



AVERTISSEMENT

Ce document est le fruit d'un long travail approuvé par le jury de soutenance et mis à disposition de l'ensemble de la communauté universitaire élargie.

Il est soumis à la propriété intellectuelle de l'auteur. Ceci implique une obligation de citation et de référencement lors de l'utilisation de ce document.

D'autre part, toute contrefaçon, plagiat, reproduction illicite encourt une poursuite pénale.

Contact : ddoc-theses-contact@univ-lorraine.fr

LIENS

Code de la Propriété Intellectuelle. articles L 122. 4

Code de la Propriété Intellectuelle. articles L 335.2- L 335.10

http://www.cfcopies.com/V2/leg/leg_droi.php

<http://www.culture.gouv.fr/culture/infos-pratiques/droits/protection.htm>



UFR Lettres et Langues

Ecole Doctorale PIEMES : « Perspectives Interculturelles :
Ecrits, Médias, Espaces, Sociétés »

Laboratoire de recherche CELTED : « Centre d'études
Linguistiques des Textes et des Discours »

THESE

**Formes et sens
de l'univers graphique
en maternelle.
*Etudes de cas et enjeux didactiques.***

En vue de l'obtention du doctorat en Sciences du Langage
mention Sciences de l'Education
par

Mireille GACHET-DELABORDE

Soutenance : le 6 novembre 2009

JURY

Elisabeth BAUTIER, PU, Université Paris 8, Rapporteur

Pierre-André DUPUIS, PU, Université Nancy 2, Co-directeur

Claudine GARCIA-DEBANC, PU, IUFM Midi-Pyrénées, Ecole interne
Université Toulouse2-Le Mirail, Rapporteur

Marceline LAPARRA, MCF, Université Paul Verlaine de Metz, Co-directrice

Caroline MASSERON, PU, Université Paul Verlaine de Metz, Directrice

Elisabeth NONNON, PU, IUFM Nord – Pas de Calais, Ecole interne Université d'Artois

Je remercie avec reconnaissance mes quatre collègues, Marianne Drusch, Eric Giraud, Marie-Hélène Jean, Anne-Cécile Quelen-Domange, qui ont accepté les perturbations inhérentes à court et long termes à tout questionnement sur ses propres pratiques professionnelles.

Cet écrit n'aurait pas avancé sans les conseils réguliers, toujours éclairants et d'une précision attentive et mobilisatrice des trois enseignants-chercheurs chargés de suivre ce travail, Monsieur Pierre-André Dupuis, Madame Caroline Masseron et particulièrement Madame Marceline Laparra dont les remarques percutantes ont alimenté ma réflexion.

Sommaire

INTRODUCTION	7
1. L'ENTREE DANS L'ECRIT : APPROCHES ANTHROPOLOGIQUE, SOCIO-COGNITIVE ET LINGUISTIQUE DE SITUATIONS SCOLAIRES D'ENSEIGNEMENT-APPRENTISSAGE CONSTRUITES A L'ECOLE MATERNELLE.....	11
1.1. UN ENSEMBLE SYSTEMIQUE.....	11
1.2. LE POLE DES SAVOIRS LIRE ET ECRIRE	12
1.2.1. Premières définitions des objets de savoir.....	13
1.2.2. Approche culturelle des savoirs de référence	15
1.3. UNE MODELISATION DU DEVELOPPEMENT COGNITIF	21
1.3.1. Savoirs théoriques et savoirs d'action.....	21
1.3.2. Tâches et activités	24
1.4. A PROPOS DES PRATIQUES ENSEIGNANTES	26
1.4.1. Le travail enseignant selon une <i>approche interactive</i>	27
1.4.2. Des pratiques enseignantes comme actualisation d'une « forme scolaire ».....	28
1.4.3. « <i>L'invention du quotidien</i> ».....	29
1.5. A PROPOS DES ACTIVITES COGNITIVES DES ELEVES	32
1.5.1. Progressivité d'une conceptualisation de l'écrit	32
1.5.2. Rôle de l'étiquette-mot dans l'apprentissage de l'écrit.....	33
1.6. A PROPOS DES OBJETS GRAPHIQUES	37
1.6.1. Inventaire non exhaustif d'objets graphiques scolaires.....	37
1.6.2. Des objets graphiques, <i>instruments psychologiques</i> au sens vygotkien	38
1.6.3. Des objets graphiques comme des entités mixtes : artefact et schèmes d'utilisation	39
1.6.4. Objet scolaire : instrument donnant lieu à deux processus de sémiotisation.....	40
1.6.5. Une approche anthropologique des objets graphiques	42
1.6.5.1. Des significations portées par la surface écrite.....	43
1.6.5.2. Une figure graphique particulière, la liste	44
1.7. FORMULATION D'UNE PROBLEMATIQUE	46
2. METHODOLOGIE : OBSERVER DES PRATIQUES ORDINAIRES ET DONNER LA PAROLE AUX ENSEIGNANTS FILMES	48
2.1. DES CHOIX EPISTEMOLOGIQUES : OBSERVER ET DONNER LA PAROLE	48
2.2. UNE APPROCHE ECOLOGIQUE, DES PRATIQUES SITUEES.....	49
2.2.1. Quatre terrains d'observation.....	51
2.2.5. Nombre et fréquence des observations.....	52
2.2.6. Le visible des environnements scripturaux	55
2.3. LA PRISE EN COMPTE DE LA PAROLE DES ENSEIGNANTS FILMES	56
2.3.1. Un dispositif d'entretiens.....	56
2.3.2. Activités réalisées et non réalisées	58
2.4. LE TEMPS D'ANALYSE COMME UNE NOUVELLE EXPERIENCE DE RELATION AU MONDE SCOLAIRE	59
2.4.1. Une étrange familiarité avec les matériaux recueillis	59

