à l'adulte : Construire un nouveau rapport au monde et au langage. *La Lettre de l'AIRDF*, n°72.
- Jaubert, M., Rebière, M., & Bernié, J. P. (2012). Communautés discursives disciplinaires scolaires et construction de savoirs : L'hypothèse énonciative. *Forum lecture suisse. Littératie dans la recherche et la pratique*.
- Jaubert, M., Rebière, M., & Bernié, J.-P. (2010). Forme scolaire et genres professionnels : Une question pour la formation. Un exemple : la « lecture-découverte d'un texte narratif » au CP. *Travail et formation en éducation*, 5, Article 5. <https://journals.openedition.org/tfe/1189>
- Jaubert, M., Rebière, M., & Pujo, J. (2010, juin). Communautés discursives disciplinaires scolaires et formats d'interactions. *Colloque international "Spécificités et diversité des interactions didactiques : disciplines, finalités, contextes"*, Université de Lyon - ICAR - CNRS - INRP, 24-26 juin 2010. <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00534616>
- Jaubert, M., Rebière, M., & Schneeberger, P. (2008). Entrer dans l'activité scientifique dès 3 ans : Des gestes professionnels outillés par les savoirs. *La Lettre de l'AIRDF*, 43(2), 23-26. <https://doi.org/10.3406/airdf.2008.1797>
- Javerzat, M.-C. (1998). De la dictée à l'adulte ou de la façon de faire venir l'écrit à la bouche. *Repères. Recherches en didactique du français langue maternelle*, 17(1), 127-137. <https://doi.org/10.3406/reper.1998.2252>
- Javerzat, M.-C., Bernié, J.-P., Brossard, M., Bucheton, D., & Dolz-Mestre, J. (2004). *De la dictée à l'adulte comme genre de l'activité scolaire : L'institution du sujet comme auteur dans des communautés discursives pour apprendre à l'école*. Bordeaux 2.
- Jorro, A., & Dangouloff, N. (2018). Corps et gestes professionnels de l'enseignant en contexte sensible. *Recherches & éducations*, HS, Article HS. <https://doi.org/10.4000/rechercheseducations.5861>

- Kerbrat-Orecchioni, C. (1990). *Les interactions verbales* ([Nouv. éd. revue et augm.nouv. tirage]). A. Colin.
- Kerbrat-Orecchioni, C. (1995). Où en sont les actes de langage ? *L'information grammaticale*, 66(1), 5-12. <https://doi.org/10.3406/igram.1995.3041>
- Kerbrat-Orecchioni, C., & Traverso, V. (2004). Types d'interactions et genres de l'oral. *Langages*, 153(1), 41-51. <https://doi.org/10.3917/lang.153.0041>
- Kervyn, B. (2018). *Écrire : Un acte complexe qui ne se résume pas à la production de textes*. Centre Alain Savary - Education prioritaire - ifé. https://centre-alain-savary.ens-lyon.fr/CAS/education-prioritaire/ressources/theme-1-perspectives-pedagogiques-et-educatives/lire-ecrire-parler-pour-apprendre-dans-toutes-les-disciplines/dossier-lire-ecrire/copy_of_ecriture-se-construire-une-culture-commune
- Kervyn, B. (2019). *Former à l'enseignement de l'écriture*. Centre Alain Savary - Education prioritaire - ifé. <https://centre-alain-savary.ens-lyon.fr/CAS/documents/documents-frederique-j/resultats-de-la-recherche-lire-ecrire/former-a-lecriture>
- Kervyn, B. (2020). De l'utilité de la recherche collaborative pour produire des ressources de formation robustes. *Recherches en didactique des langues et des cultures. Les cahiers de l'Acedle*, 17-2(17-2), Article 17-2. <https://doi.org/10.4000/rdlc.7339>
- Kervyn, B. (2021). La préparation de l'écriture : Vers un concept didactique à forte pertinence. *Pratiques. Linguistique, littérature, didactique*, 189-190, Article 189-190. <https://doi.org/10.4000/pratiques.10259>
- Kervyn, B., Bachelé, P., & Faux, J. (2023). *La préparation de l'écriture au cycle 2* (Retz).
- Kervyn, B., & Chiaruttini, A. (2024). *Regards sur la notion de dispositifs en didactique du français*. Presses Universitaires du Septentrion
- Lahire, B. (1993). Culture écrite et inégalités scolaires : Sociologie de l'« échec scolaire » à l'école primaire. In *Culture écrite et inégalités scolaires : Sociologie de l'« échec scolaire » à l'école primaire*. Presses universitaires de Lyon. <http://books.openedition.org/pul/34447>
- Le Cunff, C., & Jourdain, P. (1999). *Enseigner l'oral à l'école primaire*. Hachette Éducation.
- Le Cunff, C., Jourdain, P., Rolland, M., & Saraf, S. (1992). Compétence langagière orale. *Repères. Recherches en didactique du français langue maternelle*, 5(1), 27-41. <https://doi.org/10.3406/reper.1992.2047>
- Lebrave, J.-L. (1986). L'écriture interrompue : Quelques problèmes théoriques. L. Hay (éd.) *Le manuscrit inachevé. Écriture, création, communication*. Paris: Éditions du CNRS, 127-165.
- Leclaire-Halté, A. (1990). Explication et récit dans les textes de fiction. *Pratiques*, 67, 15-34. <https://doi.org/10.3406/prati.1990.1615>
- Lentin, L., Clesse, C., & Hébrard, J. (1977). *Du parler au lire : Interaction entre l'adulte et l'enfant*. Esf Editeur.
- Léontiev, A. (1984). *Activité, conscience, personnalité*. Delga.

