

Littératie¹ à l'école maternelle : les écrits et oraux réflexifs

Dupont Pascal, Grandaty Michel
Université Toulouse II le Mirail

Introduction

A la fin de la décennie de la littératie (2003-2012) promulguée par l'ONU, nous nous interrogeons sur cette notion, désormais utilisée internationalement dans de nombreux domaines des sciences humaines, et de fait dans le champ de la didactique, mais dont la définition est loin d'être stabilisée, son origine étymologique induisant notamment une frontière plus ou moins étanche entre écrit et oral. C'est cette place de l'oral, fondement des premiers apprentissages et à l'école primaire en constante interaction avec l'écrit, que nous comptons éclairer en nous appuyant sur des travaux sur l'écrit et l'oral réflexif initiés par Chabanne et Bucheton (2002) et que nous prolongeons en proposant la distinction entre des écrits et des oraux intermédiaires d'une part, et d'autre part des écrits et des oraux de travail dont l'une des fonctions essentielle serait de permettre aux enfants de devenir élève et de construire ainsi des compétences multidimensionnelles en littératie. Pour ce faire, nous analyserons dans une perspective chronogénétique², à savoir l'organisation temporelle de ces écrits et oraux réflexifs en relation avec l'action didactique de l'enseignant, une première séquence en petite section de maternelle. Ensuite, nous la confronterons avec d'autres séquences pour observer des régularités. Il s'agit, à travers la mise à l'épreuve d'un modèle descriptif, d'analyser les différentes étapes processuelles - tant du point de vue de l'enseignement que du point de vue des apprentissages des élèves - de l'appropriation de conduites discursives dans différentes situations en classe de maternelle. A la suite de Vygotski (1931), nous proposons de considérer le langage comme un outil psychique du développement individuel, et de ce fait nous soulignerons l'importance de la délégation d'outils langagiers aux élèves dans les dynamiques d'apprentissage.

1 En lieu et place de la forme anglaise « literacy », nous utilisons dans ce texte la forme orthographique littératie en optant pour le redoublement de la lettre -t- et le suffixe -tie- afin de conserver une cohérence étymologique avec le mot littérature.

2 La notion de chronogénèse permet de repérer « les décisions de l'enseignant concernant l'organisation et l'articulation des temps de l'enseignement et de l'apprentissage ». Il s'agit de « pointer les macros décisions de l'enseignant (la planification, le choix des tâches à réaliser), les micros décisions (les injonctions du type attends, continue, on y reviendra plus tard), qui sont autant de moyens d'accélération ou de ralentissement du temps didactique ». Reuter (Ed.) (2007). *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques*. Bruxelles : De Boeck, p. 26.

1. La littératie dans le contexte français

Le concept de littératie a été introduit en France il y a déjà une quarantaine d'années par la traduction d'un ouvrage de Richard Hoggart *The uses of literacy* (1957), étude des usages de l'écrit dans un quartier populaire de Londres, traduit en français sous le titre *La culture du pauvre* et présenté par le sociologue Jean-Claude Passeron ; puis par la diffusion des travaux de Jack Goody qui, depuis *La raison graphique* (1979), développe ses recherches sur les effets cognitifs et sociaux de l'écriture. Enfin, sur un plan international, l'UNESCO a lancé des politiques liant littératie et développement social et économique au niveau mondial. Cependant, la notion de littératie ne s'est pas encore pleinement imposée dans le champ des recherches françaises en éducation.

La première raison probable de cette présence en demi-teinte est qu'elle est en concurrence avec d'autres notions plus communément utilisées en France. En effet, le terme littératie n'apparaît pas dans les textes officiels français dans lesquels il est plutôt question de prévention de l'illettrisme pour les élèves les plus jeunes ou de lutte contre l'illettrisme pour les élèves plus âgés en grande difficulté scolaire voire décrocheurs. L'illettrisme renvoie à la situation de personnes ayant été scolarisées mais « qui ne parviennent pas à lire et comprendre un texte portant sur des situations de leur vie quotidienne, et/ou ne parviennent pas à écrire pour transmettre des informations simples » (ANLCI 2003), difficultés pouvant se combiner avec une maîtrise insuffisante d'autres compétences. Mais il n'existe pas de mot officiel pour désigner les compétences permettant d'accéder à l'écrit de manière aisée, un versant positif de l'illettrisme (Rispaïl, 2011). L'usage du terme maîtrise de la langue, qui a été choisi en France pour désigner le pilier du socle commun de connaissances et de compétences (MEN, 2006), implique quant à lui une vision technique, voire phantasmatique, les langues ne pouvant être maîtrisées par les sujets parlants (Chiss, 2004).

La seconde raison est certainement la difficulté à cerner précisément la notion de littératie pour la rendre opérationnelle dans le domaine de la didactique. Selon Reuter (2006), la littératie formalise l'écrit autour de quelques traits essentiels : les relations lecture et 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. Si cette approche de la littératie a l'avantage de ne pas présenter les compétences langagières comme des compétences isolées et de les limiter à quelques caractéristiques techniques, si en outre elle permet d'aborder ces compétences à travers un vaste champ scientifique regroupant des travaux dans différentes disciplines : la sociologie, l'anthropologie et l'histoire des écritures, l'analyse du développement langagier et cognitif de l'enfant, la didactique (Kreplak, 2011) ; elle a pour inconvénient de négliger un pan entier des pratiques d'enseignement-apprentissage, la place de l'oral et de ses relations avec l'écrit qui font partie du quotidien de la classe.

Il nous apparaît donc essentiel, pour repenser les pratiques de classe dans le domaine langagier, de ne pas circonscrire la littératie à la lecture et à l'écriture mais de l'étendre à l'ensemble des pratiques langagières scolaires qui permettent aux enfants de devenir élèves et de construire des compétences multi-dimensionnelles en littératie. Nous allons ici nous intéresser plus particulièrement aux écrits et oraux réflexifs à l'école maternelle française qui participent largement aux processus d'apprentissage et apparaissent comme une médiation fondamentale dans l'acte d'enseignement avec de très jeunes élèves.

