

Pratiques littéraciques avec de jeunes élèves : vers l'émergence disciplinaire

Christine Riat et Emilie Schindelholz Aeschbacher

Résumé

Les actions des jeunes enfants sont parfois surprenantes, notamment quand ils investissent une posture qui semble ne pas leur appartenir, celle de lecteur-scripteur, avant même d'en avoir formellement reçu l'enseignement. Au-delà de cette pratique spontanée dans le cadre familial, et pour créer des ponts entre deux milieux – l'école et la famille – à des visées de réussite scolaire, notre contribution aborde des pratiques littéraciques au sein de la classe en Suisse romande. Elles sont celles que des enseignantes mais également des stagiaires en formation en Haute Ecole Pédagogique ont proposées aux jeunes élèves dès 4 ans et pour une appropriation progressive du savoir lire-écrire. Des formes de généralités, comme l'autorisation à devenir « lecteur-scripteur émergent », apparaissent permettant aux jeunes élèves de s'engager pleinement dans la situation proposée. Des spécificités sont également observées pour traiter d'un savoir respectivement situé en Français et en Mathématiques.

Mots-clés

Lecteur-scripteur débutant, émergence disciplinaire, didactique comparée, correspondance graphophonologique, numération chiffrée

⇒ *Titel, Lead und Schlüsselwörter auf Deutsch am Schluss des Artikels*

⇒ *Titolo, riassunto e parole chiave in italiano e in francese alla fine dell'articolo*

Auteurs

Christine Riat, HEP-BEJUNE, Route de Moutier 142800 Delémont, christine.riat@hep-bejune.ch

Emilie Schindelholz, HEP-BEJUNE, Route de Moutier 142800 Delémont, emilie.schindelholz@hep-bejune.ch

Pratiques littéraciques avec de jeunes élèves : vers l'émergence disciplinaire

Christine Riat et Emilie Schindelholz Aeschbacher

INTRODUCTION

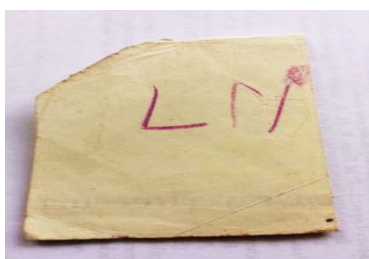


Figure 1 : Le message de Pascaline à son frère

En dehors de toute situation scolaire, il n'est pas rare d'observer un jeune enfant réaliser spontanément des traces et y associer une pratique d'imitation de lecture. Pascaline¹, à peine 4 ans et pas encore scolarisée, en a fait une démonstration dans le cadre familial lorsqu'elle a tendu un billet à son frère, 7 ans, pour lui rappeler son jour d'école (Figure 1).

Notre contribution part de l'exemple d'une production spontanée d'une jeune enfant encore non scolarisée ; son écrit émergent fait l'objet de constats et remarques de la

part d'adultes présents. L'un d'entre eux, enseignant, apporte quelques éclairages, donnant ainsi brièvement accès à des pratiques scolaires d'enseignement du lire-écrire. Sans nous attacher ici à une analyse complète de trois dimensions primordiales (littératie émergente, part de réussite de l'apprentissage scolaire de la lecture et appartenance sociale), nous allons explorer des pratiques émergentes similaires à l'exemple évoqué, mais qui sont extraites de ce milieu contraint par des apprentissages prescrits et formalisés qu'est l'école. Ce lieu de transmission permet l'observation sous deux angles : celui des productions du jeune élève autorisé à écrire à sa façon et celui de l'enseignant qui le guide, à travers la construction disciplinaire en Français et en Mathématiques.

L'événement ponctuel (figure 1) auquel nous avons un jour assisté dans un cadre familial a généré un intérêt de la part d'adultes présents : impassibles de prime abord, ils ont souri et commenté l'idée que la plus jeune puisse user d'une forme de dessins (une fleur peut-être tout à droite) pour transmettre un message à un enfant plus âgé. Elle a créé la surprise en « lisant » sa production. Par une observation plus fine, ces mêmes adultes ont été étonnés de constater un contenu potentiellement décodable, notamment en regard du signe à gauche ressemblant à la graphie de la lettre L, attaque du mot « lundi » prononcé. Considérant leur interprétation, à partir de l'oralisation de Pascaline « tu dois aller à l'école lundi », nous émettons l'hypothèse que ces adultes ont reconnu des pratiques sociales usuelles : la première réside dans le fait de lire un écrit, la deuxième voulant que le langage oral puisse se transformer en signes culturellement conventionnels qu'eux-mêmes investissent, rejoignant l'idée que cette situation est également celle que rencontrent les enseignants et les stagiaires en classe, nous y reviendrons. L'intérêt a alors grandi lorsque les parents ont entendu de notre part que le signe du milieu du message, malgré une orientation peu conventionnelle, pouvait être assimilé au vocable du chiffre « 1 », puisque proche phonétiquement du son [œ] (deuxième phonème du mot « lundi »). Nous pouvons ajouter que malgré l'absence du [d], deuxième phonème consonantique mais troisième du mot, et en présence du dernier signe pouvant être associée à la rime finale [i], la correspondance graphophonologique était presque complète pour un mot oralisé.

Pascaline semblait à son tour curieuse du remue-ménage qui se tramait autour d'elle ; en quoi sa production anodine pouvait-elle provoquer de tels échanges entre les adultes ? Ferreiro (1988/2000) a montré depuis longtemps que les jeunes enfants sont capables de produire de l'écrit avant même un apprentissage formel de la lecture-écriture. Ils usent par imitation des pratiques des enfants et adultes alphabétisés, intégrant ainsi le monde des pratiquants de la lecture-écriture et devenant « membre[s] de la communauté des lecteurs-écrivains », ce groupe-social ayant « des intérêts et des biens communs (ici, la lecture-écriture) » (Chauveau, 2001, p. 10). En d'autres termes, cette jeune enfant s'est spontanément servie d'objets sémiotiques relatifs à la pratique littéracique : (a) un outil scripteur et une feuille de papier en tant que support de conservation d'un message, (b) des signes culturellement construits de notre système alphabétique (L

1 Nom d'emprunt

et i) et mathématique (le chiffre « 1 » orienté à sa façon) et enfin (c) un geste d'imitation de lecteur expert oralisant l'acte de décodage à l'attention d'un récepteur présent.

Si, comme le montre cet exemple, la famille est un contexte socioculturel susceptible d'offrir un espace de pratiques d'acculturation à l'écrit (Grossmann, 1999), l'enseignant doit garder en tête que tous les élèves n'arrivent pas à l'école avec un bagage similaire. Grossmann rappelle l'importance de « trois domaines souvent disjoints : le terrain des pratiques sociales et des représentations, celui du système de l'écrit, celui des apprentissages » (p. 140). La pratique sociale relevée par l'exemple de Pascaline, en contexte familial donc, est à aborder sous l'angle d'une pratique littéracique émergente non formalisée puisque les adultes n'ont ici pas d'intention d'enseignement. Dans sa recension extrêmement détaillée des recherches qui s'intéressent au phénomène de « littératie précoce » (*early literacy*) ou « émergente » (*emergent literacy*), et à partir d'un point de vue sociologique, Joigneaux (2013) souligne d'ailleurs la corrélation entre trois blocs de variables : celles relevant de la littératie émergente, la part de réussite de l'apprentissage scolaire de la lecture et l'appartenance sociale dont la récente étude de Lahire montre la prévalence (Jarraud, 2019; Lahire, 2019; Le Guellec, 2019).

Même s'il est pour nous fondamental de considérer la dimension sociale à sa juste et considérable valeur, notre contribution se focalise sur l'école, le lieu par excellence où favoriser des pratiques littéraciques propres à construire et à consolider les connaissances de l'enfant/élève à propos de l'apprentissage du lire-écrire, notamment dans nos sociétés à dominance scripturoscolaire.

UN CONTEXTE EN CHANGEMENT DEPUIS 2010

Depuis la concrétisation du projet d'harmonisation scolaire helvétique (appelé HarmoS), plusieurs modifications importantes sont à l'œuvre. L'obligation scolaire débute à 4 ans ; un programme est défini à travers un Plan d'études prescrit pour l'ensemble de la scolarité (CIIP, 2010); des entrées disciplinaires y sont clairement évoquées (comme par exemple le Français dans le Domaine Langues ; les Mathématiques) ; et finalement des moyens d'enseignement sont prescrits, sous forme d'ingénieries didactiques susceptibles d'aider et de guider les enseignant·e·s dans leur travail quotidien.

D'autre part, le contexte scolaire, dès 2010, se voit imposer une pratique peu coutumière jusque-là : celle d'une pratique formelle d'apprentissage d'entrée dans l'écrit dès le début de la scolarité. Le recours à l'album de littérature de jeunesse n'est pas nouveau, contribuant largement à la pratique littéracique essentiellement reliée au domaine du Français, dans ce dernier se trouve une dimension non négligeable à prendre en compte : les prescriptions invitent les enseignants à partager le rôle de scripteur jusque-là réservé aux élèves dès 6 ans. Qu'en est-il alors des pratiques d'enseignement-apprentissage pour les élèves dès 4 ans observables dans l'ordinaire de classe ? Comment favoriser ce partage de responsabilité de l'acte du lire-écrire entre l'enseignant et les jeunes élèves ?

Nous allons porter à l'analyse quatre pratiques littéraciques émergentes formalisées ; elles sont celles que chaque enfant peut vivre dans le cadre scolaire en Suisse romande et dont nous postulons qu'elles peuvent faire écho à une pratique sociale spontanée vécue par certain·e·s à la maison (par exemple le partage de la lecture d'albums, l'observation et l'imitation du geste d'écriture). Elles sont inscrites dans l'approche communicationnelle. Elles débouchent toutes sur une production individuelle ou collective sous forme de dessins et d'écriture. Les supports de communication sont divers (livre artisanal réunissant des réalisations individuelles, carte postale, plan) et adressés à un destinataire. L'exemple de la carte postale ci-après indique par exemple une pratique sociale de référence à l'œuvre potentiellement dans la vie courante (même si elle a perdu quelque peu de son attrait depuis l'avènement des nouvelles technologies).



Figure 2 : Enila écrit un message à la stagiaire Fanny

Ces pratiques littéraciques émergentes scolaires ont également une particularité commune : le lien avec des disciplines que l'on va rencontrer tout au long de la scolarité, en particulier dans notre contribution dans le domaine du Français et celui des Mathématiques.