- Lhoste, Y. (2017). *Épistémologie et didactique des SVT*. Presses Universitaires de Bordeaux.
- Lhoste, Y., & Champagne, M. (2019). Des gestes professionnels aux gestes langagiers didactiques... Apports d'une recherche comparatiste en didactiques des disciplines. In *Enseignement et formation. Éclairages de la didactique comparée*. (Presses Universitaires du Midi, p. 45-60). <https://hal.science/hal-02555450>
- Lord, M.-A. (2009). Composantes prises en compte dans l'évaluation de la compétence scripturale des élèves par des enseignants d'histoire du secondaire au Québec. *Canadian Journal for New Scholars in Education/ Revue Canadienne Des Jeunes Chercheuses et Chercheurs En Éducation*, 2(1), Article 1. <https://journalhosting.ucalgary.ca/index.php/cjnse/article/view/30408>
- Magniant, V. (2022). Enseigner l'écriture par le biais de séances d'évaluation orale des écrits d'élèves ? *Pratiques. Linguistique, littérature, didactique*, 195-196, Article 195-196. <https://doi.org/10.4000/pratiques.12084>
- Magniant, V. (2024a). De l'usage d'écrits intermédiaires partagés en Cours Préparatoire : quels déplacements dans les énoncés des élèves et quelles interactions langagières ? In S. de Croix, E. Falardeau, D. Ledur, & C. Ronveaux, *Les écrits intermédiaires partagés*. (Presses Universitaires de Namur, pp. 25-49).
- Magniant, V. (2024b). Des Gestes Professionnels Langagiers Didactiques pour aider l'élève à se situer dans les registres d'apprentissage. *Didactiques & Disciplines*, 2(4), Article 4. <https://doi.org/10.34874/PRSM.dd-vol2iss4.50017>
- Magniant, V., Jaubert, M., & Rebière. (2024). Écrire sans savoir écrire pour apprendre au cours préparatoire. In Y. Buyck, M. Sudriès, F. Ligozat, & C. Marlot (Éds.), *Les didactiques face à l'évolution des curriculums. Savoir(s) et pratiques pour entrer dans la complexité du monde. Actes du 6ème Colloque international de l'ARCD. : Vol. IV* (p. 179-194). <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:174755>
- Magniant, V., Jaubert, M., & Rebière, M. (2025) (à paraître). Des gestes professionnels langagiers didactiques pour la réussite de tous. In J.-C. Chabanne, M. Dreyfus, & R. Etienne, *Du faire parler, écrire et penser les élèves à l'agir éducatif* (Presses Universitaires de la Méditerranée).
- Magniant, V., Schneeberger, P., & Champagne, M. (2024). La lecture documentaire dans le curriculum : Évolution de la position énonciative d'une enseignante de CP (REP). In Y. BUYCK, M. Sudriès, F. Ligozat, & C. Marlot (Éds.), *Les didactiques face à l'évolution des curriculums. Savoir(s) et pratiques pour entrer dans la complexité du monde. Actes du 6ème colloque international de l'ARCD* (Vol. 3, p. 105-118). <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:174755>
- Maingueneau, D. (1984). *Genèse du discours*. Mardaga.
- Margolinas, C., & Laparra, M. (2017). *Les premiers apprentissages scolaires à la loupe : Des liens entre énumération, oralité et littérature*. De Boeck (Pédagogie et Formation).
- Mas, M., Garcia-Deban, C., Romian, H., Seguy, A., Tauveron, C., & Turco, G. (1991). *Comment les maîtres évaluent-ils les écrits de leurs élèves en classe ?* (INRP).