2.4.3. Ecrire un journal de recherche	61
3. PREMIERE MONOGRAPHIE : USAGES DE SURFACES GRAPHIQUES ET PROBLEMES DE DELIMITATION	63
3.1. UNE SUITE D'ACTIVITES ROUTINISEES ASSOCIANT ORAL ET ECRIT	63
3.2. L'ESPACE MURAL CONSACRE A LA RESPONSABILITE DE PREPARER LE GOUTER	66
3.2.1. Description de l'espace mural	66
3.2.2. Analyse de l'espace mural	74
3.2.3. Différentes fonctions pédagogiques de l'espace mural	76
3.2.3.1. Une focalisation collective du regard	76
3.2.3.2. Deux justifications différentes de l'écrit	77
3.2.3.3. Un appui pour s'autoriser à avancer rapidement dans la séance	80
3.2.4. Modèle d'apprentissage	82
3.2.5. Récapitulation de l'analyse du « tableau du goûter »	84
3.3. ANALYSE D'UN SUPPORT DE TRAVAIL DESTINE AUX ELEVES	86
3.3.1. Analyse de la mise en page	86
3.3.2. Difficulté enseignante pour désigner les unités écrites	89
3.3.3. Des erreurs de compréhension du tableau	92
3.4. ELEMENTS DE CONCLUSION	94
3.4.1 Un enseignement centré sur la relation phonie-graphie	94
3.4.2 Une activité récurrente : faire passer d'un contexte à un autre	94
3.4.3 Des délimitations non marquées	95
4. DEUXIEME MONOGRAPHIE : DES OBJETS A MANIPULER POUR PRODUIRE DES ECRITS	96
4.1. DES SUPPORTS ECRITS PERMANENTS	96
4.1.1. Un répertoire de classe : le « <i>tableau de lecture des mots que je connais</i> »	97
4.1.2. Des supports de routines scolaires	103
4.2. UNE PHASE COLLECTIVE DE TRAVAIL : « FAIRE DES HISTOIRES MELANGEES »	106
4.2.1. « Et ben nous on va aussi faire des histoires mélangées »	106
4.2.2. Survol rapide du stock de mots affichés	108
4.2.3. Une production écrite pilotée par la couleur des étiquettes	111
4.2.4. Une seconde production comme une juxtaposition aveugle d'étiquettes	114
4.2.5. Syllabe/mot/phrase/discours : incidence des unités linguistiques sur la difficulté de la tâche	118
4.3. TRAVAIL EN GROUPE : TACTIQUES D'ELEVES POUR REALISER DES OBJETS A LIRE, A COLLER ET A RECOPIER	121
4.3.1. <i>Faire avec</i> un tas d'étiquettes et <i>faire avec</i> une bande cartonnée orientée	121
4.3.2. Louis : tactique de juxtaposition d'étiquettes et demande régulière de validation : <i>c'est rigolo ?</i>	124
4.3.3. De la production à la re-production : un travail conceptuel de transcodage d'écrit sur étiquette à écrit manuscrit	128
5. TROISIEME MONOGRAPHIE : DES OBJETS GRAPHIQUES QUI CONSTITUENT DES OUTILS QUI AIDENT... OU PAS	133
5.1. COMME ETAYAGE DES ROUTINES SCOLAIRES	133
5.1.1. La routine de la date et son réseau de supports	134
5.1.2. Description et analyse de la tâche scolaire de produire la date	137