Des résultats de recherches antérieures

Dans ses travaux de recherche, Ferreiro (1988/2000) a montré la capacité des élèves à produire des traces, des lettres et même des mots, avant même d'étudier formellement la lecture-écriture dans le cadre scolaire. Nous avons montré ailleurs (Riat & Groothuis, 2017) les capacités des élèves à transformer le langage oral en langage écrit. Cette capacité, démontrée depuis fort longtemps, n'obtient néanmoins pas toujours l'aval de tous les enseignant·e·s. Plus généralement, cette préoccupation est soulignée dans un récent ouvrage coordonné par David, Doquet et Rinck (2018), avec un constat de résistance qui s'étend également au début du primaire puisque « de nombreux enseignant·e·s du primaire résistent à faire écrire leurs élèves car ils/elles ne parviennent pas toujours à les aider à réviser leurs brouillons et à améliorer leurs textes » (David & Guerrouache, 2018, p. 29).

Ce qui nous amène à prendre en compte non seulement l'élève qui produit mais le rôle de l'enseignant dans cette situation scolaire. Dans leur article, Rossi, Pontecorvo et Arcidiacono (2017) reprennent les résultats de recherches antérieures de Pontecorvo et pointent l'importance des interactions entre pairs et sous le guidage de l'enseignant. De même, David et Fraquet (2012) montrent que l'encouragement par l'enseignant·e aux essais d'écriture offre aux enfants la possibilité de laisser une trace dans la réalité et rendre « permanente l'expression de leur identité face à la fugacité de l'oral » (p. 20). En d'autres termes, poser une trace serait le reflet de notre action : la trace a l'avantage de pouvoir être conservée, réinvestie, notamment au sein du collectif classe, favorisant ainsi des interactions entre pairs et l'enseignant·e. L'équipe de Saada-Robert (2003) définit les principes d'un guidage interactif à charge de l'enseignant : par exemple, l'adulte questionne l'élève de manière progressive, en commençant par une question ouverte, puis lui demande de spécifier sa réponse ou de montrer certains aspects de sa production ; il tente de ne pas induire les concepts « dessin, écriture, lettre », laissant l'élève trouver les termes adéquats correspondant à sa production personnelle. Ce n'est que par la suite que l'enseignant explicite en introduisant les concepts appropriés.

Reprenant notre contexte de début de scolarité en Suisse romande, même si le nouveau Plan d'études (PER, 2010) intègre la production écrite émergente dans ses prescriptions, certains enseignant·e·s craignent parfois de laisser cette place ou *topos* à l'élève et ceci même si la littérature scientifique permet de clarifier ce mandat récent dévolu aux enseignant·e·s. Reuter et al. (2010) parle d'un lieu à entendre au sens symbolique : comme place par rapport au savoir ; Sensevy et Mercier (2007) invitent à considérer la situation comme activité partagée entre l'enseignant et l'élève. Toutefois, dans un article de 2015 Groothuis, Riat, & Saada-Robert mettent notamment en évidence que certains usent de stratégies de contournement pour transformer la place de scripteur qui pourrait être dévolue au jeune élève, prenant en charge eux-mêmes la tâche de transformation du langage oral en langage écrit.

Des élèves capables d'assumer le topos de scripteur

Alors que le partage de responsabilité autour du travail préalable de l'album de littérature de jeunesse ne semble poser aucun problème (l'enseignant autorise couramment le jeune élève à raconter, à reformuler, à évoquer), des enseignants et enseignantes ne cèdent pas facilement le *topos* de scripteur à l'élève ; et nous ne parlons pas ici du geste de recopiage des schèmes graphiques, nécessaire certes au développement moteur et au service de la production d'écriture mais ne remplissant pas le rôle ciblé de correspondance graphophonologique.

Nous nous référons notamment aux résultats globaux d'une étude quantitative (Groothuis, Riat, & Challandes, 2016) catégorisant les productions de 444 élèves de 1-2Harmos (élèves de 4-6 ans)². Elles sont réparties selon que les élèves produisent des dessins (par exemple une fleur), des traces (par exemple des imitations picturales comme des vagues, des pseudo-lettres), des lettres ou des mots (premières

2 En Suisse, la scolarité obligatoire commence à 4 ans. L'indication HarmoS (Harmonisation Scolaire suisse) amène à utiliser le sigle 1H pour les élèves dès 4 ans et 2H pour les élèves dès 5 ans.

correspondances graphophonologiques), en référence à la catégorisation de Saada-Robert et al. (2003) relevant de la psycholinguistique. Cette pratique littéracique spécifiquement ciblée sur la production d'écriture émergente fait suite à un travail de découverte d'un album à partir duquel chaque élève avait le loisir d'illustrer une partie, d'écrire « à sa façon » ce que raconte son dessin, puis d'effectuer une « relecture », en référence aux moyens d'enseignement romands « Dire-Ecrire-Lire » (Auvergne, et al., 2011).

Dans l'analyse globale des deux degrés scolaires confondus, il ressort une répartition de 9% de dessins, de 35% de traces, de 55% de lettres et 1% de production de mots. De manière significative, les élèves font une nette différence entre la production de dessins et la production de traces/lettres/mots. Ainsi, lorsque l'enseignant-e leur demande de prendre le rôle de scripteur, les élèves occupent ce *topos*, même s'ils ne savent pas encore écrire de manière conventionnelle.

En réalisant un découpage par degré scolaire, on observe une évolution entre les élèves de 1H (4-5 ans) et ceux de 2H (5-6 ans). La production de dessins passe de 15% à 6% ; celle de traces passe de 50% à 24%, celle de lettres passe de 35% à 69% ; de plus, la production de mots en correspondance phonétique est observable chez les 2H même si elle reste encore marginale (1%).

En ce sens, apparaît progressivement la conscience phonologique nécessaire au traitement des unités sonores de la langue et leur transformation graphique normée. C'est ce que Chauveau (2001) appelle l'ossature phonique de la langue. Son appropriation est d'autant plus importante qu'il s'agira d'agir ensemble et de se comprendre, en usant d'outils sémiotiques communs et partageables. D'autres auteurs (Giasson, 2005; Goigoux & Cèbe, 2006) complètent cette perspective en montrant l'articulation entre différentes composantes de la lecture-écriture, tant en production qu'en compréhension, ce qui rejoint l'idée que :

Les activités d'écriture, davantage encore que celles de lecture, offrent à l'élève l'opportunité de découvrir ce principe alphabétique et de développer sa conscience phonologique. Cela n'a rien d'étonnant dans la mesure où l'activité d'écriture oblige l'élève à analyser le mot à produire en ses constituants phonémiques et à établir les correspondances vers l'écrit. (Gombert et al., 2000, p. 115).

Des représentations non conventionnelles

Dans le contexte du travail sur le lire-écrire apparaît la capacité chez les élèves d'établir des correspondances graphophonologiques. Mais d'autres correspondances « primordiales » doivent pouvoir y trouver leur place également. Celles qui les autorisent à proposer une représentation non conventionnelle dans un premier temps. Le recours au dessin, en tant que représentation ou code iconique, voire primitif, apparaît alors à la portée de tous les élèves, même ceux qui n'ont peut-être pas eu l'occasion de rencontrer des pratiques littéraciques émergentes dans le contexte socio-culturel familial. Nous l'évoquons dans l'introduction, le point de vue sociologique reste en filigrane de notre réflexion, pour répondre aux impératifs visant la réussite scolaire.

Néanmoins, la trace non conventionnelle est-elle aussi aisément partageable ? Les jeunes élèves, à leur manière d'exprimer ce système de signes, sont souvent persuadés qu'autrui va en donner une signification similaire. De nombreuses recherches se sont penchées sur ce phénomène dans le domaine du Français mais également celui des Mathématiques (Briand, Loubet, & Salin, 2004; Ferreiro, 1988/2000; Leutenegger, 2008; Saada-Robert, et al., 2003; Schubauer-Leoni, Leutenegger, & Forget, 2007) montrant que les transformations sont différemment exprimées, obligeant l'instauration de nouveaux échanges pour parvenir à une compréhension commune.

Dans leur recherche comparatiste étudiant les signes et traces scripturales référant au domaine logico-mathématiques et au domaine de l'accès aux premières écritures alphabétiques, Schubauer-Leoni, Leutenegger et Forget (2007) se sont penchées sur l'utilisation de signes, et en particulier sur les « pratiques d'écrit en tant qu'outils pour agir et donc penser avec d'autres » (p. 26). Pour les auteures, les pratiques littéraciques à l'école, quand elles autorisent momentanément l'usage non conventionnel, participent au développement des élèves en termes de communication et de raisonnement sur le monde.

Cependant, il ne s'agit pas de laisser croire à une omnipotence de l'enfant/élève. Le groupe de recherche de Saada-Robert a modifié en cours de route la notion d'écriture émergente en la complétant ainsi : écriture émergente provisoire, car elle demande à être ajustée vers une norme et des conventions, pour un accès par un autre lecteur. Nous relions ce propos à l'idée que :

C'est dans la confrontation aux productions d'autrui, lorsque cet autrui est amené à soumettre une élaboration personnelle, qui n'est pas nécessairement comprise, que l'enjeu d'une convention sociale, collective (ou au moins d'abord à deux) s'avère crucial. (Leutenegger, 2008, p. 13)

L'apport des conventions sociales, collectives, n'est pas la seule préoccupation de l'enseignement du Français. Le domaine des Mathématiques s'y est aussi intéressé.

Ecrire et lire : des pratiques littéraires en Français et aussi en Mathématiques ?

En termes d'icône et de production d'écrit, Briand (cité dans Berthet, 2003) précise qu'on écrit pour se souvenir, pour garder une trace. Si l'enseignant fournit une feuille de papier, l'élève va dessiner et mettre en mémoire. Margolinas et Wozniak (2012) invitent à considérer que le langage ou les systèmes de signes ne sont pas réservés à la classe de français. Elles relèvent notamment que :

L'écrit et plus généralement la littérature [...] sont souvent envisagés, à tort, comme relevant du seul domaine de l'apprentissage de la langue maternelle, sans doute parce que la nature graphique (et pas seulement linguistique) de l'écrit est souvent oubliée voire minorée. (p. 31).

Des observations régulières que nous effectuons dans les classes de 1H-2H font état d'usage de conventions, comme le montre la Figure 3 extraite d'une visite de stage. Cette seule trace ne nous donne cependant pas l'indication sur l'auteur, ni la manière dont l'activité a été déployée. La lecture de ce message nous permet néanmoins de supposer la présence de neuf garçons et huit filles.