- Masseron, C. (2019). Continuum. *Pratiques. Linguistique, littérature, didactique*, 183-184, Article 183-184. <https://doi.org/10.4000/pratiques.6737>
- Massonnet, J. (1998). Interactions orales pour apprendre comment fonctionne l'écriture. *Repères. Recherches en didactique du français langue maternelle*, 17(1), 231-239. <https://doi.org/10.3406/reper.1998.2260>
- Mauroux, F. (2016). *Activités d'écriture approchée et entrée dans l'écrit au préscolaire et au début de l'école élémentaire : Une étude de cas longitudinale* [Université Toulouse le Mirail - Toulouse II]. <https://theses.hal.science/tel-01735286>
- Mauroux, F., & Garcia-Debanc, C. (2019). Étude longitudinale des effets des écritures approchées sur les compétences des apprentis-scripteurs au début de l'école primaire en France. In *L'écriture dès le début de l'école primaire* (p. 43-64).
- Mons, N., Chesné, J.-F., Blanchard-Schneider, A., & Coudroy, T. (2016). *Comment l'école amplifie-t-elle les inégalités sociales et migratoires ?* [Dossier de synthèse]. CNESCO. https://www.cnesco.fr/wp-content/uploads/2024/07/Cnesco-inegalites-sociales_dossier-de-synthese.pdf
- Niwese, M., & El Hajj, K. (2022). Compétences et difficultés des élèves de sixième pour produire un texte narratif. In *Compétences et difficultés scripturales des élèves à l'entrée au collège. Résultats de la recherche ÉCRICOL*. (Peter Lang, p. 49-74).
- Nonnon, E. (1990). Interactions maître-élèves. In *La communication inégale Heurs et malheurs de l'interaction verbale* (p. 148-212). Delachaux & Niestlé.
- Nonnon, É. (2010). La notion de progression au cœur des tensions de l'activité d'enseignement. *Repères. Recherches en didactique du français langue maternelle*, 41, Article 41. <https://doi.org/10.4000/reperes.276>
- Nonnon, E. (2019). Notions et questions en mouvement : Transpositions, médiations, outils et pratiques langagières. In J. Dolz, I. Leopoldoff, A. Monnier, C. Ronveaux, B. Védrines, S. Aeby Daghe, E. Bulea Bronckart, & G. S. Cordeiro (Éds.), *Didactique du français et construction d'une discipline scientifique : Dialogues avec Bernard Schneuwly* (p.39-52). Presses universitaires du Septentrion. <https://doi.org/10.4000/books.septentrion.78381>
- Nussbaum, M. (2011). *Les émotions démocratiques*. Climats.
- Olson, D. R. (1998). *L'univers de l'écrit* (Retz).
- Olson, D. R., & Lejosne, J.-C. (2006). Littératie, scolarisation et cognition. Quelques implications de l'anthropologie de Jack Goody. *Pratiques*, 131(1), 83-94. <https://doi.org/10.3406/prati.2006.2119>
- Orange, C. (2005a). Problématisation et conceptualisation en sciences et dans les apprentissages scientifiques. *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, Vol. 38(3), 69-94. <https://doi.org/10.3917/lse.383.0069>
- Orange, C. (2005b). Problème et problématisation dans l'enseignement scientifique. *Aster : Recherches en didactique des sciences expérimentales*, 40(1), 3-11.