2. Importance des écrits et oraux réflexifs en classe

Envisager la place et le rôle d'oraux et d'écrits réflexifs en classe repose sur trois postulats :

- Le langage en classe n'a pas simplement une fonction de communication ou de mémorisation. Il a une fonction heuristique qui dévoile les objets enseignés.
- Le langage ne transcrit pas une pensée préexistante, il participe à la construction de la pensée et des connaissances.
- Il faut donc parler et écrire pour apprendre à l'école.

Dans les premiers travaux de Chabanne et Bucheton sur ces écrits et oraux, ces derniers sont qualifiés d'intermédiaires. Ils sont destinés « à accompagner et stimuler l'activité réflexive » et portent traces de l'activité des élèves « inséparablement cognitive, affective, sociale et langagière » ; le terme intermédiaire lui-même renvoyant à différentes fonctions de ces écrits : intermédiaires entre deux états d'un écrit à mettre en forme, entre deux états de pensée, entre deux groupes d'élèves, entre écrit et oral, etc. Étant donné cette polysémie, nous avons introduit dans un but descriptif la notion d'écrits et d'oraux de travail (Grandaty, Dupont, 2010) pour mieux distinguer les fonctions possibles des différents écrits et oraux réflexifs.

Les écrits et oraux intermédiaires (désormais notés EOI) sont une étape vers un autre texte ou un autre discours oral plus normés, une forme seconde au sens de Bakhtine (1984) et de Bronckart (1996). Leur fonction essentielle est de travailler un objet d'apprentissage présenté par l'enseignant et repéré par les élèves. Les EOI ont une fonction de médiation mais aussi d'état intermédiaire. Ils sont de nature transitoire et à considérer comme un brouillon, une étape vers un autre texte écrit ou un autre discours oral améliorés. Ils relèvent de la famille des genres seconds qui sont des formes scolaires normées. Ils peuvent être notés, annotés.

Si l'on tient compte des différentes étapes d'une séquence depuis la présentation d'un objet d'enseignement/apprentissage jusqu'à son appropriation, il apparaît alors que cette notion d'EOI ne permet pas de rendre compte d'autres écrits et oraux de travail qui précèdent ce moment du choix et de l'identification de cet objet. Dans le déroulement de la construction de ces objets, il convient alors de distinguer d'autres écrits et oraux réflexifs, les écrits et oraux de travail (désormais notés EOT), apparentés à la famille des genres premiers, qui précèdent ce moment de l'identification par les élèves de l'objet d'apprentissage présenté par l'enseignant. Les EOT sont à concevoir comme des espaces de sémiotisation initiaux dans la temporalité des apprentissages qui permettent de repérer, de rendre visible, et de poser progressivement l'objet d'apprentissage à travers un processus de focalisation. Du côté des élèves, les EOT dévoilent. Ils conduisent les élèves à entrer dans un nouvel espace langagier et de savoirs. Du côté des enseignants, les EOT sont un moyen d'accéder à la diversité des façons dont les élèves appréhendent et commencent à construire un objet d'apprentissage.

3. Méthodologie : une recherche collaborative en trois grandes étapes

Les programmes de recherche collaborative de l'IUFM école interne de l'Université Toulouse 2 -Le Mirail permettent l'implication de formateurs de statuts premier et second degré³ dans les activités de recherche dans une interface entre pratiques d'enseignement dans les classe et ressources pour la formation des enseignants. Le groupe de recherche collaborative engagé sur l'usage des écrits et oraux réflexifs en classe est composé de deux chercheurs en didactique et de huit maîtres formateurs enseignant aux trois cycles de l'école primaire. Bien que notre étude ait porté sur l'ensemble de l'école primaire française, nous ne rendons compte ici que des résultats relatifs à la petite section de maternelle qui est la première année de scolarisation des enfants en France, vers l'âge de trois ans. La recherche a été structurée en trois grandes étapes.

La première étape de la recherche s'est inspirée de la méthodologie de l'ingénierie didactique (Artigue, 1990 ; M.F Carnus, 2001) dont l'assise repose sur une double analyse préalable :

3 Le très grand nombre de formateurs permanents de statut premier (enseignants polyvalents, titulaires d'un concours de l'Education Nationale pour enseigner à l'école primaire avec des élèves de 3 à 11 ans) ou second degré (enseignants disciplinaires, titulaires d'un concours de l'Education Nationale pour enseigner au collège et au lycée avec des élèves de 11 à 18 ans), mais aussi d'enseignants associés sous la forme de temps partagé ou de statut de maîtres-formateurs impliqués dans la formation des enseignants, impose que cette dimension soit prise en compte dans une politique de recherche. Les appels d'offres annuels pour des recherches collaboratives permettent d'intégrer ces formateurs à des programmes de recherche de deux ans conduits par des enseignants-chercheurs de l'IUFM, dont les résultats sont diffusés et valorisés dans la communauté de formateurs.

- l'analyse épistémologique des contenus visés ainsi que celle des conceptions des élèves, des difficultés et des obstacles qui marquent leur évolution ;
- l'analyse du champ de contraintes dans lequel va se dérouler la réalisation didactique effective ainsi que celle de l'enseignement usuel et de ses effets.

Sur ce deuxième point il faut sélectionner des variables macro et micro didactiques afin de voir en quoi et comment les choix effectués permettent de contrôler les comportements des acteurs (élèves et/ou enseignants).

