

ÉCRIRE QUAND ON A 4-5 ANS : UN « SAVOIR PARTAGÉ » AVEC L'ENSEIGNANT

Christine RIAT

Haute École Pédagogique Berne-Jura-Neuchâtel
Unité de recherche « Savoirs et didactiques »
Équipe « Didactique comparée »

Imaginer que l'enseignant puisse se dessaisir aussi aisément de son rôle de scripteur-lecteur expert pour en laisser la responsabilité à un élève de 4-5 ans relève assurément de la gageüre. En effet, il convient de constater que les premiers essais d'écriture s'apparentent souvent à une imitation picturale du geste d'écriture ou à un amalgame de signes sans correspondance graphophonologique possible comme, par exemple, Sami qui écrit *OTMNINM* pour désigner *Edgar*, un personnage de l'histoire inventée dans la classe de Danièle, ou Alicia qui superpose des pseudo lettres pour signifier le mot *soupe*, repas préparé dans cette histoire ; autrement dit des signes auxquels l'enfant seul peut donner sens, une production potentiellement vite délaissée par un adulte alphabétisé non averti.

Dans le cadre de la formation initiale¹ des futurs enseignants que nous côtoyons, il n'est pas rare de constater une forme de rejet de ces premières tentatives scripturales ; l'étudiant n'imagine pas qu'il puisse y avoir une préhistoire du langage écrit. Par ailleurs, certains enseignants résistent à l'idée d'offrir cette opportunité au jeune élève, sous couvert d'une explication délicate à devoir fournir ultérieurement aux parents (Riat et Groothuis 2017), eux qui s'attendent à ce que l'école enseigne une norme socialement reconnue. E. Ferreira a exploré la période précédant les écritures conventionnelles dont elle soutenait déjà l'idée qu'elle est « la moins reconnue par l'institution sociale (tant familiale que scolaire) » (1998 : 92). Qu'en est-il en Suisse romande où l'institution scolaire, par les injonctions d'un nouveau plan d'études, exige de l'enseignant qu'il reconnaisse les premiers écrits de l'élève et qu'il les accepte en tant que point d'ancrage du guidage à mettre en place ? Le transfert des résultats de recherche au sein de la classe n'est pas si évident².

1. En Suisse romande, aucune spécialisation ou aucun master disciplinaire n'est exigé à l'entrée en formation initiale primaire.

2. Lors d'une journée d'étude en 2015 à la Haute école pédagogique (HEP) BEJUNE, C. Pontecorvo s'étonnait des résistances encore actuelles des enseignants à laisser les élèves faire leurs premières tentatives d'écriture.

Notre article s'intéresse au moment spécifique où enseignant et élève travaillent ensemble aux premiers essais d'écriture. Vu sous cet angle, la problématique ne serait pas uniquement celle du contexte de la Suisse romande. Néanmoins, l'action de Danièle avec ses élèves est colorée par les nouvelles injonctions, précisant notamment le passage par l'écriture émergente provisoire (au sens donné par Auvergne *et al.* 2011). Nous verrons cependant, à partir des résultats, qu'il ne s'agit pas exactement de cette procédure au cours de laquelle l'enseignant laisse l'élève montrer ses conceptions et n'intervient que pour des relances éventuelles en cas de grande incertitude. S. Fraquet et J. David (2013) catégorisent différents moments de productions d'écrits ; de ces auteurs, nous puisons l'idée des écrits autonomes – et néanmoins partagés – en contexte qui font suite à l'élaboration narrative orale en groupe. Nous montrons le va-et-vient entre les essais d'écriture, les explications associées et le questionnement vis-à-vis de la norme.

S'appuyant sur L.S. Vygotsky, B. Schneuwly a repris l'idée que la communication portant sur des significations socialement élaborées constitue un système de signes concourant à l'acquisition d'un « meilleur contrôle de sa production langagière » (1985 : 181). Autrement dit, le jeune scripteur débutant serait supposé contrôler lui-même sa propre activité écrite, et notamment posséder des « capacités de planification et de distanciation relativement développées ainsi que des capacités de réflexion consciente sur la langue et le langage » (1985 : 187). Doit-il compter sur lui-même pour y parvenir ? Par exemple lorsque Sami qui souhaite écrire *Le coq téléphone à Edgar* se trouve dans le doute et se demande « par quoi ça commence », qui peut l'aider ? Le rôle du social nous semble primordial, l'enseignant concourant à œuvrer dans cette médiation d'un « savoir partagé » (Riat 2017). Nous puisons au sein des « théories de l'action conjointe en didactique » (TACD), en particulier dans le triplet des genèses (nous y reviendrons), pour éclairer la manière dont chacun des partenaires assume une responsabilité en regard des connaissances qu'il possède dans le savoir visé.