- Orange, C. (2006). Problématisation, savoirs et apprentissages en sciences. In *Situations de formation et problématisation* (p. 73-90). De Boeck Supérieur. <https://doi.org/10.3917/dbu.fabre.2006.01.0073>
- Pasa, L., Creuzet, V., & Fijalkow, J. (2006). Écriture inventée : Pluralité des traitements et variabilité selon la structure syllabique. *Éducation et francophonie – Érudit*, 34(2), 85-103. <https://doi.org/10.7202/1079023ar>
- Pasa, L., Crinon, J., Espinosa, N., Fontanieu, V., & Ragano, S. (2017). L'influence des pratiques des enseignants de CP sur les récits écrits. *Repères. Recherches en didactique du français langue maternelle*, 55, Article 55. <https://doi.org/10.4000/reperes.1146>
- Pasa, L., Totereau, C., Soulé, Y., Dreyfus, M., Dupuy, C., & Chabanne, J.-C. (2015). L'enseignement de l'écriture en CP : Description des pratiques enseignantes dans 131 classes. *Repères. Recherches en didactique du français langue maternelle*, 52, Article 52. <https://doi.org/10.4000/reperes.950>
- Perrenoud, P. (1994). La communication en classe : Onze dilemmes. *Cahiers pédagogiques*, 326, 13-18.
- Plane, S. (2004). Quels modèles pour analyser la production d'écrit sur traitement de texte ? Les contraintes comme outil d'analyse et d'intervention. *Linx. Revue des linguistes de l'université Paris X Nanterre*, 51, Article 51. <https://doi.org/10.4000/linx.184>
- Plane, S. (2014). *Contribution aux travaux des groupes d'élaboration des projets de programmes de C2, C3, C4*. https://cache.media.education.gouv.fr/file/CSP/17/6/Plane_Sylvie_-_PU_-_CSP_Contribution_374176.pdf
- Plane, S., Alamargot, D., & Lebrave, J.-L. (2010). Temporalité de l'écriture et rôle du texte produit dans l'activité rédactionnelle. *Langages*, 177(1), 7-28. <https://doi.org/10.3917/lang.177.0007>
- Rabardel, P. (1999). Le langage comme instrument ? Éléments pour une théorie instrumentale étendue. In Y. Clot (Éd.), *Avec Vygotsky* (p. 241-265).
- Rabardel, P. (2005). 13. Instrument, activité et développement du pouvoir d'agir. In *Entre connaissance et organisation : L'activité collective* (p. 251-265). La Découverte. <https://doi.org/10.3917/dec.lorin.2005.01.0251>
- Rabatel, A. (2005). Les postures énonciatives dans la co-construction dialogique des points de vue : Coénonciation, surénonciation, sousénonciation. In J. Bres, P. P. Haillet, S. Mellet, H. Nølke, & L. Rosier, *Dialogisme et polyphonie. Approches linguistiques*. (p. 95-110). De Boeck Supérieur. <https://doi.org/10.3917/dbu.bres.2005.01.0095>
- Rabatel, A. (2012). Positions, positionnements et postures de l'énonciateur. *TRANEL. Travaux Neuchâtelois de Linguistique*, 56, 23.
- Rayou, P. (2020). Des registres pour apprendre. *Éducation et didactique*, 14-2, Article 14-2. <https://doi.org/10.4000/educationdidactique.6737>
- Reuter, Y. (1989). L'enseignement de l'écriture. Histoire et problématique. *Pratiques*, 61(1), 68-90. <https://doi.org/10.3406/prati.1989.1503>

- Reuter, Y. (2007). La conscience disciplinaire. *Éducation et didactique*, 1-2, Article 1-2. <https://doi.org/10.4000/educationdidactique.175>
- Reuter, Y. (2013). Le français en tant que discipline et la question des savoirs. In J.-P. Bernié & M. Brossard (Éds.), *Vygotski et l'école : Apports et limites d'un modèle théorique pour penser l'éducation et la formation* (p. 51-62). Presses Universitaires de Bordeaux. <https://doi.org/10.4000/books.pub.47782>
- Reuter, Y., Cohen-Azria, C., Daunay, B., Delcambre, I., & Lahanier-Reuter, D. (2013). *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques: Vol. 3e éd.* De Boeck Supérieur; Cairn.info. <https://www.cairn.info/dictionnaire-des-concepts-fondamentaux-des-didacti--9782804169107.htm>
- Reuter, Y. & Théodile-Crel. (1994). *Les interactions lecture-écriture : Actes du colloque*. P. Lang.
- Ricoeur, P. (1990). *Soi-même comme un autre*. Seuil.
- Romian, H. (1991). «Le développement métalinguistique» par Jean-Emile Gombert, Coll. Psychologie d'aujourd'hui, 1990. *Repères. Recherches en didactique du français langue maternelle*, 4(1), 197-199.
- Ronveaux, C., & Schneuwly, B. (2018). *Lire des textes réputés littéraires : Disciplination et sédimentation* (Peter Lang).
- Roy, P. (2021). Des recherches participatives en éducation : Convergences et divergences? Conférence introductive. *Des recherches participatives dans les didactiques disciplinaires et autres domaines de connaissance. Quelles finalités? Quels savoirs? Et quelles stratégies méthodologiques pour favoriser leur circulation dans les milieux de la recherche, de la formation et de la pratique?*, 12-34.
- Schneeberger, P., Rebière, M., Jaubert, M., Orange-Ravachol, D., Lhoste, Y., & Badin, F. (2021). *Écrire en sixième un texte explicatif en sciences*. Peter Lang.
- Schneuwly, B. (1988). *Le Langage écrit chez l'enfant : La production des textes informatifs et argumentatifs*. Delachaux & Niestlé.
- Schneuwly, B. (1994). Genres et types de discours : Considérations psychologiques et ontogénétiques. In Y. Reuter, *Les interactions lecture-écriture. Actes du colloque Théodile-Crél (Lille, novembre 1993)*. (Peter Lang, p. 155-173).
- Schneuwly, B. (1995). De l'importance de l'enseignement pour le développement. Vygotsky et l'école. *Psychologie et éducation*, 21, 25.
- Schneuwly, B., Dolz-Mestre, J., Aeby Daghe, S., Bain, D., Canelas-Trevisi, S., Sales Cordeiro, G., Gagnon, R., Jacquin, M., Ronveaux, C., Thevenaz-Christen, T., & Toulou, S. (2009). *Des objets enseignés en classe de français : Le travail de l'enseignant sur la rédaction de textes argumentatifs et sur la surbordonnée relative*. Presses universitaires de Rennes. <http://www.pur-editions.fr/detail.php?idOuv=2250>
- Scribner, S., & Cole, M. (2010). La littératie sans l'école : À la recherche des effets intellectuels de l'écriture. *Langage et société*, 133(3), 25-44. <https://doi.org/10.3917/lis.133.0025>