Figure 3 : Nombre d'élèves présents noté au tableau

Par ailleurs, étudiant la construction du nombre à l'école maternelle, Margolinas et Wozniak (2012) parlent des conventions permettant d'écrire et de nommer les nombres entiers ; elles évoquent des modes de représentation de la quantité qui peuvent se décliner sous trois aspects, distinguant la numération parlée, la numération figurée et la numération écrite. La première catégorie « réfère à la désignation des nombres en langue (les mots-nombres [...]). [La] deuxième concerne l'écriture chiffrée des nombres. [La troisième enfin] réfère aux gestes et signes écrits qui permettent d'évoquer et désigner des nombres » (p. 98).

Pour notre part, nous conservons l'idée d'un ou plusieurs systèmes de signes en tant que catégories pour penser, pour agir sur le monde et dans des collectifs, permettant à l'élève de modifier son rapport au monde. Si le langage oral est indéniablement un point de convergence dans la classe de Français et de Mathématiques, le langage écrit – quelle qu'en soit sa transformation – revêt plusieurs points communs pour les deux lieux (Mathématiques et Français) et notamment ceux liés à l'entrée dans l'écrit. La dimension conventionnelle en lien avec la nécessité de partager avec un groupe d'initiés pour se comprendre est importante. Le rôle de l'enseignant, par les interactions menées avec les jeunes élèves, apparaît comme primordial dans ce contexte. Dès lors, deux questions vont guider notre analyse :

- Comment les élèves et l'enseignant-e partagent-ils une pratique d'entrée dans l'écrit ?
- Quelles sont les formes d'encodage données à voir par les jeunes élèves ?

METHODOLOGIE ET POSITIONNEMENT EPISTEMOLOGIQUE

Une inscription comparatiste : entre spécificités et généralités

Deux activités de l'ordinaire des premiers degrés de la scolarité constituent le contexte de notre contribution : le « travail autour d'un album de littérature de jeunesse » et le « comptage des présents ». Située dans le courant de la didactique comparée (Leutenegger, Amade-Escot, & Schubauer-Leoni, 2014; Ligozat, 2016; Sensevy & Mercier, 2007; Sensevy, Mercier, & Schubauer-Leoni, 2000), notre analyse visibilisera l'action conjointe « enseignant/élèves/savoir ». Etudier ce système didactique et ses trois composantes indissociables permet de comprendre ce que font ensemble l'enseignant-e et les élèves dans ce contexte scolaire de transmission de savoirs. Nous nous appuyons sur le triplet des genèses (Sensevy &

Mercier, 2007) - *mesogenèse, topogenèse, chronogenèse* - cette modélisation tendant à identifier les registres d'action de l'enseignant et des élèves et les ajustements permanents qui en découlent (Sensevy & Mercier, 2007 ; Ligozat & Leutenegger, 2008). Des pratiques littéraciques y sont observables, la manière d'aborder les objets de savoir étant traitée en relation avec chaque domaine précisé. C'est, ainsi, ce qui fait leur spécificité au sein du courant comparatiste.

En ce sens, le travail autour de l'album s'inscrit dans une perspective de lecture du récit (Boiron, 2015; Tauveron, 2002) et de production écrite, dans le domaine du Français. L'activité de dénombrement des présents met en jeu des procédures d'énumération pour le comptage de collections (Briand, 2007; Peres, 1984), et donc une inscription dans le domaine des Mathématiques. Néanmoins, notre analyse se focalise sur les modalités de représentations (matérielle, picturale, scripturale, contribuant à saisir ce qui constitue la mesogenèse) par l'élève, sur l'autorisation qui lui est donnée par l'enseignant d'occuper une place (*topogenèse*) pour produire même par des signes non conventionnels et finalement sur les interactions verbales ou gestuelles qui en découlent entre les partenaires (*mesogenèse*) et qui contribuent à faire progresser le savoir en train de se construire (*chronogenèse*).

Mais ces pratiques littéraciques sont également explorées par leur aspect générique, autrement dit, à travers les observables permettant d'éclairer une pratique commune quelle que soit la discipline. Ensemble, enseignant-e et élèves s'engagent dans une situation et la traitent. Ils y partagent des responsabilités en regard, évidemment, de l'asymétrie des statuts. A des visées de comparaisons inter-enseignantes (chevronnées / stagiaires), nous reviendrons brièvement sur l'ingéniosité de l'enseignant et la transposition didactique, en tant qu'aspect générique, autrement dit ce phénomène qui veut que chaque enseignant adapte, quelle que soit l'ingénierie proposée, « met à sa main » (Margolinas & Wozniak, 2012) et transforme une séquence proposée dans un moyen d'enseignement prescrit, par exemple (Wirthner, 2006). Nous nous concentrerons plus particulièrement sur les pratiques littéraciques au potentiel générique dans les deux disciplines et en particulier sur le partage de responsabilité dans la posture de lecteur-scripteur, celle notamment cédée aux jeunes élèves. De fait, une pratique générique qu'ils peuvent reconnaître comme commune dans les deux disciplines et qui leur permet de s'engager pleinement.

Corpus et échantillonnage

Parmi un corpus conséquent que nous collectionnons depuis 2008, nous choisissons des productions d'élèves autorisés par l'adulte (enseignante chevronnée ou étudiante en formation) à occuper un *topos* de lecteur-scripteur, nous permettant de définir le partage de responsabilité qui en découle (*topogenèse*). Ces productions illustrent une pratique littéracique relevant d'une intention d'enseignement en Français (classes de Danièle et de Michèle) et en Mathématiques (classes de Marion et Julie)³. Danièle et Marion sont des enseignantes chevronnées titulaires de classe (35 et 29 années d'enseignement). Michèle et Julie sont des étudiantes à la Haute École Pédagogique, respectivement en 2^{ème} et 3^{ème} année de formation, réalisant un stage.

Les productions analysées sont toutes extraites de pratiques de l'ordinaire de classe. L'inscription dans le champ disciplinaire est possible grâce aux indications des enseignantes chevronnées Danièle et Marion et que nous précisons grâce à quelques verbatims illustratifs retranscrits issus d'entretiens enregistrés ; quant aux stagiaires Michèle et Julie, c'est la prescription donnée par les consignes de stage qui nous permet d'établir un lien avec le champ disciplinaire (Tableau 1 ci-dessous). Les données sont condensées à l'aide d'un synopsis (Tableau 2 plus bas). En vue de répondre à nos questions de recherche, l'analyse porte sur le contenu des productions : « traces, lettres, mots » selon la catégorisation de Saada-Robert et al. (2003) et/ou « numération parlée, figurée, écrite » en référence à la catégorisation de Margolinas et Wozniak (2012). Nous y intégrons également les principes du guidage interactif (Saada-Robert et al., 2003) que nous mettons à l'épreuve des deux situations disciplinaires ; ces principes contribuent à illustrer le partage de responsabilité entre l'enseignant et les élèves, et dont nous posons le postulat d'un lien avec la *topogenèse*, pour la place symbolique occupée par l'élève pour traiter d'un savoir, ainsi que la *mésogenèse* par les dimensions « langagière, matérielle, picturale, scripturale » (Chevallard, 1991 ; Sensevy & Mercier, 2007) donnant forme aux registres d'action des élèves et de l'enseignant ; nous utiliserons les formulations

³ Prénoms fictifs des quatre enseignantes.

« MD_langagière / matérielle, ... ». Ainsi, pour les besoins d'une analyse comparative dans les deux disciplines, nous catégorisons les productions de la manière suivante : traces (MD picturale), lettres et mots (MD scripturale), numération figurée (MD picturale), numération écrite (MD scripturale), échanges verbaux et numération parlée (MD langagière), autres objets utilisés (MD matérielle), geste démonstratif (MD gestuelle).

D'autre part, l'indication du nombre d'élèves n'est précisée que pour les classes 3 et 4 puisque nécessaire à la compréhension de l'activité Mathématiques de « comptage des présents ».

Les données sont issues de quatre sources : copies des productions d'élèves (classes 1, 2, 3, 4), photo d'un événement significatif (classe 1), verbatim retranscrit de la situation de classe enregistrée (classes 1, 3, 4) ; documents de stage déposés à disposition (classes 2 et 4) ; verbatim retranscrit d'entretien post (classes 1, 3, 4).

Tableau 1 : Échantillonnage

Classe no. Prénom	Statut	Nombre d'années d'enseignement ou année de formation	Indications du domaine disciplinaire		Mois et année de réalisation de la production
1.Danièle	Enseignante	35	Français	Intentions verbalisées	Janvier 2013
2.Michèle	Stagiaire	2 ^{ème} année	Français	Consignes de stage	Septembre 2018
3.Marion	Enseignante	29	Mathématiques	Intentions verbalisées	Janvier 2013
4.Julie	Stagiaire	3 ^{ème} année	Mathématiques	Consignes de stage	Septembre 2017

Présentation synoptique des productions portées à l'analyse

Le rôle de scripteur-lecteur laissé à l'élève est observable à travers quatre productions représentatives choisies, chaque élève de chaque classe ayant pris part au travail. La présentation synoptique ci-dessous indique le support de communication utilisé (Français : livre artisanal, carte postale ; Mathématiques : plan d'occupation spatiale) ainsi que le destinataire absent du contexte de communication (la famille, une stagiaire, une enseignante, un élève). Concernant le livre artisanal, l'enseignante réalise des photos de scènes de l'histoire.

Tableau 2 : Quatre productions ciblées

			
Support de communication : livre artisanal photocopié et rapporté à la maison par chaque élève.	Support de communication : Carte postale adressée à une stagiaire qui va arriver dans la classe.	Support de communication : plan d'occupation des petits bancs à l'attention de l'enseignante absente.	Support de communication : plan d'occupation des petits bancs adressé à la stagiaire et à un élève absent .
CLASSE DE DANIELE	CLASSE DE MICHELE	CLASSE DE MARION	CLASSE DE JULIE

Nous débutons ainsi l'analyse par le travail réalisé dans la classe de Français puis celui dans la classe de Mathématiques.