Les enseignants du groupe ont construit des séquences d'apprentissage pour lesquelles ils ont indiqué les obstacles didactiques prévisibles, les outils matériels prévus, les tâches techniques permettant de réaliser la tâche demandée, les systèmes de coopération entre élèves. Une fois ces séquences validées par les pairs, les enseignants ont précisé la présence et l'utilité des oraux et des écrits réflexifs dans leurs séquences d'apprentissage. Les séquences ont ensuite été mises en œuvre dans les classes, et un compte rendu sous une forme synoptique en a été effectué.

Dans une seconde étape, les séquences ont été analysées pour mieux comprendre la place et la fonction de ces écrits et oraux réflexifs, à partir de différents niveaux de focalisation sur l'objet d'apprentissage. Cinq niveaux - notés RIEFT pour **Repérage, Identification, Expérimentation, Formalisation, Textualisation** - ont été déterminés :

- Un premier niveau de repérage par les élèves de l'objet d'apprentissage présenté par l'enseignant.
- Un second niveau d'identification des composantes de cet objet à travers des tâches techniques, c'est-à-dire, au sens de Chevallard (1999), des façons d'accomplir une tâche que l'on peut décrire.
- Un troisième niveau d'expérimentation de l'objet d'apprentissage dans des systèmes de coopération.
- Un quatrième niveau de formalisation de l'objet d'apprentissage.
- Enfin, un cinquième niveau de mise en texte des savoirs.

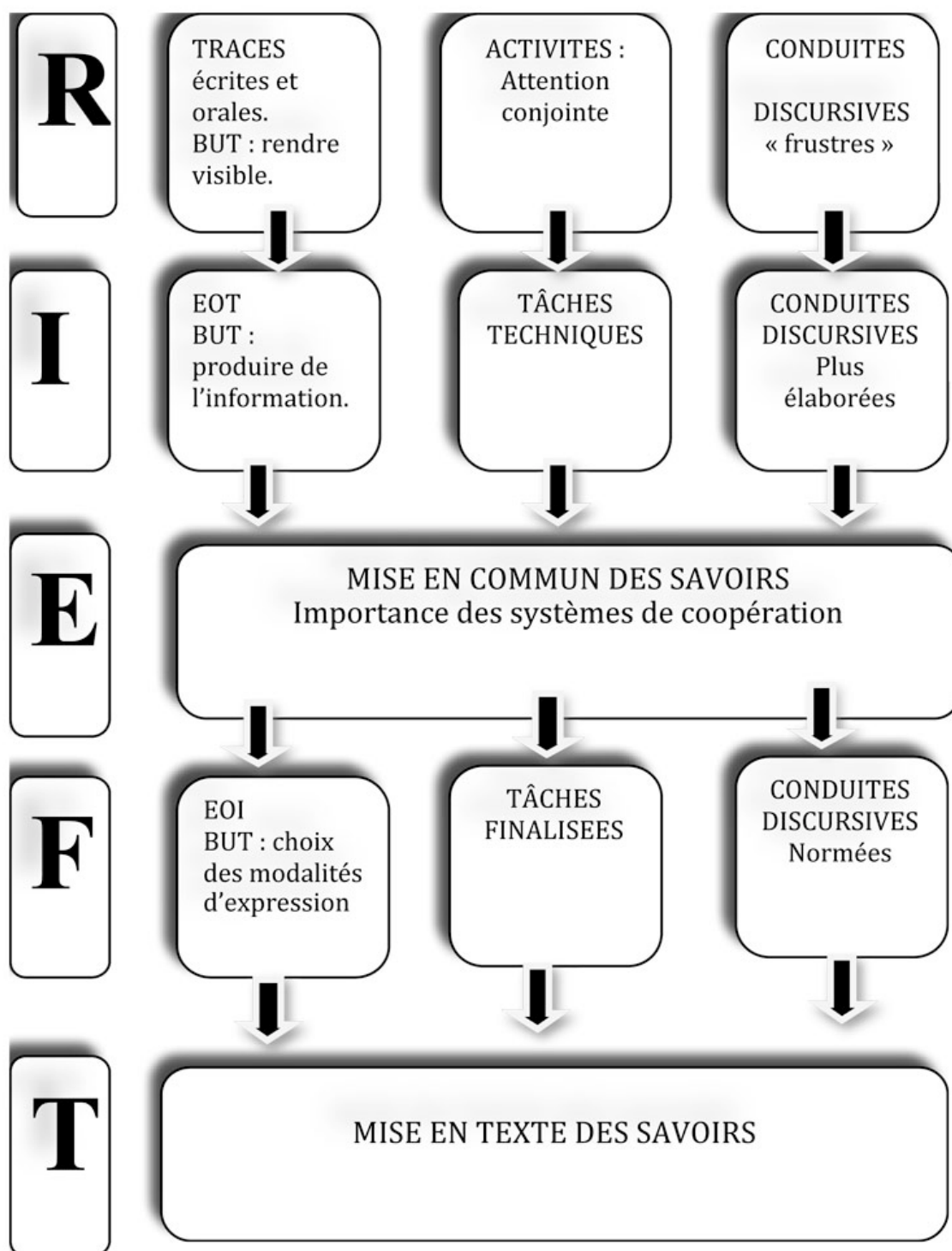
Ces différents niveaux ont été utilisés comme grille de lecture des séquences.

Une dernière étape, capitale dans notre projet, a consisté à comparer la place et la fonction des écrits et oraux de travail dans les différentes séquences.

4. La modélisation du RIEFT : chronogenèse des écrits et oraux réflexifs

Ainsi, à partir du moment où l'enseignant privilégie le traitement des obstacles didactiques et rend présents les oraux et écrits réflexifs, ces derniers participent pleinement au processus de focalisation progressive (Repérage, Identification, Expérimentation, Formalisation, Textualisation) sur l'objet d'apprentissage se différenciant en fonction de l'avancée du temps didactique comme le formalise le modèle suivant :

Tableau 1. La chronogenèse des écrits et oraux réflexifs



Il s'agit de montrer que ce processus de focalisation, RIEFT, fonctionne dans différentes situations, y compris en petite section. Chaque étape processuelle, reposant sur la précédente, permet d'élaborer progressivement des conduites discursives de plus en plus normées, et d'observer l'évolution de conduites initialement frustes au cours du temps des apprentissages.