- Sprenger-Charolles, L., & Serniclaes, W. (2003). Acquisition de la lecture et de l'écriture et dyslexie : Revue de la littérature. *Revue française de linguistique appliquée*, VIII(1), 63-90. <https://doi.org/10.3917/rfla.081.0063>
- Testenoire, P.-Y. (2017). Transcrire des écrits scolaires : Entre philologie et génétique textuelle. *Corpus*, 16, Article 16. <https://doi.org/10.4000/corpus.2762>
- Thévenaz-Christen, T., Ronveaux, C., & Schneuwly, B. (2018). Formes de progression comme discipline des élèves et sédimentation des pratiques. In C. Ronveaux & B. Schneuwly, *Lire des textes réputés littéraires : Discipline et sédimentation* (Peter Lang, p. 31-42).
- Verspieren, M.-R. (2002). Quand implication se conjugue avec distanciation : Le cas de la recherche-action de type stratégique. *Études de communication. langages, information, médiations*, 25, Article 25. <https://doi.org/10.4000/edc.658>
- Vézier, A., & Doussot, S. (2019). *Les pratiques de récit pour penser les didactiques. Dialogue entre histoire et autres disciplines (français, mathématiques, sciences)*. (Presses universitaires de Rennes). <https://pur-editions.fr/product/7757/les-pratiques-de-recit-pour-penser-les-didactiques>
- Vinatier, I., & Morrissette, J. (2015). Les recherches collaboratives : Enjeux et perspectives. *Carrefours de l'éducation*, 39(1), 137-170. <https://doi.org/10.3917/cdle.039.0137>
- Vygotski, L. S. (1934). *Pensée et langage*. Messidor, Éditions sociales.
- Vygotski, L. S. (2014). *Histoire du développement des fonctions psychiques supérieures* (La Dispute). La Dispute.
- Yakubinsky, L. P. (1923). On Dialogic Speech. *PMLA*, 112(2), 243-256. <https://doi.org/10.2307/463093>
- Zerbato-Poudou, M.-T. (1998). Rôle du contexte dans l'apprentissage premier de l'écriture à l'École maternelle. *Repères. Recherches en didactique du français langue maternelle*, 18(1), 113-122. <https://doi.org/10.3406/reper.1998.2274>

INDEX DES PRINCIPALES NOTIONS

A

action conjointe, 110
 actions, 29
 activité, 29
 activités métissées, 199
 approche collaborative, 237
 appropriation, 121
 artefact, 89
 autoconfrontation, 282

B

boucle explicative, 272
 but, 37
 buts, 29

C

CDDS, 136
 clarté cognitive, 34
 co-activité langagière et cognitive, 151
 Communauté Discursive Disciplinaire Scolaire, 40,
 136
 communautés discursives, 31, 40
 compétence scripturale, 162
 conceptions, 77
 concepts scientifiques transposés, 33
 conscience disciplinaire, 34
 conscience phonologique, 71
 contexte
 de pertinence, 39
 de production, 36
 intersubjectif, 39
 intrasubjectif, 39
 continuum, 191
 correction, 209

D

déplacement, 121
 destinataire, 37
 dialogal, 48
 dialogique, 48
 dialogisme
 dialogique, 49
 discipline, 33
 discours, 35
 dispositif, 253
 dysfonctionnements, 83

E

écriture unitaire, 68
 effet, 37
 énonciateur, 37, 38
 étayage, 112
 évaluation, 58, 116, 178, 209
 formative, 209, 248
 évènements d'énonciation, 47, 364

F

format, 112
 formations sociales, 36
 formats, 111
 formes sociales, 45
 orales, 46
 scripturales, 45