Des modifications structurelles importantes

En Suisse romande, depuis 2010, des modifications structurelles ont transformé le paysage scolaire. Cinq éléments imbriqués concernant les premiers essais d'écriture pour les élèves de 4-6 ans sont retenus ici. L'obligation scolaire débute à 4 ans, elle était fixée à 6 ans auparavant. Un nouveau Plan d'études romand (PER) commun est prescrit pour tous les degrés de la scolarité obligatoire, ce qui n'était pas le cas précédemment puisqu'il existait un Plan cadre (CDIP/SR+TI, 1992) spécifique pour l'enseignement aux élèves de 4-6 ans. Des moyens d'enseignement romands (ci-après MER) obligatoires sont associés au PER, ils étaient inexistantes. Le PER formule un projet de formation global de l'élève avec une entrée disciplinaire clairement énoncée, elle était non déclarée dans le plan cadre (1992) et se focalisait sur

le développement de l'enfant. Finalement, des injonctions sont précisées concernant l'entrée dans l'écrit, à travers la nécessité de production et de conceptualisation de la langue orale et écrite ; les injonctions antérieures (1992) dessinaient, quant à elles, des contours larges parmi lesquels : susciter un intérêt pour le langage écrit, donner envie d'écrire, conduire sur le chemin personnel de l'écrit, renvoyant les enseignants à leur propre ingéniosité.

Des tensions à réguler

Dès lors comment la rencontre « enseignant-élèves-objet de savoir » est-elle possible à l'heure de ce changement ? Nous avons montré ailleurs (Groothuis, Riat et Saada-Robert 2015 ; Riat et Groothuis 2017) les tensions et résistances exprimées par les enseignants lorsqu'il s'agit de laisser l'élève occuper une place (ou *topos*) de lecteur-scripteur débutant, en nous penchant sur l'espace topogénétique temporel (avant-pendant-après la production) assumé par l'enseignant. Pour surmonter cet obstacle, ce dernier use de plusieurs stratégies : il reporte cette activité dans le temps, prétextant la nécessité de se pencher sur « des petits jeux plus simples » ; il réserve le passage à l'écriture préconisé dans le PER aux seuls élèves de 5 ans ; il refuse d'entrer en matière. Pendant la production de l'élève, certains enseignants observent les réactions des élèves et s'étonnent de leurs compétences ; juste après la production, il corrige et traduit parfois en code normé, ne parvenant pas à accepter une écriture émergente provisoire, ou alors il propose des modèles à recopier, la consigne déviant de fait sur un acte prioritairement oculomoteur. Après la production, des enseignants hésitent à insérer la réalisation dans le classeur personnel de l'élève, d'autres se questionnent sur les explications qu'ils auront à fournir aux parents. Des enseignants ont même poussé l'interrogation jusqu'à demander si l'écriture émergente provisoire préconisée dans le PER n'était pas « une secte ». Mais n'est-ce pas curieux si l'on sait que les recherches datant de plus de trente années ont montré la capacité de l'élève à produire, par le biais notamment d'écriture « inventée », « émergente », « provisoire », « approchée » ou « orthographe approchée » pour ne citer que ces terminologies, quand bien même elles ne revêtent pas toutes les mêmes modalités de mise en œuvre.

La tension est compréhensible ; précédemment, les enseignants devaient faire preuve d'une ingéniosité importante (Schubauer-Leoni et Dolz 2004) car la production écrite était revendiquée par les collègues des degrés supérieurs (élèves dès 6 ans). Par ailleurs, la production écrite était souvent confondue avec l'exploration du geste graphique et les activités de copie (Groothuis 2013). En est-il autrement en présence de prescriptions nouvelles ? En tous les cas, les injonctions reposent bien sur des résultats de recherches qui ont montré l'appropriation progressive chez le jeune enfant de notre système alphabétique, ainsi que le rôle constitutif de l'écriture « en tant que moteur de l'acquisition du système alphabétique, lorsque ce dernier est intégré dans une composante communicative textuelle » (Saada-Robert

et Christodoulidis 2012 : 2). De plus, le guidage interactif de l'enseignant et la rétroaction avec l'adulte au sujet de la norme permettent notamment la mobilisation des connaissances par l'élève et leur développement (Auvergne *et al.* 2011 ; Montesinos-Gelet et Morin 2006 ; David 2006). Nous laissons de côté, provisoirement ici, les préoccupations et réticences des enseignants quant aux nouvelles prescriptions en Suisse romande. En convoquant les théories de l'action conjointe en didactique (par exemple Schubauer-Leoni *et al.* 2007), nous montrons le *topos* assumé par Danièle et les élèves, ce qui nous amène à mobiliser le concept de « transposition didactique » dans un empan particulier : celui du « savoir partagé » (Riat 2017).