5.1.3. La routine de dénomination des présents et des absents et leur comptage.....	139
5.2. UN RESEAU DE SUPPORTS.....	140
5.2.1. Le dictionnaire des prénoms, un document de référence au service de différentes fonctions.....	141
5.2.2. Analyse de la situation de classe où un élève a recours au dictionnaire des prénoms.....	143
5.2.3. Une organisation du panneau qui pose question.....	147
5.3. AMENAGEMENTS DE L'ENVIRONNEMENT GRAPHIQUE POUR DONNER A VOIR ET A MANIPULER L'ORDRE ALPHABETIQUE.....	150
5.3.1. Nouvelle organisation du dictionnaire des prénoms.....	152
5.3.2. Circuler dans le cahier-abécédaire pour chercher une page-lettre.....	155
6. UNE SUCCESSION DE TEXTES INSTITUANT UN SAVOIR A ENSEIGNER EN LECTURE-ECRITURE.....	160
6.1. DES PROCEDES MNEMOTECHNIQUES POUR ENSEIGNER LA LECTURE DANS LES SALLES D'ASILE.....	162
6.1.1. Quelques éléments d'histoire à propos de l'accueil au XIX ^e des enfants entre deux et sept ans.....	162
6.2. DE 1881 A 1921, « DES EXERCICES D'INITIATION A LA LECTURE ET A L'ECRITURE ».....	165
6.3. EN 1977, « DU LANGAGE ORAL A LA LANGUE ECRITE ».....	169
6.4. EN 1986, « LES ACTIVITES DE COMMUNICATION ET D'EXPRESSION ORALES ET ECRITES ».....	172
6.5. EN 1992, « LA MAITRISE DE LA LANGUE A L'ECOLE ».....	173
6.6. EN 1995, « S'INITIER AU MONDE DE L'ECRIT ».....	177
6.7. EN 2002, « LE LANGAGE AU CŒUR DES APPRENTISSAGES ; SE FAMILIARISER AVEC LE FRANÇAIS ECRIT ET CONSTRUIRE UNE PREMIERE CULTURE LITTERAIRE ».....	179
6.8. EN 2008, « DECOUVRIR L'ECRIT ».....	183
6.9. CONCLUSION.....	184
7. ANALYSE DES CONSTITUANTS DES SURFACES SCRIPTURALES.....	189
7.1. DES SITUATIONS DIDACTIQUES QUI NE METTENT PAS EN SCENE LE MEME OBJET A ENSEIGNER.....	189
7.1.1. La lettre, jeux de fragmentation graphique et de combinaison phonétique.....	191
7.1.2. La lettre, une unité manipulée, peu désignée.....	193
7.1.3. La lettre, initiale pour classer.....	195
7.1.4. La lettre, un nom et un son.....	197
7.2. DES OBJETS GRAPHIQUES INTEGRES DANS DES SITUATIONS D'ENSEIGNEMENT.....	199
7.2.1. Avant d'être des objets graphiques, des objets qui mobilisent.....	200
7.2.2. Didactique de l'organisation d'une collection d'objets graphiques.....	202
7.2.2.1. Une collection d'étiquettes écrites en tas.....	202
7.2.2.2. Une collection individuelle d'étiquettes.....	204
7.2.2.3. Un « dictionnaire » qui n'organise pas des mots.....	205
7.2.3. Des objets écrits comportant une gamme de significations à interpréter.....	206
7.2.3.1. La forme rectangulaire.....	206
7.2.3.2. Des alignements horizontaux et verticaux.....	207
7.2.4. Organisation spatiale et " <i>signes muets</i> ".....	209
7.3. FAIBLE EXPLICITATION DES CONSTITUANTS VISUELS MUETS DE L'ESPACE GRAPHIQUE.....	220