5. Des objets d'apprentissage difficiles à appréhender à l'école maternelle : les conduites discursives

L'observation de pratiques effectives d'enseignement dévoile que les actions en classe sont souvent diffuses, évitées et qu'il existe de nombreux malentendus (Bautier, Rayou, 2009) que l'enseignant est amené à gérer. Ces malentendus renvoient à des modes de pensées, des façons de faire des élèves avec les objets d'enseignement et les tâches qui lui sont présentées et qu'il interprète. Plutôt que d'analyser les apprentissages et les produits réalisés en termes de manques ou de déficiences, il s'agit alors de les aborder comme « des habitudes inappropriées » (p. 94) des élèves. Ainsi, certains contenus disciplinaires sont mal repérés par les élèves de maternelle. Ils posent un problème de présentification pour l'enseignant et de visibilité pour les élèves. C'est le cas par exemple des conduites discursives au programme de l'école maternelle⁴ (expliquer, raconter, etc.) comme le montre l'échange suivant en petite section où l'enseignante souhaite qu'un groupe d'élèves explique une activité à partir de photographies :

(M pour la maitresse, E pour les élèves qui n'ont pas été distingués ici).

- 13 M : Qu'est-ce qu'on a fait comme travail Thomas ici ? [L'enseignante pointe du doigt une photo prise pendant l'activité]
- 14 E : [chevauchement] on avait
- 15 E : On avait mis/de l'encre/avec le pinceau
- 16 M : Voyons si Thomas i / voyons si Thomas il sait expliquer ça [L'enseignante pointe du doigt la même photo]
- 17 E : [inaudible]
- 18 M : Vous avez fait de l'encre/ est-ce que quand on dit on fait de l'encre/on explique vraiment//pour que les autres enfants comprennent ?
- 19 E : Non
- 20 M : alors qu'est-ce qu'il faudrait dire/ pour que les enfants comprennent bien ce que vous avez fait ?
- 21 E : De l'encre
- 22 M : On a fait de l'encre/mais regardez bien sur la photo/qu'est-ce que vous avez fait **exactement** ?
- 23 E : On a fait de l'encre

Lors de cet échange, les élèves ne parviennent pas à formuler ce que l'enseignante souhaite entendre : expliquer « comment ils s'y sont pris » pour réaliser une composition plastique. Malgré la présence d'un référent photographique et les multiples relances de la maitresse, ils ne citent que le médium, l'encre,

4 « L'enfant s'exprime et se fait comprendre par le langage.[...] La pratique du langage associée à l'ensemble des activités contribue à enrichir son vocabulaire et l'introduit à des usages variés et riches de la langue (questionner, raconter, expliquer, penser). » (MEN, 2008).

qui se superpose à l'activité elle-même, sans préciser les outils utilisés, les gestes accomplis ni la finalité de la tâche. Autrement dit, au regard des compétences langagières visées en petite section de maternelle, les élèves en restent à des conduites discursives frustrées. Au tour de parole 15, l'élève relate seulement un événement. Malgré les relances de l'enseignante en 20 et 22, l'élève reprend en 23 la même formulation que précédemment en utilisant un terme à dimension hyperonymique forte, faire. A la question posée au tour de parole 20 : « Alors qu'est-ce qu'il faudrait dire/ pour que les enfants comprennent bien ce que vous avez fait ? », l'enseignante précise les contenus afférents à une conduite discursive plus élaborées : dérouler les actions (ce qu'il y avait à faire), nommer le matériel utilisé (lexique à réutiliser), expliciter la finalité de l'activité (résultat attendu de l'activité plastique).

On peut faire l'hypothèse que l'un des obstacles rencontrés ici par l'enseignante est la reconnaissance par les élèves de la réalisation discursive qui se cache sous la question et que leurs difficultés sont également liées au fait qu'ils ne maîtrisent pas les outils langagiers nécessaires pour conduire une explication. En petite section, l'enfant agit, mais a du mal à comprendre qu'en tant qu'élève, il doit aussi verbaliser comment il agit en utilisant des mots pour le dire. A cela s'ajoute sans doute le fait que les élèves ne perçoivent pas le champ de contraintes dans lequel ils sont placés : faire comme si ils expliquaient quelque chose à quelqu'un qui n'aurait pas fait l'activité, ce qui demande de passer d'un langage en situation (ici et maintenant) à un langage d'évocation, en différé de l'activité réalisée.

6. Une étude comparative à l'école maternelle

6.1 La séquence initiale portant sur la conduite discursive expliquer⁵

Pour interroger la place et le rôle des écrits et des oraux réflexifs, nous avons donc choisi, car elles nous paraissent une bonne illustration de leur rôle de dévoilement et d'éclaircissement de l'objet d'apprentissage, des séquences d'enseignement portant sur les conduites discursives. Dans le cadre de cet article, il s'agit d'observer les différents niveaux de focalisation sur un objet d'apprentissage dans une première séquence afin de formaliser un cadre d'analyse. Puis d'utiliser ce cadre pour comparer différentes séquences et vérifier s'il est possible de retrouver ce même processus de focalisation.

La classe choisie a été une classe de petite section⁶ (PS) qui comprend des élèves de 3-4 ans. Il s'agit, lors de la réalisation d'une décoration de Noël, de développer la conduite discursive expliquer afin d'aider d'autres à faire ce que l'on a appris à faire, ce qui nécessite d'acquérir le lexique nécessaire pour expliquer une activité donnée et de l'intégrer dans un acte de langage collectif (Vanderveken, 1988). Pour davantage de clarté, la présentation des séances sera effectuée selon les différents niveaux de focalisation sur l'objet d'apprentissage présenté précédemment.