G

génétique textuelle, 58
 genres de discours, 41
 genres premiers, 42
 genres secondaires, 43
 genres seconds, 42

geste graphique, 73

gestes professionnels, 142

langagiers, 145

langagiers didactiques (GPLD), 146

H

hétéroglossie, 43, 119, 278

I

instrument psychologique, 56, 90

instrumentation, 94

interaction, 36

interactionnisme, 35

interactions orales, 192

intérieur(e), intériorisé(e), 35

interincompréhensions, 41

interpsychique / intrapsychique, 122

L

Lafontaine, Lizanne, 82, 191

langage

non verbal, 48

paraverbal, 48

verbal, 48

lieu social, 37

littératie scolaire, 189

locuteur, 37

M

malentendus, 83

Modèles Disciplinaires en Acte, 144

motifs, 29

motifs personnels, 30

motifs-stimuli, 30

O

objets, 29

opérations, 29

oralité, 193

outil, 89

P

personnalité, 82

position énonciative, 53

posture seconde, 80, 134

pragmatique, 236

praxéologique, 235

préparation de l'écriture, 212

principe alphabétique, 67

processus scriptural, 166

produit (de l'activité), 29

R

rapport à, 77

rapport à l'erreur, 83

recherche collaborative, 237

recherche-action, 233, 235

recherches participatives, 235

représentations, 36, 77, 79, 163

sur l'écrit, 163

révision, 58

S

scénarios, 111

schématisation, 46, 47, 273

schématisations, 152

scripteur, 37

secondarisation, 30, 43, 45, 137

situation, 36

situations formelles d'apprentissage, 140

spiralair, 128

sujet, 29

sujet écrivain, 171

sujet écrivain

sujet, 101

sujet langagier

sujet, 102

sujet social, 37

T

texte, 35

tresse, 199

V

voix, 37

Z

Zone Proche de Développement, 112

INDEX DES AUTEURS

A

Adam, Jean-Michel,277, 407
Aeby-Daghé, Sandrine,149, 470
Alamargot, Denis,73, 166, 213, 470
Alcorta, Martine,59, 168

B

Bachelé, Pascale,69, 180, 207, 211, 256, 267, 448,
470
Bakhtine, Mikhaïl,27, 31, 32, 41, 43, 48, 49, 60, 126,
135, 292
Barré-de Miniac, Christine,19, 77, 159
Barré-De Miniac, Christine,260
Bautier, Elisabeth,20, 34, 52, 74, 80, 91, 116, 134,
139, 144, 181, 186, 189, 192, 451, 484
Bernardin, Jacques,29, 62, 80, 81, 114
Bernié, Jean-Paul,38, 39, 40, 42, 76, 81, 123, 126,
136, 138, 155, 169, 196, 197, 199, 294, 452, 469,
471
Besse, Jean-Marie,207
Billon, Virginie,151
Bishop, Marie-France,99, 101, 158, 160, 172, 175,
179, 214, 221
Blanche-Benveniste, Claire,69
Boiron, Véronique,151, 191
Bonnéry, Stéphane,119
Boré, Catherine,115, 132, 168, 214
Bourdieu, Pierre,20, 144, 177, 183, 270
Branca-Rosoff, Sonia,451
Bres, Jacques,46, 48
Brigaudiot, Mireille,204, 210, 448
Brissaud, Catherine,69
Bronckart, Jean-Paul,27, 29, 31, 35, 36, 37, 42, 46,
48, 49, 76, 102, 123, 126, 140, 151, 181, 182, 191,
272, 277, 296, 407, 408

Brossard, Michel,33, 34, 38, 39, 57, 62, 74, 76, 81,
105, 110, 114, 118, 120, 122, 126, 140, 147, 155,
294, 330, 411
Brousseau, Guy,107, 149
Bruner, J-S,29, 58, 84, 97, 105, 109, 110, 129, 133,
146, 147, 151, 251, 259, 299, 321, 405, 426, 457
Bucheton, Dominique,59, 62, 87, 101, 132, 141, 142,
144, 168, 171, 173, 176, 207, 211, 212, 246, 470,
474
Bulea, Ecaterina,283, 403
Bulf, Caroline,132, 214

C

Canut, Emmanuelle,132, 204, 213, 441
Cappeau, Paul,266, 290
Cariou, Didier,132, 213
Castany-Owhadi, Hélène,210
Catach, Nina,65, 68, 358
Chabanne, Jean-Charles,59, 62, 87, 132, 168, 176,
211, 246
Champagne, Martine,148, 363
Chanquoy, Lucile,166, 213, 470
Charlot, Bernard,74, 77, 99
Charolles, Michel,158
Chartier, Anne-Marie,69, 91, 204, 205, 227
Chauveau, Gérard,85, 163, 261, 308, 485
Chervel, André,33, 66, 68, 73
Chiaruttini, Ana,133
Chiss, Jean-Louis,63, 155, 184
Clesse, Christiane,204, 205
Clot, Yves,282
Cogis, Danièle,69, 210
Cohen-Azria, Cora,38
Cole, Michael,105, 182, 185, 198
Colognesi, Stéphane,78, 163
Coulange, Lalina,132, 147, 214
Crinon, Jacques,20, 92, 160, 166, 214, 226, 253