Détour par la transposition didactique

L'enseignant s'évertue chaque jour à concocter ce qui permettra à l'élève d'entrer dans l'écrit, remodelant l'attendu. Il « s'ingénie didactiquement au quotidien, [adapte] et réadapte son savoir-faire et ses théories professionnelles pour faire face aux prescriptions qui viennent des pairs, de la hiérarchie institutionnelle, des chercheurs » (Schubauer-Leoni et Dolz 2004 : 159-160). Sans revenir à un historique détaillé, le passage entre savoir savant et savoir enseigné met en évidence le rôle de l'enseignant dans la transposition interne (Aeby Daghe 2009 ; Ronveaux et Schneuwly 2007). De plus, les stratégies logographique/alphabétique/orthographique développées par les élèves mettent en évidence le savoir appris en lecture-écriture. Dans une précédente recherche (Groothuis, Riat et Challandes 2016) relevant de la phase individuelle et autonome d'écriture émergente provisoire chez 444 élèves de 4-5 ans au tout début de l'année scolaire (aout), nous avons pu montrer une évolution significative entre les élèves de 1HarmoS³ et ceux de 2HarmoS quant à la répartition catégorielle (productions de dessins, de traces telles que l'imitation picturale ou pseudo lettres, de lettres, de mots)⁴. Mais qu'en est-il du chaînon intermédiaire, celui qui lie enseignant et élèves et que M.-L. Schubauer-Leoni (2002) détermine en tant que lieu de gestion et de fabrication par l'enseignant et les élèves. Ce dernier lieu peut être considéré comme découlant des modifications apportées par l'enseignant (ou « savoir apprêté ») et tenant compte des interactions entre les partenaires. Néanmoins, l'asymétrie liée au savoir détermine des rôles spécifiques, et F. Ligozat définit des registres d'action de l'enseignant et des élèves où :

à chaque instant, l'élève agit dans un milieu [...] en tenant compte des possibles offerts mais aussi des nécessités posées par l'enseignant, et en fonction de ce qu'il sait déjà ; l'enseignant agit aussi dans ce milieu, en

3. En Suisse romande, 1HarmoS correspond à la première année du système scolaire harmonisé (élève de 4 ans).

4. Dans notre recherche, les résultats sont répartis ainsi : élèves de 1HarmoS et de 2HarmoS (n = 444), ils indiquent respectivement pour la production de dessins (9 %, 15 % / 6 %), de traces (35 %, 50 %, 24 %), de lettres (55 %, 35 %, 69 %), de mots (1 %, 0 %, 1 %).

tenant compte des possibles du côté des élèves et en fonction d'un enjeu d'enseignement qu'il est le seul à pouvoir anticiper (2016 : 295).

Produire et interagir

Ainsi, lorsque l'enseignant autorise l'élève à habiter une posture de scripteur débutant, et qu'ils interagissent à ce sujet, cela implique un partage de responsabilité à propos de l'objet de savoir travaillé, nous l'avons nommé « savoir partagé ». J. David et S. Fraquet (2012) ont montré comment les adultes, même inconsciemment, aident les enfants à donner du sens aux écrits, à découvrir les fonctions de l'écriture pour s'en approprier les normes et les conventions. L'enseignant n'est pas un adulte ordinaire ; il possède des intentions didactiques pour amener l'élève, à long terme, vers une appropriation consciente et autonome de la production écrite. Dans le cas présent, l'objet de savoir au centre de ce système didactique relève de la transformation du langage oral en langage écrit. Et ceci passe indéniablement par une prise de distance avec l'action spontanée dont l'enfant a l'habitude. À la suite d'auteurs qui insistent sur l'idée d'aller au-delà d'une logique d'activisme (Caffieaux 2011) où l'enjeu prioritaire résiderait dans la finalisation du produit et le plaisir du faire, nous avons défini une « logique de distanciation » (Riat 2017) permettant à l'enseignant et à l'élève de s'arrêter sur l'objet de savoir, de prendre le temps de l'explorer et de construire conjointement des significations. Autrement dit, il ne s'agit plus uniquement de dire ou de faire, mais de « dire le faire » et « réfléchir sur le faire », situation où la rétroaction de l'enseignant est importante puisqu'elle découle non seulement de ses intentions d'enseignement mais également des réactions des élèves, dans un va-et-vient dynamique qu'éclairent les TACD. L'extrait ci-après entre Adam et Danièle est significatif de ce dynamisme :