Analyse des productions découlant du travail autour d'un album

Pour situer le contexte précédant la phase de production par l'élève, notons que l'activité débute par un partage autour d'un album. Le décodage du texte écrit est pris en charge par l'adulte ; nous ne nous y

arrêtons pas ici. Dans une deuxième phase (et en référence aux moyens d'enseignement « Dire-Écrire-Lire » (Auvergne et al., 2010), les élèves sont amenés à choisir un événement spécifique de l'histoire et à le représenter. Deux formes de représentations sont observables : réalisation des personnages et du décor en pâte à modeler et autres objets dans la classe de Danièle ; élaboration d'une carte postale, avec au recto un dessin dans la classe de Michèle). Du point de vue de la *mésogenèse*, ces dimensions matérielles et picturales (MD matérielle ; MD picturale) contribuent à donner forme au registre d'action des élèves. Et dans un troisième temps, les élèves élaborent le message écrit, l'enseignante comme la stagiaire leur laissant l'opportunité d'encoder (MD scripturale) à leur façon, autrement dit d'occuper une place (*topogenèse*) en fonction du niveau actuel de chacun.

La poule qui lit le journal (classe de Danièle)

Danièle a travaillé l'album *Gare à Edgar !* de Jean-François Dumont. Elle invite alors les élèves à produire la suite de l'histoire, reformulant sa consigne au tour de parole (TP) 180 au moment où une élève, TIN, croit devoir raconter le contenu de l'ouvrage.

180	Danièle : Mais alors attends. TIN tu es en train de raconter l'histoire qui a déjà eu lieu maintenant ce n'est plus ça qu'on fait. Maintenant on donne une suite à cette histoire, on fait une autre aventure c'est un deuxième épisode d'accord ? On a déjà vu par exemple quand vous regardez dans un dessin animé ou quand vous regardez une bande dessinée il y a une aventure et puis après il y a encore une autre aventure c'est ça que j'aimerais [...]
182	Danièle : Mais par exemple. Alors ALI, on va écouter ALI
183	ALI : Il y a des autres animaux qui regardent le journal et puis ils ont dit ben que que qu'il eh ben il s'est fait mal ils l'ont euh ils lui ont fait à dîner
184	Danièle : Toi t'aimerais dire qu'en fait ce qui est arrivé/ les aventures d'Edgar ont été écrites dans le journal , d'accord ?
185	ALI : Mhmm
186	Danièle : Alors elles ont été écrites dans le journal et puis ? Que d'autres des animaux
187	ALI : Qu'ils sont ..ils l'ont lu dans le journal
188	Danièle : Que d'autres animaux ont lu d'accord ? Et mais alors c'est qui ces animaux ?
189	ALI : C'est des poules
190	Danièle : Des poules ? D'une autre ferme ? D'accord bon. Alors

Figure 4 : Extrait des échanges oraux entre Danièle et les élèves

La demande de précision (MD langagier) sur une suite d'événements, et notamment sur la catégorie d'animaux en tant que personnages nouveaux proposés dans le collectif, va avoir une importance fondamentale dans le continuum narratif. Si nous avons ciblé cet extrait, c'est en raison d'une transformation progressive de ce type de personnage et de ses actions que nous retrouvons dans l'album artisanal finalisé (MD matérielle).

Danièle a choisi d'offrir l'opportunité non pas d'illustrer l'histoire, une situation qu'elle pratique à de nombreuses occasions. Elle décide que la représentation passera d'abord par la création des personnages et décors en pâte à modeler (MD matérielle) que le collectif investira notamment pour la reprise chronologique de l'histoire. Mais ce que nous retenons ici, c'est la transformation de la proposition orale d'ALI « Il y a des autres animaux qui regardent le journal » (TP 183) (MD langagière). L'enseignante use d'un terme plus spécifique (MD langagière), reformulant la proposition sans la dénaturer, « toi t'aimerais dire [...] que les aventures d'Edgar ont été écrites dans le journal » (TP 184). L'élève complète alors en indiquant que « ils l'ont lu dans le journal » (TP 187) (MD langagière).

Dans cet extrait des échanges, nous retrouvons trois verbes : regarder, écrire, lire. Des termes exprimés oralement (MD langagière) par l'élève et l'enseignante qui peuvent paraître anodins ; ils sont pourtant indispensables pour conscientiser une pratique littéraire. En effet, pour parvenir à lire et écrire, il est impératif de dépasser l'action de regarder (ici le journal selon la proposition d'ALI) pour s'engager dans un

traitement des informations (de l'image, du texte), à l'oral pour le traitement des phonèmes et à l'écrit pour leur correspondance graphophonologique et inversement. Du point de vue du guidage interactif, l'enseignante, en reformulant, pousse l'élève à donner une précision. Il serait sans doute précipité de dire que la jeune élève connaît la différence entre regarder et lire. Néanmoins, en termes de partage de responsabilité, la situation offre l'opportunité à l'enseignante comme à l'élève d'occuper une place, donnant ainsi forme au registre d'action de chacun des partenaires. Au terme de différentes séances, l'histoire est mise en scène au moyen des objets en pâte à modeler et autres objets de décors (MD matérielle) réalisés par les élèves.

La production finalisée ciblée a été prise en photo (MD matérielle) par l'enseignante. Du point de vue du partage des responsabilités, il apparaît que l'adulte prend en charge la mise en scène finalisée pour le montage de chaque page de l'album artisanal (MD matérielle). Par contre, ce sont bien les élèves qui ont assumé la responsabilité de l'élaboration du décor (poule en pâte à modeler, feuille de journal ; MD matérielle). En ce qui concerne les productions d'écriture, la photo (Figure 5) nous en indique trois types. Premièrement, des traces en imitation picturale (en forme de vagues ; MD picturale) sur le journal ; deuxièmement, des lettres majuscules alignées, certaines aisément reconnaissables (A P U O I E O U R N A L) et composant des mots (MD scripturale) séparés par des blancs graphiques; troisièmement, une phrase entière composée de cinq mots facilement décodables, le premier d'entre eux débutant par une majuscule (MD scripturale). Nous ne connaissons pas l'auteur du personnage en pâte à modeler ni de la feuille du journal relatant les aventures d'Edgar, ce qui nous aurait permis de préciser un partage de responsabilité entre plusieurs élèves pour des représentations progressives de l'histoire élaborée oralement (MD langagière) au début de la séquence. Néanmoins, nous pouvons aisément différencier la responsabilité prise par l'adulte et l'enfant : tous deux usent d'une pratique d'écriture, celle de l'élève se caractérise par des traces et des mots (MD scripturale) ; celle de l'enseignante relève de l'écriture conventionnelle normée (MD scripturale).



Figure 5 : La poule en pâte à modeler lit le journal posé devant elle.

La photo de la mise en scène (MD matérielle) à des fins de réalisation de l'album qui sera emmené à la maison montre la poule en pâte à modeler placée devant une feuille, le journal. Les « vagues » observables sur la page blanche montrent indéniablement qu'il ne s'agit pas de dessin ordinaire, mais catégorisables en tant qu'imitation picturale du geste du scripteur expert. L'action de ce personnage central peut rencontrer plusieurs interprétations. Est-il en train de regarder ou de lire le journal, deux actions évoquées au début de la séquence (Figure 4 plus haut) ? Le croisement de ces données (situation de classe enregistrée et production de lettres et de mots par l'élève) permet de saisir qu'il s'agit de l'acte de lire, l'écrit d'ALI nous donne cette information, elle-même confirmée par l'écrit de l'enseignante en réécriture conventionnelle.

Malgré une orientation spatiale ou une graphie parfois non conventionnelle des lettres (AI ; O E L J) (MD scripturale), la correspondance graphophonologique quasi-totale indique clairement que l'action du personnage s'apparente à l'acte de décodage. Le recueil audio que nous possédons de l'action conjointe ALI-Danièle (Figure 6 ci-dessous) indique également que la jeune élève a pris en compte l'information de l'enseignante (MD langagière) au sujet de l'espace entre les mots (TP 633, 636, 642). En termes de partage de responsabilité, Danièle occupe ici une place significative, l'élève ne parvenant pas à saisir la nécessité des blancs graphiques. Dès lors, le guidage peut être considéré comme imposant une norme conventionnelle.

586	Danièle	et ALI [que veux-tu écrire]
587	ALI	la poule lit le journal
588	Danièle	heu ouais ou elle lit le journal ou les aventures d'Edgar
589	ALI	elle lit le journal
590	Danièle	d'accord alors ALI alors la poule / la poule lit
631	Danièle	la / non
633	Danièle	c'est / la / tout seul
636	Danièle	attends / un autre mot / ALI
641	Danièle	poule / tu dois l'écrire plus loin / écris-le plus loin

Figure 6 : Echange entre ALI et Danièle concernant une convention (blanc graphique entre les mots)

D'autre part, toujours du point de vue du guidage interactif, l'adulte introduit le concept de mot, prenant à sa charge cette responsabilité. Cette procédure d'accompagnement est particulière ici puisqu'elle peut être associée à une forme de va-et-vient entre les essais d'écriture, les explications associées et le questionnement vis-à-vis de la norme (David et Fraquet, 2012) ; en étudiant finement les échanges, il apparaît que la procédure d'écriture émergente (écrire de manière non conventionnelle) prend une nouvelle dimension. On remarque néanmoins que l'enseignante n'insiste pas encore sur l'ensemble des conventions, la graphie du phonème [L] étant considérée une seule fois pour les mots « poule » « lit » et « le ». Elle laisse l'opportunité à l'élève de s'approprier progressivement le système de correspondance complète.

Le message à Fanny (classe de Michèle)

A partir d'une consigne de stage en didactique du Français, Michèle a travaillé l'album *C'est moi le plus beau* de Mario Ramos. Se référant aux moyens d'enseignement Dire-Écrire-Lire (Auvergne et al., 2010), elle adapte néanmoins le travail du passage à l'écriture (phase 2 de la séquence) en proposant aux élèves de 2H la réalisation d'une carte postale destinée à une autre stagiaire qui arrivera bientôt dans la classe. Michèle décrit son intention et nous y avons accès grâce à ses documents de stage déposés.

Ils devaient écrire un mot à la stagiaire qui allait venir la semaine suivante en indiquant son prénom (Fanny) et signer avec leur prénom. Voici [...] des commentaires sur ce qu'ils ont voulu écrire ou ont dit avoir écrit (juste après et un peu plus tard lors d'une mise en commun le même jour). (Michèle, documents de stage)

La mention de l'action des élèves dans les documents de stage de Michèle (MD scripturale) indique bien le rôle de lecteur-scripteur qui est autorisé, dans un aller-retour entre l'encodage et la relecture.