Niveau 1, le **repérage** de l'objet d'apprentissage : A ce premier niveau, pour présenter un nouvel objet d'apprentissage, les enseignants ont procédé à une analyse préalable des obstacles didactiques prévisibles : en PS, expliquer nécessite d'une part de sortir d'un oral de connivence et de reconnaître une conduite discursive spécifique pour progressivement passer d'un langage en situation à un langage d'évocation, et d'autre part de rendre accessible le lexique utile pour conduire l'explication. A partir de cette analyse, des activités de repérage de l'objet d'apprentissage et les outils sémiotiques afférents sont mis en place. Les PS travaillent avec des photographies prises lors de la réalisation de la décoration. Ils les trient (OT), nomment le matériel utilisé (OT), en écrivent la liste avec l'adulte (ET).

Niveau 2, l'**identification** des composantes de l'objet d'apprentissage et l'apport du lexique nécessaire : une fois l'objet d'apprentissage présenté, l'enseignant en déplaie certaines dimensions en fonction du niveau de la classe à partir de tâches techniques, c'est-à-dire des façons de faire que l'on peut décrire

5 Pour une définition de la notion de conduite discursive, se référer à Grandaty, M., & Chemla, M.T. (2004). Développer la gestion de conduites discursives. In C. Garcia-Debanco & S. Plane (Eds.), *Comment enseigner l'oral à l'école primaire ?* (pp. 184-202). Paris : Hatier.

6 Classe de Nathalie Domec, école maternelle Les Gachots à Léguevin.

(Chevallard, Ib.) qui permettent de les pointer et de les rendre explicites. Deux dimensions de la conduite explicative ont été privilégiées : les constituants de l'action : objet – verbe – finalité (découper un rond pour ...) et la chronologie des actions (OT). Les PS observent la table d'activité sur laquelle est déposé le matériel puis des photographies réalisées avec différents cadrages portant sur les mains, un enfant en train de réaliser une action, etc., ce qui les amènent à focaliser leur attention sur différentes composantes de l'action :

1 M : J'ai préparé beaucoup de choses pour travailler / il y a ça [montre le sel] / comment ça s'appelle ça ?

2 E(s) : Du sel

3 M : Du sel/ après / ça / [montre les feuilles] comment ça s'appelle ?

.....

24 M : Il y a encore des photos / est-ce que ce sont (pointe du doigt les photos affichées au tableau) des photos du matériel ?

25 E(s) : non

26 M : Des photos de quoi alors ?

27 E : Quand on a travaillé

28 M : Inès / tu montres la première photo // quand vous avez travaillé ?

29 Inès : Euh / le bout où on voit la main /

30 E : avec un pinceau

31 E : on a fait de l'encre

32 M : Oui de l'encre / mais moi je vois sur cette photo // [montre la deuxième photo] qu'il se passe quelque chose de // de bien spécial / qu'est-ce que vous avez fait avec l'encre/

Puis ils doivent décrire les actions et les ordonner :

.....

62 M : Qui me rappelle quand vous avez travaillé / vous avez commencé par parler de quelque chose / Charlotte / par quoi on doit commencer ?

63 Charlotte : Par l'encre

64 M : L'encre / il n'y a que l'encre ? / on doit commencer par dire qu'il faut de l'encre / c'est tout ?

65 Cléia : Des feuilles et des pinceaux

66 M : Oui / et puis // vous pouvez commencer à expliquer /

67 Charlotte : il faut // mettre l'encre

68 M : Où faut-il mettre l'encre ?

69 Sofia : sur la feuille

70 M : Oui / mais comment ?

Niveau 3, **l'expérimentation** dans des systèmes de coopération de l'objet d'apprentissage : une fois l'objet repéré et un certain nombre de ses composantes identifiées, l'enseignant en vérifie la compréhension commune, sans le filtre de l'adulte, dans des activités de coopération entre élèves. La coopération pose des contraintes nouvelles puisqu'il faut que les élèves ajustent leur propre compréhension à celle d'autrui. Celle-ci implique un certain degré de formalisation des conduites discursives utilisées par les élèves, intermédiaire entre de premières productions « frustrées » et des

productions plus normées. Un groupe de PS qui a déjà réalisé l'activité de décoration est placé face à un autre groupe qui ne l'a pas encore faite et qui est simplement équipé de blouses pour ne pas se salir. Le matériel nécessaire est à la disposition des élèves. Grâce à l'étayage de l'enseignante, s'amorce une discussion entre les élèves pour savoir ce que doit faire chacun des groupes ; pour les uns, qui sont amenés à reconnaître la conduite de l'acte collectif de langage comme un travail et à expérimenter les outils délégués (lister des objets, décrire des actions et les ordonner, définir des buts), expliquer comment fabriquer la décoration (OI), pour les autres la réaliser en demandant éventuellement des explications supplémentaires.

.....

32 M : Qu'est-ce que vous avez appris ? // quand vous avez fini le travail /

33 E : A travailler

34 M : A travailler / c'est surtout / on avait dit qu'il y avait des enfants / qui ne savaient pas faire le travail

35 Charlotte : On va les expliquer

36 M : On va expliquer à qui ?

37 Sofia : aux enfants qui savent pas

38 M : Qui ne savent pas quoi ?

39 Thomas : faire de l'encre avec le pinceau

.....