37 Adam : qu'est-ce qui fait pour que ça chante [z z z] ?

38 Danièle : [z] / qu'est-ce que tu veux écrire ?

39 Adam : non / [z z z] / les animaux du

40 Danièle : ah / c'est / les / un mot / puis animaux / regarde

Construire ensemble des significations

Les TACD explorent les systèmes didactiques enseignant-élèves-objet de savoir, notamment à l'aide du triplet des genèses mis à l'épreuve (par exemple Leutenegger *et al.* 2014). La mesogenèse permet une visibilisation des objets langagiers, gestuels, scripturaux du dispositif, des règles d'action pour entrer dans la situation et la traiter, et enfin des traits pertinents à l'objet de savoir abordé ; la topogenèse se focalise sur la participation de chacun des partenaires à travers des postures topogénétiques « surplombante ou mimétique » du côté de l'enseignant *vs* « imitative ou initiatrice » (Riat 2017) du côté de l'élève, en regard de l'asymétrie liée au savoir. Et enfin, la chronogenèse considère l'accélération ou le ralentissement de l'action pour mettre en évidence l'avancement du savoir. Ce qui nous amène à poser

deux questions de recherche, liées aux genèses citées : a) chronogenèse et mésogenèse : de quelle manière se manifestent les significations construites progressivement ? b) mésogenèse et topogenèse : comment se partagent les responsabilités entre enseignant et élèves ? Les objectifs de notre contribution visent ainsi à pointer des postures topogénétiques assumées par chacun des partenaires dans le moment de production écrite ; lister les composantes du savoir lire-écrire qui émergent ; pointer des moments-clés de l'avancement de certaines composantes du savoir lire-écrire.

La classe de Danièle et son dispositif didactique

Parmi les cinq classes qui ont été suivies ponctuellement au cours de deux années scolaires (Riat 2017), celle de Danièle est au centre de notre contribution. L'enseignante a proposé plusieurs démarches littéraciques, et en particulier l'invention de la suite d'une histoire en collectif et sa mise en illustration picturale et scripturale. L'album illustré utilisé est *Gare à Edgar !* de Jean-François Dumont. L'ingéniosité est laissée à Danièle pour mener sa séquence en regard des injonctions institutionnelles ; autrement dit, dans la chaîne transpositive, cette séquence est un « savoir adapté » par l'enseignant qui s'en empare pour lui donner sa propre touche.

Danièle a travaillé l'invention orale d'un récit imaginaire qui fait suite à l'album qu'elle a lu à ses élèves, élément s'inscrivant dans les prescriptions du PER. Le travail porte sur le système récit-personnages (Cordeiro 2014) que les élèves sont amenés à verbaliser, Danièle prenant note de leurs propositions sur un cahier. Ce système récit-personnages est ensuite transformé par les élèves et l'enseignante de plusieurs manières : la construction des personnages et des décors en pâte à modeler en vue d'une mise en scène ultérieure, des photographies des différentes scènes de l'histoire réalisées par Danièle, ainsi qu'une transformation du langage oral en langage écrit. Dans ses documents personnels mis à disposition de la recherche, Danièle précise, au sujet de la dernière partie, la « réalisation d'un document pour que les enfants gardent quelque chose de concret de cette expérience, avec photos des scènes et écriture émergente ». La focalisation est portée ici sur l'échange entre l'enseignante et deux élèves à propos d'un écrit qui se voudrait autonome en contexte mais qui est largement partagé, comme nous le verrons, et qui fait suite à l'élaboration narrative orale en groupe et l'exploitation de la mise en scène (personnages et décors en pâte à modeler). Les élèves connaissent l'histoire qu'ils ont inventée ; chacun a choisi un événement pris en photo. La consigne donnée est de produire « à sa manière » le texte correspondant à son illustration photographique.

En plus de la trace écrite du dispositif didactique déjà évoquée, le recueil de données est issu de trois sources : 1) captage audio des échanges entre Danièle et l'élève ; 2) copie des productions finales comprenant l'événement photographié, l'écriture émergente de l'élève, la réécriture normée de Danièle ; et 3) captage audio de l'entretien « post » avec l'enseignante. Dans

la partie « résultats », des verbatims illustrent le propos, des productions d'élèves sont intégrées, parfois accompagnées de la réécriture normée de Danièle. Enfin, et dans le but de réduire l'incertitude liée à l'interprétation du chercheur, des verbatims de l'entretien « post » y figurent également.