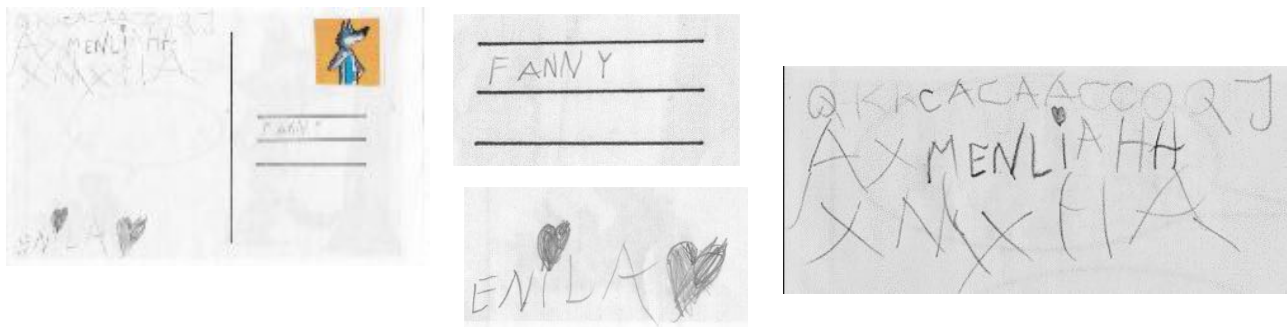


Figure 7 : La production d'ENILA (2H) et sa décomposition en parties

Une observation fine de la carte postale d'ENILA (2H) met en évidence un lien avec le personnage de l'histoire par le timbre (MD matérielle) collé en haut à droite ainsi que trois « blocs » d'écriture.

Le prénom FANNY est écrit en lettres majuscules (MD scripturale) sur les lignes (MD matérielle) du destinataire ; ne possédant aucune information à ce sujet, les chercheuses estiment qu'il est probable que Michèle a donné un modèle de recopiage du prénom, tous les graphèmes correspondant ici à l'écriture normée du dit prénom. Quant à la signature de l'élève, nous pouvons la catégoriser comme une production conventionnelle des lettres majuscules E – N – I – L – A (MD scripturale), agrémentées cependant de deux dessins que nous reconnaissons comme des cœurs (MD picturale), l'un pouvant remplacer éventuellement le point sur la graphie de la lettre « i ». Dans le bloc message à Fanny apparaît principalement l'utilisation de lettres conventionnelles (QKCAJXMENLIH) placées en ligne, parfois doublées, certaines d'entre elles sur la 3^{ème} ligne pouvant être catégorisées en pseudo-lettres (N ou M intercalées avec un X), et finalement le même dessin (cœur) au-dessus de la lettre I. Ferreiro (1988/2000) indique que les débutants lecteurs-scripteurs sont capables de réinvestir les lettres connues de leur prénom, le changement de place indiquant pour eux un mot différent. C'est le cas de son prénom qui apparaît sur la deuxième ligne, les lettres L et I étant interchangées.

La trace des documents de stage (MD scripturale) indique encore qu'à la question de la stagiaire « Qu'as-tu écrit ? », la réponse « Fanny est-ce que tu vas bientôt revenir » se caractérise par une absence de correspondance graphophonologique. Et pourtant, ENILA adopte une posture de lectrice décodant sa production dans une situation scolaire où cette autorisation lui est accordée. Du point de vue du guidage interactif, l'enseignante-stagiaire interagit à travers une question ouverte contribuant à ce que l'élève spécifie ou montre certains aspects de sa production, sans induire les concepts « dessin, écriture, lettre ».

Qu'en est-il pour l'activité de « comptage des présents » ?

Analyse des productions découlant du travail de comptage des présents

Très régulièrement, dans les classes, nous observons que la trace finale relevant la collection des élèves présents reste dans les mains de l'enseignant·e ; cette dernière en a effectivement besoin à des fins administratives. Néanmoins, afin d'inverser cette tendance, l'une de nous a suggéré, dans le cadre de d'une thèse doctorale, une séquence didactique (Riat, 2017) au sein de laquelle il était demandé de laisser les élèves élaborer une représentation de la collection des élèves présents. Marion l'a mise en œuvre dans sa classe, en réalisant une transposition qui puisse faire sens dans son propre contexte. Nous avons renouvelé cette proposition auprès d'étudiant·e·s/stagiaires volontaires de 3^{ème} année de formation. Julie en fait partie. Elle a mis en œuvre la séquence sur son lieu de stage.

Un plan pour Judith (classe de Marion)

Marion partage sa classe avec une autre titulaire, Judith, qui intervient seule une ou deux journées avec les élèves. Comme nous le verrons, cette situation sera une opportunité pour la réalisation d'un message à un destinataire absent. La pratique du « comptage des présents » fait partie de leur quotidien. L'enseignante décide de réaliser cette séquence uniquement avec les huit élèves de 2H.

L'habitude de classe veut que chaque matin et après-midi les élèves procèdent au « comptage des présents ». La figure ci-dessous en montre la procédure : l'élève désigné pour cette activité se lève, se place devant le premier enfant en posant la main sur sa tête (MA gestuelle), énonce un mot-nombre (MA langagière), se déplace vers le suivant, et ainsi de suite jusqu'au dernier. Du point de vue du guidage interactif, l'enseignante laisse l'élève agir. Cette procédure devrait permettre notamment la prise en compte de toutes les unités de la collection « élèves présents ». Nous pouvons la relier à « lecture » de la situation, un peu comme il est convenu de prendre en compte, dans la lecture d'un texte, toutes les unités pour parvenir



Figure 8 : L'élève compte les présents.

à un décodage complet. A la suite de Briand (1993), qui a proposé un « inventaire »⁴ des procédures d'énumération, Laparra et Margolinas (2016) ont établi ce lien dans les deux disciplines. L'énumération de tous les éléments d'une collection est un concept mobilisable autant en Mathématiques qu'en Français. Avec les jeunes élèves, il arrive cependant fréquemment qu'ils n'établissent pas une correspondance complète : celui qui « compte les présents » oublie un camarade, ou alors il annonce un mot-nombre en posant la main sur deux élèves consécutivement. D'autre part, il arrive très fréquemment qu'il oublie de se compter lui-même dans la collection, le cardinal de cette dernière ne correspondant alors pas à la réalité de la situation.

Marion adapte la séquence proposée. Elle suggère (MA langagière) aux élèves de penser à l'autre enseignante qui devrait pouvoir les replacer sur les petits bancs (MA matérielle). L'enjeu consiste bien à prendre en compte toutes les unités de la collection et à les représenter selon un ordre précis. Ce jour-là, 6 élèves de 2H sur 8 sont présents pour cette activité. TIM et VIN sont absents : ils deviendront les premiers « lecteurs » d'un plan intermédiaire réalisé (Figure 10, plus bas).

Progressivement, plusieurs démarches sont proposées par les élèves. Dans un premier temps, chaque élève représente la situation à sa manière. MAH dessine donc deux bancs et trois élèves sur chacun d'eux (MA picturale). Il ajoute ensuite les prénoms correspondants (MD scripturale). L'élève s'est engagé avec pertinence dans la situation et il assume la responsabilité d'un système sémiotique pour l'instant non conventionnel mais parfaitement compréhensible à l'usage que pourrait en faire Judith, absente à ce moment-là.



Figure 9 : MAH représente la collection des élèves présents.

En référence à la catégorisation proposée par Margolinas et Wozniak (2012), il s'agit d'une numération figurée, non pas au moyen de chiffre mais par l'usage représentatif d'une réalité, le dessin de bonshommes. Le complément par les prénoms indique alors une correspondance entre le bonhomme et son prénom. Nous pouvons également observer que pour parvenir à cette correspondance totale, MAH dessine des traits supplémentaires (MA picturale) pour relier bonhomme et prénom sur la partie droite de sa représentation. Ceci rejoint les propos de Briand (cité dans Berthet, 2007) quand il évoque l'usage de codes personnels chez les jeunes élèves. Il souligne d'ailleurs qu'il « faut accepter qu'une écriture primitive du nombre vive un temps dans la classe, que [par exemple] le dessin de 5 couvercles précède temporairement le nombre 5 » (p.32).

Marion souhaite néanmoins faire progresser les élèves vers une représentation plus conventionnelle du nombre et de l'espace. En effet, si chaque banc accueille effectivement trois unités, MAH n'a pas tenu compte de l'orientation des six bancs à disposition dans la classe.

⁴ Pour compter le nombre d'éléments d'une collection, l'élève doit nécessairement : 1) Être capable de distinguer deux éléments différents d'un ensemble donné ; 2) Choisir un premier élément de la collection ; 3) Énoncer le premier mot-nombre (un) ; 4) Déterminer un successeur dans l'ensemble des éléments non déjà choisis ; 5) Attribuer un mot-nombre (successeur du précédent dans une suite de mots-nombres) ; 6) Conserver la mémoire des choix précédents ; 7) Recommencer 3 et 4 en les synchronisant ; 8) Savoir que l'on a choisi le dernier élément ; 9) Énoncer le dernier mot-nombre.

L'énumération au sens de Briand (1993) prend nécessairement en compte les points 1, 2, 4, 6, 7 et 8.

70	Marion	Alors je vais vous demander quelque chose un petit peu difficile / qui ressemble un peu à ce qu'on a fait hier. J'ai dit à Judith que quand elle viendrait [...] à l'école / vous alliez lui préparer cette feuille / et avec cette feuille elle devrait vous asseoir aux places où vous êtes
71	MAT	Elle va jamais trouver
72	Marion	ça dépend / c'est à vous de trouver des stratégies pour qu'elle puisse trouver

Du point de vue du guidage interactif, il apparaît que Marion offre aux élèves l'opportunité de trouver eux-mêmes des stratégies de représentation. En ce sens, elle n'induit pas les concepts inhérents à l'occupation spatiale ou au principe cardinal qui correspond au total de la collection des présents.

Une deuxième activité est alors proposée par l'enseignante pour affiner le message à transmettre à Judith. Après discussion (MD langagière), le groupe se met d'accord sur le fait que les prénoms vont suffire. Du point de vue de l'analyse, il apparaît une progression dans l'usage d'outils sémiotiques : la disparition de la numération figurée par le dessin des bonshommes (MD picturale), la conservation des prénoms correctement orthographié (MD scripturale) et finalement l'apparition de deux signes conventionnels mathématiques.