7.3.1. Techniques visuelles " <i>muettes</i> ".....	223
7.3.1.1. Du point de vue de l'élève, de l'alignement d'objets à la ligne d'écriture.....	224
7.3.1.2. La notion d'unité textuelle	227
8. UN OBJET GRAPHIQUE SCOLAIRE FREQUENT : L'ETIQUETTE	230
8. 1. TRAVAIL SCOLAIRE DE PRODUCTION D'ETIQUETTES : DECOUPER	232
8.2. ÉTIQUETTES ET ESPACE DE TRAVAIL.....	235
8.2.1. L'espace graphique de travail : moyen de maîtriser le cadre de son activité	236
8.2.1.1. Espace graphique de travail comme moment de réflexion.....	236
8.2.1.2. Un espace de travail qui soit un espace d'essai	238
8.3. ÉTIQUETTES ET MATERIAU LANGAGIER ECRIT	239
8.3.1. Une même forme rectangulaire où figurent différentes unités d'écrit	239
8.3.2. Étiquette et mot.....	242
8.3.2.1. Phénomènes de réification de la notion de mot	243
8.3.2.2. Le mot considéré comme un élément langagier.....	247
8.3.3. Étiquettes et liste de mots	249
8.3.4. Des mots au texte	257
9. POUR UNE DIDACTIQUE PRAXEOLOGIQUE.....	266
9.1. REMARQUES EPISTEMIQUES	266
9.1.1. Savoirs utiles pour lire l'espace graphique.....	266
9.1.2. Raison graphique.....	269
9.2. PRECONISATIONS CONCERNANT L'ESPACE GRAPHIQUE	270
9.2.1. Difficultés de délimitation	270
9.2.2. Une raison de l'espace de travail	271
CONCLUSION.....	274
1. USAGES SCOLAIRES DE LA SURFACE GRAPHIQUE.....	ERREUR ! SIGNET NON DEFINI.
2. UN OBJET A ENSEIGNER	276
3. L'ESPACE GRAPHIQUE COMME OUTIL DE REFLEXION	278
INDEX DES TABLEAUX ET FIGURES.....	279
ABREVIATIONS ET TERMES EN USAGE A L'ECOLE MATERNELLE	281
BIBLIOGRAPHIE	282

INTRODUCTION

L'enjeu premier de notre étude consiste à décrire à interroger l'usage des objets écrits qui servent les formes didactiques et pédagogiques données, en Grande Section de maternelle, à la « *familiarisation à l'écrit* » prescrite par le Programme de l'école maternelle de 2008.

Les objets écrits, ou plus généralement graphiques car ils intègrent souvent plusieurs systèmes sémiotiques, relèvent de l'ensemble plus vaste des « *outils d'enseignement du français* », terme emprunté à la revue *Repères* n° 22 (2000). Le dossier de *Repères* nous est précieux car il légitime pleinement une réflexion didactique sur *l'outil*. Une première définition, proposée dans l'introduction du dossier, précise que le terme appliqué à l'enseignement désigne « *tout artefact introduit dans la classe de français servant l'enseignement / apprentissage des notions et capacités* » (S. Plane, B. Schneuwly, 2000 : 5). Les objets scolaires que nous analysons sont mis précisément au service d'un enseignement ou d'un apprentissage et *jouent un rôle* dans les situations didactiques. À cet égard, ils méritent d'être soumis à l'étude.

Nos observations des objets graphiques et des schèmes gestuels et langagiers qui en accompagnent l'utilisation, soulèvent des questions interdépendantes :

- Dans quelles mesures les objets écrits réalisés par les enseignants en Grande Section de maternelle favorisent-ils un apprentissage de l'écrit ?

- Quels savoirs et savoir-faire sont nécessaires pour s'appropriier, en situation scolaire, l'utilisation des objets graphiques comportant de l'écrit ?

- A quelles conditions la surface écrite est-elle un vecteur d'enseignement - apprentissage de l'écrit ?

- A quelles conditions des mots isolés sur des étiquettes aident-ils à une conceptualisation de l'écrit ?

- A quelles conditions la surface écrite permet-elle un usage réflexif de l'écrit, une *raison graphique* ?