Résultats

Des productions diversifiées : quelques constats

Les huit élèves du groupe des 2HarmoS de la classe de Danièle ont participé à cette activité. Globalement, et très brièvement dit, il apparaît une certaine homogénéité en ce qui concerne les catégories « productions de dessins/traces/lettres/mots ». Aucun élève n'utilise de dessin. Il est fort probable que la médiation de l'enseignant est un facteur non négligeable de cette non-confusion entre systèmes sémiotiques dessin et écriture. La catégorie traces (imitation picturale, pseudolettres) n'apparaît pas non plus, si ce n'est un seul élément dans la production d'Alicia (*Les poules préparent la soupe de maïs*) où deux lettres (P et O) se chevauchent et font penser à des pseudolettres :

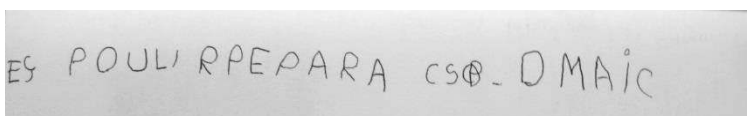


Figure 1. Alicia, chevauchement de deux lettres ou pseudolettres.

Néanmoins, la situation aurait pu déboucher potentiellement sur ces deux catégories, Danièle annonçant : « Ce qu'il faut faire c'est vraiment écrire comme toi tu penses / il y a pas de fautes dans ce qu'on fait là maintenant ». Dans sa posture topogénétique (ci-après PT) surplombante, elle rassure et autorise l'erreur, manœuvre qu'elle semble assumer puisqu'elle ajoute « moi de toute façon je réécrirai le texte à côté ». De fait, tous les élèves produisent des lettres, réinvestissant parfois celles de leur prénom à l'exemple de Tina, et sans correspondance graphonologique totale avec son intention d'écriture (*Le cochon demande pardon à Edgar*) :

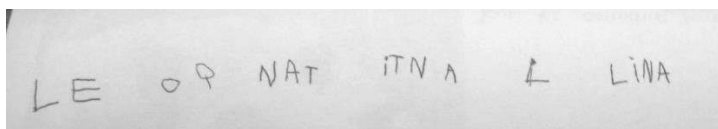


Figure 2. Tina, réinvestissement des lettres de son prénom.

En observant toutes les productions (n = 13), on peut légitimement se demander s'il s'agit véritablement d'une phase d'écriture émergente comme l'annonce Danièle ; en effet, il apparaît que les productions sont majoritairement de type lexical avec correspondance graphophonologique totale ou partielle (par exemple figure 1) ; seules quatre productions possèdent une correspondance graphophonologique très partielle, voire inexistante (par exemple figure 2). Par ailleurs, toutes se caractérisent par une occupation spatiale en ligne, des blocs de lettres constituant des mots séparés par des blancs graphiques. Dès lors, la médiation de l'enseignante nous paraît largement contribuer à un développement de connaissances et une appropriation plus consciente ; dans l'action conjointe enseignant-élève aux prises avec l'objet de savoir « transformation du langage oral en langage écrit », des conceptions du lire-écrire émergent en fonction du partage de responsabilité entre enseignante et élève.

Un « savoir partagé »

Pour s'engager dans la situation et la traiter en partageant des responsabilités, il semble primordial à Danièle de situer le contexte de communication ; elle seule pouvant à ce moment-là assumer la PT surplombante. Ainsi, lorsque Rémi s'interroge sur son contenu (PT initiatrice), l'enseignante l'invite à considérer le destinataire potentiel, donc le contexte communicationnel :

3 Rémi : j'écris quoi ?

4 Danièle : qu'est-ce que tu as envie d'écrire qu'est-ce que tu as envie de dire à ceux qui / à ceux qui liront ton histoire / qu'est-ce que tu as envie de dire ?

Quelle autre composante du savoir lire-écrire est-elle présente ? Nous allons nous focaliser sur l'action conjointe menée entre Danièle et deux élèves en particulier, assis à la même table. La scène photographiée que Sami doit transformer en langage écrit est la suivante *Le coq téléphone à Edgar*, celle de Dan *Edgar répond au téléphone* ; l'échange est composé de 185 tours de parole pour une durée de 10 minutes 46.

Sami hésite à s'engager

Dès que Danièle a énoncé la phrase orale, à partir de ses notes écrites (PT surplombante), Sami se questionne sur l'unité du début, montrant certainement qu'il sait qu'un énoncé écrit possède un point de départ ; en ce sens, nous pouvons qualifier cette posture d'initiatrice, il semble s'engager directement dans la situation pour la traiter en prenant l'initiative. Néanmoins, très vite et malgré les relances ou propositions de l'enseignante (elle découpe en unités lexicales, oralisant chaque mot séparément (3) ; puis elle lui indique le déterminant « le » en insistant (7)), l'enregistrement audio laisse entendre une forme d'hésitation (il répète sa question, PT imitative de ses propres actions).