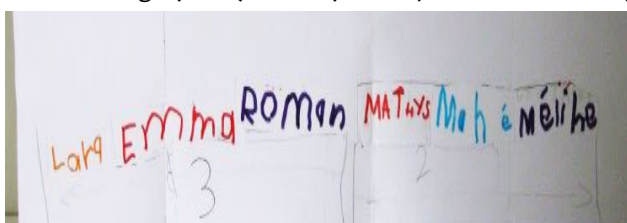


Figure 10 : Apparition de l'orientation chiffrée des bancs

La figure ci-contre montre le chiffre 3 sous le prénom EMMA ; le chiffre 2 sous le prénom MATHYS (MD scripturale). L'analyse nous indique dès lors que cette numération écrite conventionnelle contient une nouvelle signification : celle organisant les bancs dans l'espace, un pas vers la représentation du principe ordinal indispensable dans la construction du nombre.

Cette représentation va faire l'objet d'une troisième activité le jour suivant : la « lecture » du plan (MD matérielle et scripturale) par TIM et VIN, absents du contexte de production comme nous l'avons déjà précisé. Même si les élèves parviennent effectivement à replacer leurs camarades en suivant l'ordre de gauche à droite, Marion les félicite mais les amène à considérer un paramètre important : la nécessaire prise en compte de l'orientation des bancs. Du point de vue du guidage interactif, l'enseignante intègre un concept mathématique, celui de l'orientation spatiale. ROM le reprendra à son compte, partageant une responsabilité avec Marion lorsqu'il précisera dans le collectif : « Mais tu lui diras [à Judith] que c'est celui-là le 1 [le premier banc] » (respectivement MD langagière, gestuelle, matérielle).

Au terme d'une succession d'activités mises en œuvre sur une période de deux semaines, le plan (MA matérielle, picturale et scripturale) finalement transmis à Judith montre une représentation très précise qui tient compte de deux principes importants dans la construction du nombre : les principes ordinal et cardinal. En



Figure 11 : Le plan finalisé pour Judith

observant finement la figure ci-dessous, il apparaît les petits bancs, représentés par les rectangles blancs (MD matérielle) et un chiffre (MD scripturale) correspond à l'ordre des bancs, le nombre total d'élèves présents écrit au moyen du signe « 8 » (MD scripturale) et enfin les prénoms (MD scripturale) selon l'ordre dans lequel les élèves sont disposés. L'œil averti du lecteur expert aura évidemment compris par exemple que Judith saura que les bancs no 4 et no 6 ne contiennent aucun enfant.

Un plan individuel (classe de Julie)

Julie réalise son stage dans une classe composée de 21 élèves. Dans l'entretien post, elle précise que « quand ils comptent les copains, ils mettent la main sur la tête [...] » (entretien post_TP37), un geste d'aide (MD gestuelle) pour dénombrer la collection des présents et en vue de n'oublier personne.

La figure ci-dessous montre comment LOI s'y est pris pour répondre à la consigne de représenter tous les élèves présents. On y voit : six personnages (MD picturale), trois spirales (MD picturale) et enfin des traits (MD picturale) sur la partie basse de la feuille. Julie l'invite à lire son dessin (MD matérielle) ; du point de vue du guidage interactif, l'enseignante-stagiaire débute par une question ouverte. Les extraits vidéos montre qu'il commence par le plus grand personnage. Il précise (MD langagière) qu'il s'agit de sa maman qui est venue le regarder par la fenêtre. Il nomme ensuite en pointant du doigt (MD gestuelle), faisant correspondre chaque dessin au prénom oralisé d'un camarade. Il justifie finalement la présence de « petits escargots qui passent par la fenêtre » (7). Seul le banc, situé au bas de la feuille et sur lequel sont assis GAE, LOI, LEA, IKE et la maman, n'est pas mentionné.

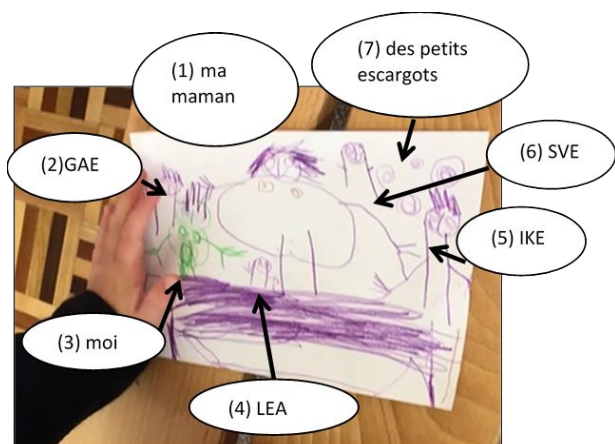


Figure 12 : LOI a représenté les élèves présents.

Le questionnement de Julie amène LOI à considérer l'écart entre sa production et la quantité totale d'élèves présents ce jour-là (ils sont 20). Du point de vue du guidage interactif, et en référence au verbatim « tous les copains » (TP 8 et 10), l'étudiante-stagiaire cible des composantes qui peuvent être mises en lien avec le principe cardinal. La justification (MD langagière) de LOI semble imparable quand il réplique « mais moi je / t'as vu j'ai plus de place ». La stagiaire l'invite à trouver une solution en l'incitant à l'essai d'écriture : « Va écrire comme tu penses » (TP16).

8	Julie	ok d'accord mais est-ce qu'il y a tous les copains / t'as dessiné tous les copains qui sont là aujourd'hui sur ta feuille /
9	LOI	heu // presque tous les copains
10	Julie	ah moi j'aimerais tous les copains
11	LOI	mais moi je / t'as vu j'ai plus de place
12	Julie	alors tu peux faire comment si tu n'as plus beaucoup d'espace / tu peux faire quoi
13	LOI	j'sais pas
14	Julie	tu peux essayer d'écrire comme tu penses le nombre de copains qui manquent / tu écris ?
15	LOI	non
16	Julie	va écrire comme tu penses

Il propose alors une stratégie d'écriture de type imitation scripturale (à droite sur la Figure 12) et de productions de lettres (I A N A) et d'une pseudo-lettre (un « l » fleur) (à gauche). La représentation des unités de la collection des élèves présents passe ainsi d'une numération figurée à l'aide de bonshommes (MD picturale) à la numération figurée par des lettres (MD scripturale) et une imitation picturale du geste de scripteur expert (au sens de Saada-Robert et al., 2003).

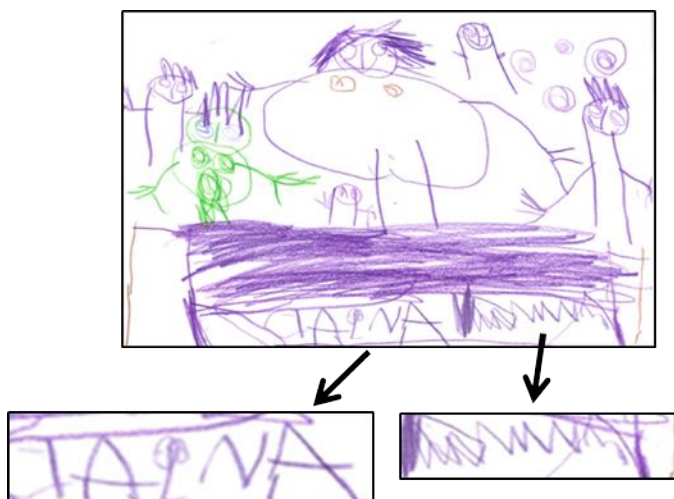


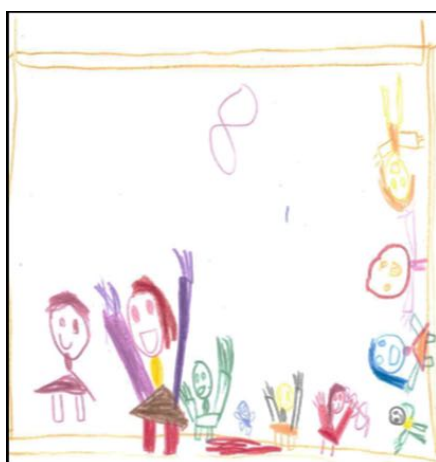
Figure 13 : LOI a complété sa production.

Lors de la mise en commun, la stagiaire demande au groupe de rappeler le but du travail et y ajoute un destinataire, GAB, élève absent ce jour-là : « qui peut me rappeler ce que vous deviez faire avec ces dessins // puis qui peut dire aussi à GAB / parce que GAB n'était pas là » (enregistrement audio de l'action conjointe). Les plans (MD matérielle, picturale et scripturale) réalisés par les élèves sont donc réinvestis au sein du collectif. KYL rappelle qu'il s'agissait de faire « comme on veut » (TP 18), montrant ainsi l'autorisation donnée par l'enseignante-stagiaire de produire à sa façon. Néanmoins, la demande de précision de Julie « fallait faire des enfants / quels enfants » (TP 21) (MD langagière) a son importance sur la prise en compte de l'ensemble de la collection des élèves présents. C'est GAE qui l'indique clairement : « Tous ceux qu'étaient là » (TP 24).

18	KYL	comme on veut //
19	Julie	// //
20	KYL	// c'est pour faire des enf
21	Julie	fallait faire des enfants // quels enfants
22	EI	ceux qu'étaient / où //
23	Julie	GAE
24	GAE	tous ceux qu'étaient là

En réalisant une analyse détaillée de toutes productions des élèves de la classe de Julie, nous soulignons que tous les élèves ont usé d'une numération figurée par des personnages (MD picturale). Une seule élève (2H) a ajouté une numération de type chiffrée (MD scripturale) ; nous l'ajoutons ici dans l'analyse. Dans le collectif, Julie invite les élèves à considérer différents modes de représentation utilisés : elle use du verbe « dessiner » (MD langagière) sur la base des plans réalisés (MD matérielle, picturale). Un élève complète par le verbe « écrire » (TP 28), en spécifiant « le prénom » (MD scripturale). L'enseignante-stagiaire pousse le groupe à préciser davantage, ce qui, du point de vue du guidage interactif, peut correspondre à une tentative de ne pas induire les concepts, leur laissant alors la possibilité de trouver les termes adéquats correspondant à leur production personnelle. Elle cible néanmoins une production (Figure 14 plus bas), par la formulation de l'adverbe « là » (TP 31) (MD langagière). Ainsi, ALI précise avoir fait des bonshommes (TP 31) (MD langagière, picturale) et « le nombre » (TP 34) (MD langagière, scripturale).