64 M : Thomas / tu peux dire aux copains ce qu'il faut faire ? Qu'est-ce qu'il faut faire d'abord ?

65 Thomas : On met de l'encre avec le pinceau

66 M : D'accord

67 Charlotte : y faut changer de couleur

68 Cléia : Attention de ne pas mélanger les couleurs

69 Dino : Oui

70 M : Comment on met l'encre ?

71 Charlotte : On fait de grosses tâches sur la feuille

72 M : Et puis ?

73 Thomas : après faut mettre du sel

Niveau 4, **la formalisation** de l'objet d'apprentissage: A l'issue de l'expérimentation de l'objet d'apprentissage dans des activités collectives – ce qui permet aux élèves de jauger la compréhension d'autrui, et d'ajuster la leur afin de réaliser la tâche commune - l'enseignant a proposé de nouvelles productions langagières afin de formaliser les conduites discursives travaillées. Les PS ont, après accord, dicté à l'enseignant la fiche technique de la réalisation de la décoration (OI et EI). Cette formalisation se concrétise dans des tâches finalisées dans lesquelles des oraux et écrits normés sont attendus. Les PS ont ainsi expliqué à des élèves d'une autre classe comment réaliser la décoration.

Niveau 5, **la textualisation** : Ce dernier niveau correspond à un niveau méta de mise en texte par les élèves des savoirs construits lors de la séquence. Dans notre étude, il n'a été observé que dans les classes de cycle 2 et de cycle 3 mais pas en maternelle, ce niveau correspondant à une étape plus tardive du développement de l'enfant.

6.2 Des séquences portant sur la conduite discursive raconter

Suite à l'analyse de cette première séquence à partir des différents niveaux de focalisation sur l'objet d'apprentissage, il convenait de comparer ces premières données à la description d'autres séquences à partir du même modèle descriptif pour observer si l'on retrouvait des écrits et oraux réflexifs de même nature corrélés aux processus de focalisation sur l'objet d'apprentissage. La seconde conduite discursive choisie a été raconter, conduite qui suppose le passage d'un oral pratique à un oral scriptural (Lahire, 1993) intermédiaire entre l'oral et l'écrit. Précisons que les OT et ET, par définition, amorcent le processus de focalisation, tandis que les OI et EI apparaissent dans un second temps. Comme l'on retrouve chez les élèves des conduites de types ET, OT et même EI, OI, on est en droit de considérer que ce type de dispositif mis en place par les enseignantes de maternelle, outil de construction de séquences, fonctionne.

Les séquences ont été mises en oeuvre dans trois classes de petite section⁷ afin de pouvoir établir des régularités. Le travail oral s'articule à un travail de lecture d'album autour de deux réseaux⁸, s'habiller et la notion de personnage, présentés en annexe. Un compte rendu sous la forme de deux tableaux synoptiques en a été effectué, le premier retraçant la démarche d'apprentissage suivie et les tâches des élèves, le second recensant la nature des différents écrits et oraux réflexifs et leur place dans la séquence.

7 Les trois enseignantes qui ont mené les séances sont : Cathy Dari, Nathalie Domec et Valérie Simoulin, maitres-formateurs dans le département de la Haute-Garonne avec l'aide la Conseillère pédagogique maternelle du département, Jocelyne Guégano.

8 Annexe 1

Tableau synoptique 2. Démarche d'apprentissage et tâches des élèves

DEMARCHE D'APPRENTISSAGE DE LA CONDUITE NARRATIVE	TÂCHES DES ELEVES
1/ REPÉRER LA CONDUITE	Écouter une histoire lue ou racontée
<p>2/ IDENTIFIER LA CONDUITE EN RENCONTRANT LES OBSTACLES SUIVANTS :</p> <p>-Repérer l'enchaînement des événements qui permettent de comprendre l'histoire</p> <p>-Intégrer le lexique et la syntaxe dans un acte de langage</p>	Constituer des outils au niveau de l'histoire : travail sur le script en lien avec les personnages, les lieux, l'univers de référence
<p>3/ EXPÉRIMENTER LA CONDUITE :</p> <p>-Repérer et participer à la tâche langagière de raconter une histoire</p> <p>-Acquérir le statut d'interlocuteur dans le groupe classe</p>	<p>Écrits intermédiaires : reformulation de la narration en dictée à l'adulte</p> <p>Oraux intermédiaires : jouer les dialogues, raconter une partie de l'histoire</p> <p>Réaliser la tâche narrative en coopération à l'aide des outils en situation réelle de communication</p>
4/ FORMALISER	Réaliser la tâche narrative hors contexte de communication (sans l'aide d'outils)
5/ S'ENTRAÎNER	Participer à des activités ritualisées pour réactiver les apprentissages réalisés : Coin <i>Raconter des histoires</i> dans la classe, trouver la fin d'une histoire dont la lecture à haute voix est interrompue...

Tableau synoptique 3. OET et EOI dans les séquences d'apprentissage d'une conduite discursive narrativ

PROJET	REPÉRAGE DE LA CONDUITE	IDENTIFICATION DE SES COMPOSANTES TÂCHES TECHNIQUES	EXPERIMENTATION DE LA CONDUITE	FORMALISATION DE LA CONDUITE
Réseau habillement : comprendre pour raconter (annexe 1)	Ecouter l'histoire lue ou racontée par l'enseignant	<ul style="list-style-type: none"> -Associer personnage/album OT -Nommer les vêtements rencontrés dans les albums OT -Lister les vêtements relatifs à chaque album ET -Décrire les actions à l'aide des illustrations OT -Etablir la chronologie des actions en habillant les personnages OT/ET -Insérer une /des images parmi d'autres OT 	<ul style="list-style-type: none"> -Ecrire un texte narratif associé à l'album EI -Relater l'habillement d'un personnage comme dans l'album à l'aide d'un outil OI 	Relater les actions de l'histoire à l'aide de l'album
Réseau personnages : comprendre et raconter (annexe 2)	Ecouter l'histoire lue ou racontée par l'enseignant	<ul style="list-style-type: none"> -Décrire les actions des personnages en mettant en scène les personnages OT -Décrire les actions des personnages à l'aide des illustrations OT -Distinguer les personnages par leurs actions OT -Insérer une /des images parmi d'autres OT -Ecrire un texte narratif associé à l'album EI 	<ul style="list-style-type: none"> -Ecrire un texte narratif associé à l'album EI -Raconter l'histoire ou une partie à l'aide d'un dépliant OI 	Raconter l'histoire à l'aide de l'album