- 1 Danièle : alors / Sami / tu écris / *le coq* / téléphone à Edgar
- 2 Sami : // ça commence par
- 3 Danièle : *le* / *coq* / téléphone / à // Edgar / et Dan tu écris
- 4 Sami : ça commence par
- 5 Danièle : *Edgar* / répond / au / télé|phone
- 6 Sami : ça comme par quoi ?
- 7 Danièle : *le*
- 8 Dan : L / E (il donne le nom des lettres)
- 9 Danièle (à Dan) : oui tu as raison mais occupe-toi de toi // Edgar tu écris Dan
- 10 Sami : [l] [e] (il énonce les deux phonèmes)

Au tour de parole 27, voyant les hésitations de Sami, Danièle répète les deux premières unités lexicales (*le/coq*) en les découpant à nouveau (PT surplombante et mimétique); elle l'encourage (32 : *vas-y/coq*) et lui précise la séparation entre les mots. Néanmoins, l'élève hésite toujours malgré les encouragements renouvelés (46 : oui *vas-y/coq*). Aux tours de parole 57 et 59, il montre une modification du traitement de la situation en oralisant le phonème [k] puis la fusion des deux phonèmes [ko], sans que personne ne l'ait aidé (PT initiatrice). Danièle pense certainement avoir saisi une forme de compréhension puisqu'elle le relance sur un autre phonème (77 : *vas-y [o] / [o]*). Néanmoins, jusqu'à la fin des échanges, les hésitations sont présentes ; il répète (*coq coq coq* (165 ; 167 ; 169 ; 172), signe d'une PT imitative de ses propres actions. Après dix minutes, Danièle, dans sa PT surplombante, voit et accepte la gêne de Sami qu'elle verbalise et met un terme momentanément à cette action :

- 181 Danièle : voilà alors écoute / moi je te vois pas à l'aise / tu es tout tremblant / tu es tout énervé / est-ce que tu veux continuer ou est-ce que tu veux arrêter ?
- 182 Sami : arrêter

Dans les traces écrites laissées par Danièle, nous pouvons percevoir la prise de conscience de ce malaise. Elle indique : « Sami est dans un tel état de stress, tremble, transpire, que je lui propose de continuer plus tard ou d'arrêter. Il choisit d'arrêter ». Lors de l'entretien « post », elle reviendra également sur cette difficulté :

et puis il y a Sami qui doute beaucoup de lui / ça je pense et puis qui ne peut rien faire / qui ne soit pas déjà réalisé / je m'explique / s'il ne sait pas / il ne fait pas / il se met un stress [...] incroyable.

Même si dans l'échange ont pu émerger une approche de la segmentation lexicale et phonémique, puis une fusion phonémique ainsi que l'évocation du terme « mot » et la nécessaire séparation graphique entre deux mots, Danièle a perçu qu'il fallait reporter à plus tard l'accompagnement avec Sami. La production finale (figure 3), dont nous ne possédons pas trace des échanges de l'action conjointe, se caractérise par une utilisation de

lettres, organisées spatialement, mais sans correspondance totale avec le projet d'écriture.



Figure 3. Sami, production finale, reportée dans le temps et la réécriture normée de Danièle.

Dan hésite entre phonème et nom de lettre

L'action conjointe entre Dan et l'enseignante est d'une autre nature. Après avoir reçu l'indication orale de sa phrase à écrire *Edgar répond au téléphone*, Dan répond d'abord (TP initiatrice) aux hésitations de Sami. En effet, il précise les deux graphèmes composant le mot « le » en citant le nom des lettres correspondantes (8 Dan : L / E). L'enseignante approuve la justesse de son propos mais lui demande de se pencher sur son propre travail (TP surplombante). Progressivement, Dan oralise les phonèmes, nomme les lettres correspondantes et les transforme en graphèmes. Aux tours de parole 79 à 99, c'est le mot « répond » qui est au centre de l'action conjointe ; Danièle segmente et accentue le découpage syllabique (79 Danièle : alors [pɔ̃] / [re] [pɔ̃]) et Dan exprime une interrogation au sujet du phonème [ɔ̃], (83 Dan : répond / E peut-être). L'enseignante perçoit qu'elle peut lui donner la composition de ce digramme (87) que Dan répète (93 ; 97) (PT imitative mais néanmoins initiatrice en (97)).