25	Julie	vous deviez / dessiner / mais pas forcément // dessiner où / vous vous souvenez / regardez / y a pas tout le monde qu'a dessiné / y a des enfants qu'on fait quoi aussi
26	El	le // sol
27	Julie	ici // ils ont fait quoi
28	El	écrit
29	Julie	ils ont aussi écrit
30	El	le prénom
31	Julie	et là // qu'est-ce que tu as fait ALI
32	ALI	faire des bonshommes
33	Julie	oui puis ici / c'est écrit quoi
34	ALI	le nombre
35	Julie	voilà / vous pouviez aussi écrire le nombre d'enfants qui étaient là / dessiner / ou écrire des prénoms // // donc c'était les enfants qui devaient dessiner les enfants qui étaient présents dans la classe / c'était ça // et vous vous souvenez combien vous étiez /// avec vos dessins si on regarde les dessins / vous vous souvenez combien vous avez dit / vous étiez dans la classe //



La numération figurée par des bonshommes nous permet de constater une quantité de dix élèves ; la numération chiffrée par la présence du nombre « 8 » semble nous indiquer autre chose ; cependant, rien dans la production d'ALI ne nous permet de poser une hypothèse. Cette élève nous donne sa représentation de la réalité à un moment donné et la stagiaire Julie accepte momentanément cet état de fait, sans chercher à faire correspondre les différents signes utilisés par la jeune élève.

Figure 14 : ALI utilise une numération figurée et chiffrée.

REMARQUES CONCLUSIVES

La présentation et l'analyse de ces différentes productions d'élèves nous montrent comment progressivement les quatre enseignantes et stagiaires partagent la pratique d'entrée dans l'écrit en accordant à l'élève l'autorisation d'occuper un topos de lecteur-scripteur. En ce sens, l'élève peut s'engager dans la situation proposée avec les connaissances qui sont les siennes à ce moment-là. Il en saisit l'opportunité et nous y avons accès à travers les dimensions mesogénétiques langagière/picturale/scripturale/matérielle. Chaque adulte a organisé la pratique littéraire pour lui donner sens au sein de sa propre classe, notamment en regard du destinataire prévu (famille, autre stagiaire, autre enseignante, élève absent).

Que le travail soit en lien avec des savoirs en Français (vers une correspondance graphophonologique de notre système alphabétique) ou en Mathématiques (vers une numération chiffrée de la quantité) et même si le jeune élève ne l'associe pas à un domaine disciplinaire, il peut sans doute repérer la possibilité de laisser une trace « à sa manière » et de « lire » sa production. De son côté, l'adulte accorde le droit à l'élaboration d'une trace émergente (au sens de Saada-Robert et al., 2003) ou primitive (au sens de Briand, 2007) sans doute parce qu'en tant qu'enseignante ou stagiaire l'état provisoire de cette forme d'encodage lui donne des pistes de régulation pour poursuivre afin d'atteindre une forme d'encodage plus conventionnelle et accessible à un destinataire plus large que le seul espace de la classe. De notre point de vue, c'est ce qui en fait une genericité, quels que soient les objets de savoir travaillés.

Par contre, certaines dimensions ne peuvent être associées qu'à l'une ou l'autre des disciplines. Chaque enseignante ou stagiaire organise les activités en vue de traiter progressivement l'encodage spécifique des unités phoniques de la langue (domaine du Français) ou les unités quantitatives et spatiales (domaine des Mathématiques). C'est ce qui en fait leur spécificité du point de vue de la didactique comparée.

Il n'empêche que le jeune élève doit pouvoir saisir les attentes de l'enseignant, sans pour autant les catégoriser au sein de disciplines scolaires. Dès lors, quand il lui est possible de coder à sa manière, la représentation par les bonshommes (MD picturale) est similaire pour « l'invention d'une histoire » et « le comptage des présents ». D'autre part, l'utilisation d'imitation picturale (MD picturale) apparaît dans la production en Français (sur le journal dans la classe de Danièle) comme dans celle en Mathématiques (sur le plan de LOI dans la classe de Julie). C'est aussi le cas de l'écriture des prénoms (MD scripturale) observable dans les productions ciblées des classes 2, 3, et 4. En tous les cas, trois modes de représentation acceptée par les quatre enseignantes ; du point de vue du guidage interactif, nous pouvons en déduire qu'elles tentent de ne pas induire de concepts spécifiques laissant l'élève trouver les termes adéquats correspondant à sa production personnelle.

Reste que l'idée de discipline scolaire est plus complexe qu'il n'y paraît. Elle présente des composantes structurelles (contenus et organisation, exercices, modalités de contrôle, modalités de l'enseignant.e et des élèves, formes de mises en œuvre matérielles), s'organise autour de finalités et se caractérise par des fonctionnements institutionnels. En reprenant les propos de Thévenaz-Christen (2008), la discipline scolaire matérialise ou « élabore de l'enseignable » (p. 300) ; cependant, la question se pose quant à ce dernier pour les premiers degrés de la scolarité. L'équipe de Reuter s'interroge en particulier sur les frontières de la discipline. « À quel moment du cursus commencent véritablement les disciplines (peut-on parler de français, de mathématiques, de sciences ... en maternelle ou en début de primaire ?) » (2010, p. 88), question relayée également par d'autres chercheurs (Margolinas & Laparra, 2009; Pierrard, 2002).

En suivant la logique interrogative de ces différents auteurs, nous considérons alors ici les domaines disciplinaires comme en émergence pour des enfants qui sont « à l'aube de l'expérience scolaire » (Schubauer-Leoni, Leutenegger, & Forget, 2007, p. 16). En effet, les modalités de l'école sont différentes de celles vécues dans la famille. Pour certains, elles sont plus ou moins étranges ou étrangères (Bolsterli & Maulini, 2007; Kappeler, 2014; Passerieux, 2007; Reuter, Cohen-Azria, Daunay, Delcambre, & Lahanier-Reuter, 2010). Progressivement, par les autorisations qui lui sont données d'habiter un *topos* de lecteur-scripteur, mais également par les interactions avec l'enseignant, l'élève use d'encodage personnel, primitif, émergent ; les pratiques en deviennent alors plus coutumières. D'un processus de socialisation primaire, l'enfant passe par un nouveau mode de compréhension des codes, des normes, des habitudes, tout comme des connaissances, permettant ainsi d'interagir avec un nouveau groupe social. Amigues et Zerbato-Poudou (2009) insistent sur les conditions d'appropriation qui nécessitent d'abord de « penser avec les autres pour pouvoir penser par [soi-même] et pour [soi-même] » (pp. 39-40). Et ainsi pour potentiellement créer un pont école-famille.

Il appartient sans doute à l'école de visibiliser les démarches qu'elle entreprend, expliquant alors les caractéristiques du lire-écrire émergent et l'autorisation accordée aux jeunes élèves d'assumer la posture de lecteur-scripteur débutant.

Références bibliographiques

- Amigues, R. & Zerbato-Poudou, M.-T. (2009). L'enfant peut-il devenir un élève dans la maternelle d'aujourd'hui. Dans C. Passerieux, *La maternelle. Première école, premiers apprentissages* (pp. 39-48). Lyon: Chronique sociale.
- Auvergne, M., Jaquier, M.-C., Lathion, F., Rouèche, A., Richoz, C. & Saada-Robert, M. (2011). *Dire écrire lire au cycle 1 de l'école romande*. CIIP.
- Berthet, F. (2003). *La maternelle à l'université, entretien avec Joël Briand*. Consulté le avril 7, 2014, sur SNUIPP.fr: <http://www.snuipp.fr/IMG/pdf/Maternelle.pdf>
- Boiron, V. (2015). Lire des albums de littérature de jeunesse à l'école maternelle : quelques caractéristiques d'une expertise en actes. http://www.forumlecture.ch/myUploadData/files/2015_3_Boiron.pdf.
- Bolsterli, M. & Maulini, O. (2007). L'entrée dans l'école : quels savoirs pour quelle scolarisation ? Dans M. Blsterli, & O. Maulini, *L'entrée dans l'école. Rapport au savoir et premiers apprentissages* (pp. 7-23). Bruxelles: de Boeck.
- Briand, J. (1993). *L'énumération dans le mesurage des collections. Un dysfonctionnement dans la transposition didactique*. Consulté le décembre 30, 2011, sur Thèse de doctorat, version 1, 23.06.2010: <http://hal.archives-ouvertes.fr/docs/00/49/46/23/P>
- Briand, J. (2007, oct.). Que faut-il pour qu'il y ait apprentissage ? *Les Cahiers pédagogiques*, 456, pp. 21-24.
- Briand, J., Loubet, M. & Salin, M.-H. (2004). *Apprentissages mathématiques en maternelle*. CD-Rom. Paris: Hatier.
- Chauveau, G. (2001). La conception interactive de la lecture. Dans G. Chauveau, *Méthode interactive d'apprentissage de la lecture* (pp. 7-30). Paris: Retz.
- CIIP. (2010). *Plan d'études romand*. Neuchâtel: Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin.
- David, J. & Fraquet, S. (2012). *Ecritures approchées : quels dispositifs au préscolaire ?* Consulté le janvier 14, 2015, sur [forumlecture.ch](http://www.leseforum.ch/myUploadData/files/2012_2_David_Fraquet.pdf): http://www.leseforum.ch/myUploadData/files/2012_2_David_Fraquet.pdf
- David, J. & Guerrouache, C. (2018). Relire, analyser et réécrire ses écrits au début du primaire. *Le Français Aujourd'hui*, 203, 4, 29-49.
- David, J., Doquet, C., & Rinck, F. (2018). *Que faire des écrits d'élèves ?* *Le Français Aujourd'hui*, 203.
- Ferreiro, E. (1988/2000). *L'écriture avant la lettre*. Paris: Hachette Education.
- Giasson, J. (2005). *La lecture. De la théorie à la pratique*. Bruxelles: De Boeck.
- Goigoux, R. & Cèbe, S. (2006). *Apprendre à lire à l'école. Tout ce qu'il faut savoir pour accompagner l'enfant*. Paris: Retz.
- Gombert, J.-E., Colé, P., Fayol, M., Goigoux, R., Mousty, P. & Valois, S. (2000). *Enseigner la lecture au cycle 2*. Paris: Nathan Pédagogie.
- Groothuis, P., Riat, C. & Challandes, E. (2016). *Ecriture émergente provisoire : 444 productions analysées*. Bienne: Journée institutionnelle de la Recherche HEP-BEJUNE, communication.
- 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 ? Dans P. Schillings, A. Baye, & F. Neuberg, *Construire le rapport à l'écriture*. site web : <http://www.ablf.be/lettrure/la-revue>. Récupéré sur <http://www.ablf.be/lettrure/la-revue>.
- Grossmann, F. (1999). Littératie, compréhension et interprétation des textes. *Repères*, 19, 139-166.
- Jarraud, F. (2019, septembre 9). *Enfances de classe : Ce que Bernard Lahire nous dit de l'Ecole et des élèves*. Récupéré sur Le Café Pédagogique: <http://www.cafepedagogique.net/Documents/09092019Article637036118722625651.htm>
- Joigneaux, C. (2013). La littératie précoce. Ce que les enfants font avec l'écrit avant qu'il ne leur soit enseigné. *Revue française de pédagogie*, 185, 117-162.
- Kappeler, G. (2014). *Qu'est-ce que mon enfant apprendra à l'école ? Une analyse des croyances et des attentes des parents d'enfant en début de scolarité*. Fribourg: Thèse de doctorat, Université de Fribourg.
- Lahire, B. (2019). *Enfances de classe. De l'inégalité parmi les enfants*. Paris: Seuil.
- Laparra, M. & Margolinas, C. (2016). *Les apprentissages scolaires à la loupe*. Bruxelles: De Boeck.
- Le Guellec, G. (2019). Réussite scolaire. Le poids du social est prévalent. *L'OBS*, 56-58.
- Leutenegger, F. (2008). L'entrée dans un code écrit à l'école enfantine et l'articulation entre le collectif et l'individuel : comparaison de deux études de cas. *Education & Didactique*, 2(2).