Pour une part, notre questionnement prolonge une recherche sur la « *formation des conceptions de l'écrit en cycles 1 et 2* » menée en IUFM et pilotée entre 2001 et 2005 par A. Leclaire-Halté et M. Laparra. L'espace de réflexion ainsi ouvert dans le cadre d'un Projet d'Action et de Recherche Innovantes (PARI) avait permis une première analyse de la place accordée aux supports graphiques dans les situations d'enseignement-apprentissage. Nous notions, à propos des calendriers, supports graphiques du « rituel de la date » en maternelle, combien la structure spatiale et le fonctionnement sémiotique de ces objets sont, très souvent, d'une redoutable complexité (Delaborde : 2006a). Dans le cadre de la réalisation d'un abécédaire collectif en Grande Section, nous relevions plusieurs difficultés inhérentes à la surface graphique dont celle de la linéarisation de l'écrit dans un espace non lignée (Delaborde : 2006b). Les premières observations amenaient ainsi déjà à prendre en considération la surface sur laquelle est disposé l'écrit alphabétique comme source potentielle de difficulté.

Par ailleurs, un ensemble de constats interdépendants invite à approfondir l'étude entamée : l'importance quantitative des objets graphiques et la place centrale qui leur est accordée dans les situations d'enseignement - apprentissage, un déficit de discours magistral à propos du fonctionnement des supports écrits et l'observation récurrente de difficultés d'élèves amenés à interpréter les supports et les écrits qui y figurent pour mener à bien la tâche attendue.

La spécificité de notre approche consiste à focaliser notre attention sur les objets graphiques mobilisés dans les situations observées et plus particulièrement encore, sur la surface graphique sur laquelle est organisé l'écrit. Selon nous, l'étude des usages des objets graphiques informe sur différents constituants d'une situation didactique telles que les conceptions de l'écrit et de son enseignement des enseignants qui les réalisent et les conceptualisations de l'écrit qu'élaborent les élèves qui les manipulent. Etudier les objets graphiques, leur structure et les nombreux usages scolaires dans lesquels ils s'insèrent, ouvre à une réflexion qui mobilise plusieurs champs disciplinaires que nous exposons dans un premier chapitre.

Plusieurs champs sont mobilisés. Le premier, d'emblée pluriel, est celui de la didactique dont sont principalement repris l'approche interactive des phénomènes à l'œuvre dans les situations d'enseignement - apprentissage et l'outil conceptuel de la *transposition*

didactique. La didactique modélise la situation d'enseignement par un système ternaire de *places* articulant *enseignant*, *élèves* et *savoir*. Pour définir les spécificités culturelles du *savoir* en jeu, l'écrit, nous nous efforçons de le définir d'un point de vue anthropologique et culturel. Pour analyser les pratiques, langagières et gestuelles, des *enseignants* et des *apprenants*, nous recourons à une approche psychologique modélisant les schèmes de l'agir humain et leurs caractères systématique et opportuniste. Toujours dans le premier chapitre, nous proposons des définitions psychologique et linguistique d'un objet de savoir fréquemment mobilisé en milieu scolaire, la notion de *mot*.

Notre approche est empirique, préoccupée de décrire le plus précisément possible les contextes graphiques de pratiques scolaires situées. Nous explicitons nos choix méthodologiques de recueil de données dans le second chapitre. Deux corpus différents ont été constitués. Un premier corpus de transcriptions de dix séances filmées dans quatre classes différentes et un second corpus de transcriptions des dix entretiens d'autoconfrontation menés avec les quatre enseignants impliqués. L'ensemble des transcriptions augmenté de photographies, de reprises directes de documents graphiques, de schémas et dessins ainsi que de descriptions des gestes visibles à l'écran se trouve dans un volume distinct d'annexes.