- 97 Dan : après le O-N
- 98 Danièle : *répond au*
- 99 Dan : N j'ai fait
- 100 Danièle : oui / *répond au*

Les tours de parole 102 à 153 traitent du mot « téléphone ». La segmentation syllabique aide progressivement Dan à traiter les différentes unités phonémiques. Au tour de parole 121, il croit néanmoins comprendre une nécessaire séparation graphique, certainement par effet de généralisation supposée (121 Dan : plus loin) (PT initiatrice). Danièle intervient pour réajuster (122 Danièle : [te] [le] [fɔ̃n] c'est un seul mot *téléphone*) (PT surplombante). Par la suite, l'enseignante insiste plusieurs fois sur la terminaison du mot « téléphone », accentuant le [fɔ̃n] qui devient [fɔ̃] [nə]. Une signification semble avoir été construite entre l'enseignante et l'élève puisque Dan conclut en 153 : « encore N / E / super magnifique ».

Après presque dix minutes, l'engagement de l'élève est toujours présent puisqu'il souhaite poursuivre (170 Dan : pis maintenant moi j'écris quoi ?). Danièle l'envoie néanmoins vers une autre activité pour se concentrer sur l'aide à Sami.



Figure 4. Production de Dan.

Sans vouloir conclure

Nous mettons en évidence les tensions que doivent résoudre les enseignants des premiers degrés de la scolarité dans un contexte de changement, et notamment la potentialité d'autoriser le jeune élève à assumer une posture de scripteur débutant. Assurément Danièle va au-delà de l'offre d'écriture émergente provisoire où chacun a l'autorisation de produire à sa manière. Lors d'espaces-temps relativement courts (-10 minutes pour l'accompagnement d'un duo), elle permet aux élèves de s'inscrire dans une « logique de distanciation », tout en respectant le rythme de chacun. Ainsi, elle assume la gestion de la chronogenèse ; elle ralentit le temps didactique pour Sami qui hésite sur les premières unités phonémiques d'une phrase ; elle l'accélère pour Dan dont elle perçoit des capacités de traitement de chacune des unités syllabiques et phonémiques, et de leur correspondance graphophonologique.

Elle partage avec chacun d'eux des composantes du savoir lire-écrire, rebondissant au moment opportun dans l'action conjointe et en fonction de l'apport de l'élève. Certes, l'enjeu de communication défini au départ est momentanément écarté au profit d'éléments de « savoir partagé » tels que : la segmentation syllabique et phonologique, la fusion phonémique, la correspondance graphophonologique, le nom des lettres, le concept de mot et la séparation graphique ou blanc graphique entre les mots. Sa position topogénétique surplombante et mimétique est évidemment liée à l'asymétrie du savoir dans ce contexte, et Danièle n'hésite pas à les emmener vers le code normé, ou « orthographe approchée » tout en autorisant une correspondance partielle, voire très partielle, à l'image de ce qui est attendu en « écriture émergente provisoire ». Quant au *topos* de l'élève, il a l'occasion d'habiter une position topogénétique initiatrice évoquant ainsi sa compréhension, voire consolidant ou répétant ses propres questionnements (PT imitative).

Cette articulation des *topos* par les quatre catégories proposées doit encore poursuivre sa mise à l'épreuve ; elle permet néanmoins d'observer finement la part de responsabilité que chacun assume à propos des composantes du lire-écrire.