En conclusion

Notre étude visait à montrer que le modèle RIEFT donne les mêmes résultats dans différentes situations. Dans les situations d'apprentissage décrites, les élèves sont en capacité de produire des EOT, proposés par les enseignants, ainsi que les EOI qui leur succèdent aux différentes étapes de construction de l'objet d'apprentissage et ce même pour des activités scolaires bien différentes. Les résultats de la recherche que nous avons menée sur l'ensemble de l'école primaire montrent également que dans des classes très éloignées l'une de l'autre dans le cursus scolaire, un même rôle et une même place sont accordés aux écrits et oraux réflexifs, le niveau de textualisation - les connaissances déclaratives que les élèves ont de leurs propres connaissances - venant s'ajouter au cycle 2 et au cycle 3.

Les écrits et oraux réflexifs gagnent cependant à être distingués. Les EOT sont à considérer comme des tâches techniques. Ils ont pour fonction d'éclaircir les tâches proposées et de faire identifier l'objet d'apprentissage. Les EOI sont des formes secondes qui ne peuvent apparaître que si la tâche est comprise et que les élèves ont déjà en partie les moyens de développer les compétences langagières requises dans telle ou telle situation d'apprentissage. C'est l'accumulation des EOT et EOI et leurs interactions, du cycle 1 au cycle 3, qui outillent l'élève et font de l'oral et de l'écrit un mode d'apprentissage, ce qui plaide en la faveur d'un continuum des activités langagières et de l'indispensable inscription de l'oral et de ses relations avec l'écrit dans le champ du développement des compétences en littérature. Ces EOT et EOI sont à considérer comme des lieux d'intervention didactique qui permettent à l'enseignant d'asseoir une meilleure compétence langagière telle qu'attendue par l'école.

Nous définissons le cadre scolaire tant comme un dispositif cognitif que comme une pratique d'organisation de l'expérience sociale qui permet à un enfant de comprendre ce qu'il lui arrive et d'y prendre part. Cet espace de parole renvoie aux indices permettant à l'enfant de faire des inférences sur l'action en cours. L'enfant devient donc élève dans et par l'interaction orale scolaire (Grandaty, 2003). La valeur sociale scolaire (« face » au sens de Goffman, 1984) qu'un enfant revendique au cours d'une interaction (sa ligne d'action qui s'incarne en « postures ») se construit au fur et à mesure qu'il pratique et que s'éclaircit, pour lui, la nature de ces interactions scolaires.

Au long du développement historique de l'humanité, selon Vygotski (1934), et sans qu'il y ait de changements biologiques concomitants, l'usage d'instruments sémiotiques socialement produits a généré des comportements nouveaux des « fonctions supérieures ». Ainsi, symboliquement, l'activité n'est pas présente que dans sa seule exécution. Elle existe dans les outils qui la représentent et par la même la signifient : « L'intention et l'utilisation des signes comme moyens auxiliaires pour résoudre des problèmes psychiques donnés (se souvenir, comparer, classer, choisir, etc.) est analogue à l'invention et à l'utilisation des outils: le signe agit comme un instrument d'activité psychologique d'une manière analogue au rôle de l'outil dans le travail » (cité par Schneuwly, 2008, p. 16).

Déléguer des outils de pensée par le biais de tâches techniques, dans les divers domaines disciplinaires, constitue à nos yeux un élément essentiel de la professionnalité pour privilégier le traitement des obstacles didactiques, pour s'adapter à la compréhension des élèves et pour ajuster leur compréhension en s'appropriant ces écrits et oraux intermédiaires et de travail. L'apprentissage du langage se conçoit alors dans une triple dimension de communication, par des tâches explicites (cognition) et par délégation d'outils langagiers.