- 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. Dans Y. Matheron, *Enjeux et débats en didactique des mathématiques. XVIIIème Ecole d'été de didactique des mathématiques* (pp. 277-310). Grenoble: La Pensée Sauvage.
- Ligozat, F., & Leutenegger, F. (2008). Construction de la référence et milieux différentiels dans l'action conjointe du professeur et des élèves. *Recherches en didactique des Mathématiques*, 28, no3, pp. 319-378
- Margolinas, C. & Laparra, M. (2009). Les savoirs transparents : le cas des mathématiques en maternelle. Dans C. (. Passerieux, *La maternelle, première école, premiers apprentissages* (pp. 99-107). Lyon: Chronique Sociale.
- Margolinas, C. & Wozniak, F. (2012). *Le nombre à l'école maternelle. Une approche didactique*. Bruxelles: de Boeck.
- Matheron, Y. & Mercier, A. (2004). Les usages didactiques des outils sémiotiques du travail mathématique : étude de quelques effets mémoriels. *Revue des sciences de l'éducation*, XXX, 2, pp. 355-377.
- Passerieux, C. (2007). Apprentissage en construction du sujet dès l'école maternelle. Dans M. Bolsterli, & O. Maulini, *L'entrée dans l'école. Rapport au savoir et premiers apprentissages* (pp. 89-104). Bruxelles: De Boeck.
- Peres, J. (1984). *Utilisation d'une théorie des situations en vue de l'identification des phénomènes didactiques au cours d'une activité d'apprentissage scolaire. Construction d'un code de désignation d'objets à l'école maternelle*. Université de Bordeaux I: Institut de recherche pour l'enseignement des mathématiques.
- Pierrard, A. (2002). *Faire des mathématiques à l'école maternelle*. Grenoble: CRDP Académie de Grenoble.
- Reuter, Y., Cohen-Azria, C., Daunay, B., Delcambre, I. & Lahanier-Reuter, D. (2010). *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques*. Bruxelles: De Boeck.
- Riat, C. (2017). *L'action conjointe enseignant-élèves au début des pratiques scolaires : entre prescriptions, ingéniosité didactique et apprentissages. Etude comparée en Langue 1 et Mathématiques*. Université de Genève: Thèse de doctorat no 669, <http://archive-ouverte.unige.ch/unige:96332>.
- Riat, C. & Groothuis, P. (2017). La production écrite des élèves de 4 ans : un levier pour transformer les pratiques d'enseignement ? Dans M. Giglio, & F. Arcidiacono, *Les interactions sociales en classes : réflexion et perspectives* (pp. 123-148). Berne: Peter Lang.
- Rossi, F., Pontecorvo, C., & Arcidiacono, F. (2017). Le rôle des interations entre pairs sur l'alphabétisation précoce en milieu scolaire. Dans M. Giglio, & F. Arcidiacono, *Les interactions sociales en classe : réflexions et perspectives* (pp. 169-188). Berne: Peter Lang.
- Saada-Robert, M., Auvergne, M., Balslev, K., Claret-Girard, V., Mazurczak, K. & Veuthey, C. (2003). *Ecrire pour lire dès 4 ans. Didactique de l'entrée dans l'écrit*. Genève: Cahiers de la Section des Sciences de l'Education, no 100, Université de Genève, FPSE.
- 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. *Education et didactique*, 1, 2.
- Sensevy, G. & Mercier, A. (2007). *Agir ensemble, l'action conjointe du professeur et des élèves*. Rennes: Presses universitaires de Rennes.
- Sensevy, G., Mercier, A. & Schubauer-Leoni, M.-L. (2000). Vers un modèle de l'action didactique du professeur à propos de la course à 20. *Recherches en didactique des mathématiques*, 20 (3), 263-304.
- Tauveron, C. (2002). *Lire la littérature à l'école. Pourquoi et comment conduire cet apprentissage spécifique ? de la GS au CM*. Paris: Hatier.
- Thévenaz-Christen, T. (2008). Au coeur de la forme scolaire, la discipline. L'exemple du français parlé. Dans *Revue suisse des sciences de l'éducation*, 30, 2 (pp. 299-324). Fribourg: Academic Press.
- Wirthner, M. (2006). *La transformation de pratiques d'enseignement par l'outil de travail : observation de séquences d'enseignement du résumé de texte informatif à l'école secondaire*. Genève: UNIGE, archives ouvertes UNIGE, thèse de doctorat.

Auteures

Christine Riat est professeure à la HEP–BEJUNE dans le domaine DIDACTIQUE COMPAREE. Après des études à l’Ecole normale de Fribourg, elle a assumé entre 1983 et 2003 la tâche d’enseignante aux premiers degrés de la scolarité (1-2 HarmoS), fonctionnant également en tant que maîtresse de stage durant 14 ans. Elle a complété son parcours d’études à l’Université de Neuchâtel (Certificat de Formation Permanente en psychologie et sciences de l’éducation) puis à l’Université de Genève (licence en Sciences de l’éducation, mention Recherche et intervention ; Maîtrise en Analyse et intervention dans les systèmes éducatifs). En 2017, elle soutient un doctorat en didactique comparée, sous la direction de la Professeure Franca Leutenegger, en étudiant l’action conjointe enseignant·e / élèves au début de la scolarité et pour une comparaison d’objets de savoir en Français et Mathématiques.

Emilie Schindelholz Aeschbacher est chargée d’enseignement en didactique des langues (français, anglais) en formation primaire à la HEP BEJUNE depuis 2012. Elle est associée au domaine de recherche DIDACTIQUE COMPAREE. Elle a obtenu sa licence en Lettres (français, anglais, sociologie) à l’Université de Lausanne en 1998. Dans le cadre de ses études, elle a mené plusieurs travaux de recherche en sociologie de l’éducation. Après avoir effectué des remplacements à tous les degrés de la scolarité obligatoire, elle a obtenu son CAP en emploi en 2000 et a enseigné au secondaire 2 jusqu’en 2013. Entre 2014 et 2016, elle a travaillé en partenariat avec des enseignant.e.s de tous les degrés de la scolarité primaire à la mise en pratique du matériel didactique lié aux moyens d’enseignement romands de français et d’anglais. Elle s’intéresse aux questions pédagogiques, à l’accès à la culture de l’écrit et aux compétences communicationnelles.

Cet article a été publié dans le numéro 1/2020 de forumlecture.ch

Praktiken früher Literalität: Auf dem Weg zum schulischen Lernen

Christine Riat et Emilie Schindelholz Aeschbacher

Abstract

Die Handlungen von kleinen Kindern sind bisweilen überraschend, namentlich wenn sie von selber etwas in Angriff nehmen, was von ihnen noch nicht erwartet wird, zum Beispiel wenn sie mit Lesen und Schreiben schon vor der Schulzeit beginnen. Über diese spontanen Aktivitäten im familiären Umfeld hinaus und als Brücken zwischen Familie und Schule im Hinblick auf Schulerfolg, befasst sich unser Beitrag mit Praktiken der Literalität in einem Kindergarten in der französischen Schweiz. Lehrpersonen und Studierende der Pädagogischen Hochschule haben den 4-jährigen Kindern Angebote zur schrittweisen Aneignung von Lesen und Schreiben gemacht. Mit Bezeichnungen wie «Neu-LeserIn-SchreiberIn-Werden» motivieren sie die Kinder, sich ganz in die vorgegebenen Situationen hineinzusetzen. Ähnliche Aneignungsprozesse sind auch beim Erwerb der französischen Sprache bzw. bei Mathematik zu beobachten.

Schlüsselwörter

Lese- und Schreibanfänger, Einführung ins schulische Lernen, vergleichende Didaktik, grapho-phonologische Korrespondenz, Zählen mit Ziffern

Dieser Beitrag wurde in der Nummer 1/2020 von leseforum.ch veröffentlicht.

Pratiche di alfabetizzazione con giovani alunni: verso l'emersione disciplinare

Christine Riat e Emilie Schindelholz Aeschbacher

Riassunto

Le azioni dei bambini piccoli sono a volte sorprendenti, soprattutto quando essi assumono un atteggiamento che non sembra appartenere a loro, quella del lettore-scrittore, prima ancora che sia stato loro formalmente insegnato. Al di là di questa pratica spontanea in ambito familiare, e per creare un ponte tra due ambienti – la scuola e la famiglia – in vista del successo scolastico, il nostro contributo si occupa delle pratiche di alfabetizzazione in classe nella Svizzera romanda. Sono quelle che gli insegnanti e anche i tirocinanti in formazione presso l'Alta Scuola pedagogica hanno proposto ai giovani allievi a partire dai 4 anni di età e per una progressiva appropriazione delle conoscenze di lettura e scrittura. Forme di genericità, come l'autorizzazione a diventare un «lettore-scrittore principiante», sembrano permettere agli alunni di essere pienamente coinvolti nella situazione proposta. Si osservano inoltre delle specificità nel trattare conoscenze, rispettivamente, di francese e matematica.

Parole chiave

lettore-scrittore principiante, emergenze disciplinari, didattica comparativa, corrispondenza grafofonologica, conteggio numerico

Questo articolo è stato pubblicato nel numero 1/2020 di forumlettura.ch