Christine RIAT

Références bibliographiques

- AEBY DAGHÉ, S. (2009). Décrire et comprendre les pratiques d'enseignement de la lecture : une approche par les genres d'activité scolaire. *Revue suisse des sciences de l'éducation*, 31(3), 521-539.
- AUVERGNE, M., JAQUIER, M.-C., LATHION, F., ROUECHE, A., RICHOSZ, C. & SAADA-ROBERT, M. (2011). *Dire écrire lire au cycle 1 de l'école romande*. CIIP.
- CAFFIEAUX, C. (2011). *Faire la classe à l'école maternelle. Réflexions sur la construction des inégalités scolaires*. Bruxelles : De Boeck.
- CDIP. (2010). *Plan d'études romand (PER)*.
- CDIP/SR+TI. (1992). *Objectifs et activités préscolaires. Plan cadre romand*.
- CORDEIRO, G.S. (2014). Justification des élèves et médiations de l'enseignante dans une tâche de compréhension en lecture d'un conte en maternelle. *Repères*, 50, 157-176.
- DAVID, J. (2006). Quelles pratiques de production écrite à l'école maternelle ? *La Lettre de l'AIRDF*, 39, 23-28.
- DAVID, J. & FRAQUET, S. (2012). *Écritures approchées : quels dispositifs au préscolaire ?*, en ligne <forumlecture.ch>.
- FERREIRO, E. (1988). *L'Écriture avant la lettre*. Paris : Hachette Éducation.
- FRAQUET, S. & DAVID, J. (2013). Écrire en maternelle : comment approcher le système écrit ? *Repères*, 47, 19-40.
- GROOTHUIS, P. (2013). Les tâches de production écrite enseignées en 2^{ème} année d'école enfantine. Tensions entre les notions de référence et les objets enseignés. *Repères*, 47, 131-147.
- GROOTHUIS, P., RIAT, C. & SAADA-ROBERT, M. (2015). Les rapports à l'écriture au cycle 1 de l'école romande : frein ou levier pour la formation ? *Lettrure*, 3, 16-31.
- GROOTHUIS, P., RIAT, C. & CHALLANDES, E. (2016). Situations de production écrite à l'école première, <<http://actu.univ-fcomte.fr/agenda/les-defis-de-lecole-maternelle/#.W197imf2ZYc>>.
- LEUTENEGGER, F., AMADE-ESCOT, C. & SCHUBAUER-LEONI, M.-L. (2014). *Interactions entre recherches en didactique(s) et formation des enseignants. Question de didactique comparée*. Besançon : Presses universitaires de Franche-Comté.
- LIGOZAT, F. (2016). Didactique comparée : quels enjeux pour la construction d'un champ de recherches en didactique ? Une étude de cas en classe de français. In Y. Matheron (dir.), *Enjeux et débats en didactique des mathématiques. XVIII^e École d'été de didactique des mathématiques* (pp. 277-310). Grenoble : La Pensée sauvage.
- MONTÉSINOS-GELET, I. & MORIN, M.-F. (2006). *Les Orthographe approchées. Une démarche pour soutenir l'appropriation de l'écrit au préscolaire et au primaire*. Montréal : Chenelière Éducation.
- RIAT, C. (2017). *L'action conjointe enseignant-élèves au début des pratiques scolaires : entre prescriptions, ingéniosité didactique et apprentissages. Étude comparée en Langue 1 et Mathématiques*. Université de Genève : Thèse de doctorat (Archive ouverte).
- RIAT, C. & GROOTHUIS, P. (2017). La production écrite des élèves de 4 ans : un levier pour transformer les pratiques d'enseignement ? In M. Giglio & F. Arcidiacono (dir.), *Les Interactions sociales en classes : réflexion et perspectives* (pp. 123-148). Berne : Peter Lang.

- RONVEAUX, C. & SCHNEUWLY, B. (2007). Approches de l'objet enseigné. Quelques prolégomènes à une recherche didactique et illustration par de premiers résultats. *Éducation et didactique*, 1(1), 55-72.
- SAADA-ROBERT, M. & CHRISTODOULIDIS, C. (2012). *Des Situations d'écriture pour apprendre à lire au cycle 1 : de la lecture/écriture émergente à la production textuelle orthographique*, en ligne <forumlecture.ch>.
- SCHNEUWLY, B. (1985). La construction sociale du langage écrit chez l'enfant. In B. Schneuwly & J.-P. Bronckart (dir.), *Vygotsky aujourd'hui* (pp. 169-202). Neuchâtel et Paris : Delachaux et Niestlé.
- SCHUBAUER-LEONI, M.-L. (2002). L'analyse de la tâche dans une approche de didactique comparée. Introduction à la problématique du symposium. In B. Schneuwly, T. Thevenaz-Christen & M. Wirthner (dir.), *Actes du 8^{ème} Colloque international de la DFLM (26-28 sept. 2011)*. Neuchâtel : DFLM / AIRDF.
- SCHUBAUER-LEONI, M.-L. & DOLZ, J. (2004). Comprendre l'action et l'ingéniosité didactique de l'enseignant : une composante essentielle de la transformation de l'école. In J.-P. Bronckart & M. Gather Thurler (dir.), *Transformer l'école* (pp. 147-168). Bruxelles : De Boeck, coll. « Raisons éducatives ».
- SCHUBAUER-LEONI, M.-L., LEUTENEGGER, F. & FORGET, A. (2007). L'accès aux pratiques de fabrication de traces scripturales convenues au commencement de la forme scolaire. *Éducation et didactique*, 1(2), 9-35.
- SCHUBAUER-LEONI, M.-L., LEUTENEGGER, F., LIGOZAT, F. & FLUCKIGER, A. (2007). Un modèle de l'action conjointe professeur-élèves : les phénomènes didactiques qu'ils peut/doit traiter. In G. Sensevy & A. Mercier (dir.), *Agir ensemble. L'action didactique conjointe du professeur et des élèves* (pp. 52-92). Rennes : Presses universitaires de Rennes, coll. « Paideia ».