Bibliographie

- Agence Nationale de Lutte Contre l'Illettrisme – ANLCI. (2003). *Lutter ensemble contre l'illettrisme – Cadre national de référence*. En ligne
http://www.anlci.gouv.fr/fileadmin/Medias/PDF/EDITIONS/cadre_de_reference.pdf
- Artigues, M. (1990). Ingénierie didactique. *Recherches en Didactique des Mathématiques*, 9/3, 283-307.
- Bakhtine, M. (1984). *Esthétique de la création verbale*. Paris : Gallimard.
- Bronckart, J.-P. (1996). *Activité langagière, texte et discours. Pour un interactionnisme socio-discursif*. Neuchâtel : Delachaux et Niestlé.
- Carnus, M.-F. (2001). Analyse didactique du processus décisionnel de l'enseignant d'EPS en gymnastique. Une étude de cas croisés. Mémoire de thèse non publiée, UPS, Toulouse.
- Chabanne, J.-C., & Bucheton, D. (2002). L'activité réflexive dans les écrits intermédiaires : quels indicateurs ? In J.-C. Chabanne & D. Bucheton (Eds.), *Parler et écrire pour penser, apprendre et se construire* (pp. 25-51). Paris : Presse Universitaire de France.
- Chevallard, Y. (1999). L'analyse des pratiques enseignantes en théorie anthropologique du didactique. In *Recherches en didactique des mathématiques* (pp. 221-226). Grenoble : La pensée sauvage.
- Chiss, J.-L. (2004). La littéracie, quelques enjeux d'une réception dans le contexte éducatif et culturel français. In C. Barré-de-Miniac, C. Brissaud & M. Rispail (Eds.), *La littéracie, conceptions théoriques et pratiques d'enseignement de la lecture écrite* (pp. 43-52). Paris : L'Harmattan.
- Goffman, E. (1984). *Façons de parler*. Paris : Éditions de Minuit.
- Goody, J. (1979). *La raison graphique*. Paris : Éditions de Minuit.
- Grandaty, M. (2003). En quoi un traitement didactique de l'oral transforme-t-il un enfant de petite section de maternelle en élève ? In *Les Actes de la DESCO, Didactiques de l'oral* (pp. 112-126). Caen : scéren.
- Grandaty, M., & Dupont, P. (2010). *Usages des écrits et oraux de travail aux trois cycles de l'école primaire*. Rapport final de recherche collaborative. Document non publié. En ligne
http://ent.toulouse.iufm.fr/129898777366/0/fiche___article/&RH=RECH-COLL-PROJ-AP
- Hoggart, R. (1970). *La culture du pauvre*. Paris : Éditions de Minuit.
- Krepalk, Y. (2011). Usages contemporains de la littératie. In *La Vie des idées*. En ligne
<http://www.laviedesidees.fr/Usages-contemporains-de-la.html>
- Lahire, B. (1993). *Culture écrite et inégalités scolaire*. Lyon : Presses universitaires de Lyon.
- Ministère de l'Éducation Nationale. (2006). *Socle commun des connaissances et des compétences. Tout ce qu'il est indispensable de maîtriser à la fin de la scolarité obligatoire*. En ligne
<http://media.education.gouv.fr/file/51/3/3513.pdf>
- Reuter, Y. (2006). À propos des usages de Goody en didactique. *Éléments d'analyse et de discussion. Pratiques*, 132-133, 131-151.
- Rispail, M. (2011). *Littéracie : une notion entre didactique et sociolinguistique – enjeux sociaux et scientifiques*. Numéro 1/2011 de *forumlecture.ch*. En ligne
http://www.leseforum.ch/fr/redaktionsbeitrag_2011_1.cfm
- Schneuwly, B. (2008). Vygotski, l'école et l'écriture. *Cahiers de la section des sciences de l'éducation*, 118.
- Vanderveken, D. (1988). *Les actes de discours*. Bruxelles : Mardaga.
- Vygotski, L.S. (1985). *Pensée et langage*. Paris : Editions Sociales.


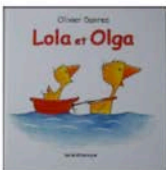


Annexe 1.

Réseau d'albums les vêtements pour les classes de petite section de maternelle

Couverture	Auteur Illustrateur Editeur	Structure du récit	Obstacles/Tâches
	Danièle Bour Bayard	Structure répétitive : accumulation des vêtements	Un seul personnage Noms des vêtements (maillot...) POB se déshabille pour s'habiller Chronologie de l'habillage Superposition des vêtements -Habiller POB comme dans l'album (script) -Reconstituer le script avec des images -Nommer les vêtements (affiche référente)
	Bénédicte Guettier Ecole des Loisirs Lutin poche	Structure répétitive : accumulation des vêtements	Un seul personnage Noms des vêtements Chronologie de l'habillage Chute non explicite -Habiller le loup-garou comme dans l'album (script) -Reconstituer le script avec des images -Jouer la fin (marionnettes loup et un personnage humain qui se fait manger) -Nommer les vêtements (affiche référente)
	Rascal Ecole des loisirs Pastel	Structure répétitive : Elimination des vêtements	Le personnage n'est vu qu'à la fin Noms des vêtements La chute fait comprendre les événements qui la précèdent -Déshabiller l'épouvantail comme dans l'album (script) -Nommer les vêtements (affiche référente)
	Sylvie Auzary-Luton Ecole des loisirs Kaleidoscope	Structure répétitive : accumulation des vêtements	Noms des vêtements 2 histoires en parallèle (les enfants et le loup) Chute surprenante -Matérialiser l'histoire (forêt avec enfants et loup qui ne se voient pas) -Habiller le loup comme dans l'album (script) -Nommer les vêtements (affiche référente) -Habiller le loup-garou comme dans l'album (script)

Annexe 2.

Réseau d'albums la notion de personnage pour les classes de petite section de maternelle

Couverture	Auteur/ Illustrateur/ Editeur	Structure du récit	Obstacles/Tâches
	Olivier Dunrea Ecole des loisirs Lutin poche	Schéma narratif	Un seul personnage jusqu'à la résolution où arrive un 2 ^{ème} personnage très ressemblant Evénements nombreux Situation finale peu explicite Schéma narratif complet -Relater les événements vécus par Lola (avec les bottes / sans les bottes) -Restituer la situation finale avec les personnages plastifiés -Insérer une carte-événement parmi d'autres
	Olivier Dunrea Ecole des loisirs Lutin poche	Schéma narratif	Deux personnages qui se ressemblent Evénements nombreux Renversement de situation : Olga suit Lola, Olga ne suit plus Lola, Lola suit Olga -Relater les événements vécus par Lola et Olga ensemble, par Lola suivie de Olga -Relater les événements de Olga seule qui ne veut pas suivre Lola et la situation finale avec les personnages plastifiés -Elaborer un tableau caractérisant Lola et Olga par leurs actions
	Danièle Bour Bayard	Structure répétitive : Enumération de noms de jouets	Noms des jouets Quantité importante de jouets Situation paradoxale : POB veut ranger le coffre à jouets mais en fait il met le bazar -Sortir les jouets du coffre comme dans l'album (script) -Nommer les jouets (affiche référente)
	Danièle Bour Bayard	Structure répétitive : POB veut prendre le jouet de Petit Ours Beige	-Deux personnages qui se ressemblent -Opposition des personnages puis complicité -Relater les événements à l'aide des marottes (script) -Reconstituer le script avec des images -Insérer une carte-événement parmi d'autres