D

Dabène, Michel, 59, 77, 81, 99, 155
 Daunay, Bertrand, 177, 179, 236
 David, Jacques, 205, 206, 207, 208, 210
 De Croix, Séverine, 59
 Delamotte, Régine, 100
 Delarue-Breton, Catherine, 47, 186, 364, 451
 Dias-Chiaruttini, Ana, 253
 Dolz, Joaquim, 71, 133, 149, 185, 196, 470
 Doquet, Claire, 58, 132, 158, 161, 168, 178, 210, 212,
 289, 290
 Downing, John, 34, 62
 Dumais, Christian, 263, 268, 480
 Dupont, Pascal, 82, 133, 183, 185, 186, 200, 484

E

EVA, Groupe, 58, 94, 161, 178, 179, 202, 209, 255,
 455

F

Fabre-Cols, Claudine, 29, 58, 84, 131, 132, 155, 168,
 199, 209, 210, 212
 Faïta, Daniel, 282
 Faux, Jérôme, 69, 160, 166, 168, 180, 210, 211, 256,
 267, 448, 470
 Fayol, Michel, 57, 131, 159, 163, 166, 178, 210
 Ferreira, Emilia, 67, 207
 Fialip-Baratte, Martine, 80, 485
 Fijalkow, Jacques, 34, 62, 68, 86, 141, 207
 Flower, Linda, 159
 Flower, Linda S., 131, 159, 160, 161, 163
 François, Frédéric, 40, 44, 57, 83, 137, 141, 151, 174,
 191, 277, 407, 408
 Friedrich, Janette, 90, 473
 Fuchs, Catherine, 161

G

Gagnon, Roxane, 71, 196
 Garcia-Debanc, Claudine, 27, 32, 58, 116, 131, 144,
 159, 160, 166, 179, 180, 196, 207, 253, 272

Goigoux, Roland, 21, 67, 80, 134, 140, 223, 236, 448,
 469, 477
 Gombert, Jean-Émile, 63
 Gomila, Corinne, 451
 Goody, Jack, 31, 45, 57, 59, 94, 96, 98, 135, 162, 182,
 183, 184, 185, 187, 198, 218
 Grandaty, Michel, 131, 133, 191, 196, 198, 200, 272
 Grize, Jean-Blaise, 19, 46, 47, 55, 56, 61, 65, 76, 123,
 151, 273
 Guernier, Marie-Cécile, 77

H

Halté, Jean-François, 77, 79, 87, 99, 140, 155, 157,
 178, 181, 182, 185, 195, 200, 235, 236, 246, 259,
 261, 271, 272, 339, 368
 Hayes, John R., 131, 159, 160, 161, 163
 Hébert, Manon, 482, 483
 Hébrard, Jean, 204

J

Jaffré, Jean-Pierre, 71, 185, 210
 Jaubert, Martine, 30, 32, 40, 42, 43, 45, 52, 56, 59,
 118, 123, 131, 132, 134, 136, 137, 146, 148, 151,
 165, 169, 179, 188, 196, 197, 199, 206, 213, 272,
 278, 299, 448, 452, 469, 471, 474, 477, 478
 Javerzat, Marie-Claude, 131, 204
 Jorro, Anne, 100, 141, 142, 144
 Jourdain, Patrick, 131, 196
 Jusseaume, Nathalie, 283

K

Kerbrat-Orecchioni, Catherine, 49, 58, 182, 191, 194
 Kervyn, Bernadette, 69, 160, 166, 168, 172, 180, 207,
 210, 211, 233, 237, 253, 256, 266, 300, 448, 470,
 476, 477, 478, 485

L

Lafont-Terranova, Jacqueline, 101
 Lahire, Bernard, 34, 45, 81, 99, 181
 Laparra, Marceline, 82, 94, 193, 265, 303
 Lassère-Totchilkine, Camille, 191

Le Cunff, Catherine,131, 195, 196
 Lebrave, Jean-Louis,58, 161, 166
 Leclaire-Halté, Anne,72, 272, 339, 368, 370
 Lentin, Laurence,204, 205
 Léontiev, Alexis,27, 29, 31, 32, 41, 77, 80, 84, 104,
 105, 106, 114, 122, 124, 130, 165, 172, 188, 260,
 469
 Lépine, Martin,482, 483
 Lhoste, Yann,39, 123, 132, 147, 169, 213
 Lord, Marie-Andrée,163

M

Magniant, Véronique,148, 363, 487
 Maingueneau, Dominique,31, 36, 40, 52, 124, 136,
 151, 343, 450
 Margolinas, Claire,82, 94, 193, 265, 303
 Marin, Brigitte,160, 166, 214
 Mas, Maurice,58, 210
 Masseron, Caroline,191
 Massonnet, Jacqueline,131
 Mauroux, Florence,69, 207, 210, 267
 Morel, Françoise,142, 143
 Morin, Marie-France,208, 210
 Muller, Alain,215

N

Nonnon, Elisabeth,200, 259, 273, 457
 Nussbaum, Martha,84, 491

O

Olson, David R.,31, 57, 60, 62, 98, 119, 182, 185,
 198, 439
 Orange, Christian,84, 344

P

Pasa, Laurence,68, 224, 314
 Passeron, Jean-Claude,20, 177, 183
 Penloup, Marie-Claude,100
 Perrenoud, Philippe,106, 198, 205, 226
 Peytard, Jean,181

Plane, Sylvie,73, 131, 160, 166, 169, 170, 172, 173,
 180, 196, 208, 265, 479
 Privat, Jean-Marie,183, 187, 484

R

Rabardel, Pierre,89, 90, 93, 473
 Rabatel, Alain,37, 38, 49, 52, 364
 Rayou, Patrick,20, 34, 80, 134, 139, 192
 Rebière, Maryse,30, 32, 40, 42, 43, 45, 56, 123, 134,
 136, 137, 146, 151, 165, 169, 179, 188, 196, 197,
 199, 206, 278, 299, 448, 452, 469, 471, 474, 477,
 478
 Reuter, Yves,34, 36, 38, 60, 69, 83, 99, 135, 147, 158,
 176, 181, 185, 198, 236
 Ricoeur, Paul,251
 Rochex, Jean-Yves,20, 29, 74, 91, 135, 192
 Rogovas-Chauveau,85, 163, 261, 308, 485
 Romian, Hélène,58, 63, 177, 181, 231, 233, 235, 240,
 247
 Ronveaux, Christophe,33, 41, 147, 405
 Rosier, Jean-Maurice,77
 Roubaud, Marie-Noëlle,266, 290
 Roulet, Eddy,199

S

Schneeberger, Patricia,132, 148, 213, 363
 Schnewly, Bernard,33, 41, 93, 147, 149, 166, 178,
 181, 185, 196, 405
 Scribner, Sylvia,105, 182, 185, 198
 Sensevy, Gérard,149
 Soulé, Yves,143, 147, 207, 474
 Sprenger-Charolles, Liliane,71

T

Testenoire, Pierre-Yves,289, 290, 291
 Thévenaz-Christen, Thérèse,33
 Traverso, Véronique,58
 Tremblay, Ophélie,254

V

Vaissière, Jacqueline,263

Vergnaud, Gérard,178

Verspieren, Marie-Renée,235

Vinatier, Isabelle,233

Viriot-Goeldel, Caroline,253

Volochinov, N. V.,27, 44, 48, 135

Vygotski, Lev S.,33, 35, 39, 55, 56, 62, 63, 79, 90,

105, 109, 114, 118, 140, 165, 330

Y

Yakubinsky, Lev Petrovich,48, 193

Z

Zerbato-Poudou, Marie-Thérèse,74

LISTE DES SIGLES UTILISÉS

ADE : Ateliers Dirigés d'Écriture

CD : Communauté Discursive

CDDS : Communauté Discursive Disciplinaire Scolaire

CNESCO : Centre Nationale d'Étude des Systèmes SCOLaires

CP : Cours Préparatoire (1^{ère} année d'école élémentaire, élèves de 5 à 7 ans)

CE1 et **CE2** : Cours Elémentaire 1, 2 (2^{ème} et 3^{ème} année d'élémentaire, de 6 à 9 ans)

CM1 et **CM2** : Cours Moyen 1, 2 (4^{ème} et 5^{ème} année d'élémentaire, de 8 à 11 ans)

CNESCO : Conseil National d'Évaluation du Système Scolaire

COREVEDIS : dispositif Collectif, Oral, de Révision des Ecrits dans les DISciplines

DA : Dictée à l'Adulte

EAC : Entretien d'Auto-Confrontation

GE : Gestes d'Étude

GP : Gestes Professionnels

GS : Grande Section d'école maternelle

GPLD : Gestes Professionnels Langagiers Didactiques

IEN : Inspecteur de l'Éducation Nationale

IFÉ : Institut Français de l'Éducation

IGEN : Inspection Générale de l'Éducation Nationale

IGÉSR : Inspection Générale de l'Éducation, du Sport et de la Recherche

INRP : Institut National de Recherche Pédagogique

IPN : Institut Pédagogique National

IPS : Indice de Position Sociale

OCDE : Organisation de Coopération et de Développement Économiques

PE : Professeur des écoles

REP : Réseau d'Éducation Prioritaire

RI : Représentations Initiales

SD : Séquences Didactiques

TNI : Tableau Numérique Interactif