Pour rendre compte de l'épaisseur et de la complexité du "réel" d'une classe, deux modes différents de restitution ont été rédigés, tous s'appuyant sur des observations écologiques et des entretiens avec les enseignants. Une première lecture-écriture de "mondes scolaires outillés" adopte la forme monographique. Trois monographies ont été rédigées (chapitres 3, 4 et 5). Elles sont focalisées sur les objets graphiques porteurs d'écrits conçus et réalisés par les enseignants. Etudier les objets graphiques revient à observer comment les enseignants en outillent le monde de la classe et comment les élèves interprètent ces objets écrits. En plus d'une description des objets et les schèmes d'utilisation qui y sont associés, chaque monographie donne à voir les difficultés que manifestent des élèves tenus de manipuler et de lire les objets graphiques. La première monographie présente un exemple de monde graphique saturé et organisé de multiples façons par et autour de l'écrit. La monographie qui suit pose, entre autres, la question de l'articulation, dans la situation didactique, d'un savoir nouveau sur un "savoir déjà-là" : qu'est-il légitime de considérer comme à *élaborer* par l'élève quand il s'agit des pratiques culturelles de l'écrit ? La troisième monographie montre une succession de trois séances organisées autour de l'alphabet et les difficultés inhérentes à son usage comme outil de classification.

Le second mode de restitution se trouve après les monographies et le chapitre 6 qui traite de la question de l'histoire des textes officiels qui instituent l'enseignement de l'écrit. Il

s'agit, à partir du chapitre 7, d'articuler plusieurs observations pour y repérer des constantes. Emerge alors la nécessité d'analyser les constituants "muets" de la surface graphique, ceux qui ne donnent pas lieu à oralisation. Des observations rendent compte des écueils et des obstacles que rencontrent les élèves qui ont à interpréter les techniques visuelles qui organisent l'écrit.

Le chapitre 8 s'applique à ressaisir un premier niveau de généralité, atteint dans le chapitre précédent, en considérant d'une façon plus particulière l'objet graphique mobile qu'est l'« étiquette-mot ». L'examen de l'usage scolaire des étiquettes-mots montre, entre autres, que leur utilisation fréquente mise sur un savoir à propos du langage écrit en construction, la notion de *mot*, considéré parfois trop rapidement comme une connaissance "déjà-là".

Le chapitre 9 récapitule les préconisations didactiques proposées tout au long des chapitres 7 et 8, parallèlement à l'analyse des phénomènes observés et des difficultés repérées.

Chapitre 1

1. L'ENTREE DANS L'ECRIT : APPROCHES ANTHROPOLOGIQUE, SOCIO-COGNITIVE ET LINGUISTIQUE DE SITUATIONS SCOLAIRES D'ENSEIGNEMENT-APPRENTISSAGE CONSTRUITES A L'ECOLE MATERNELLE

1.1. Un ensemble systémique

Avant les monographies qui décrivent et analysent des environnements scolaires dans lesquels évoluent des élèves et des enseignants occupés à interagir avec des objets graphiques comportant de l'écrit, nous présentons un cadre théorique intégrant savoirs, acteurs et objets. En effet, étudier les *objets graphiques* porteurs d'écrit amène nécessairement à traiter des savoirs de référence auxquels les objets graphiques "donnent présence", des enseignants qui les conçoivent et les introduisent dans des situations d'enseignement – apprentissage, ainsi que des élèves qui les interprètent et les manipulent. Le système *savoirs – acteurs – objets graphiques* rend compte des relations dynamiques entre un pôle des *savoirs*, un pôle des acteurs qui comprend un *enseignant* et des *élèves*, et une entité *objet graphique* constituant, au final, un analyseur du système.

Cette triangulation réfère au *système didactique* à trois « *places* » occupées par un *enseignant*, des *élèves* et le *savoir* (Chevallard : 1982), qui détermine des relations et des tensions entre les éléments du système.

Le concept de *système didactique* est mobilisé depuis une trentaine d'années comme un outil de réflexion pour étudier des situations d'enseignement – apprentissage initialement en mathématiques et progressivement dans d'autres domaines disciplinaires. Dès son introduction par G. Brousseau à la fin des années 70, l'approche didactique des situations d'enseignement en mathématiques adopte une approche interactionniste et modélise les situations comme confrontation entre les représentations que se font enseignant et élèves à propos d'un "même" objet de savoir. Pour la didactique, il s'agit d'élaborer des outils pour comprendre des phénomènes observables dans toute situation d'enseignement – apprentissage

concernant les entités génériques co-présentes : un apprenant, un enseignant et un contenu d'enseignement.

L'exposé qui suit propose pour chaque pôle du système didactique des approches théoriques. La partie concernant les savoirs en jeu dans les situations scolaires mobilisant de l'écrit commence par les définir en référence à des savoirs sociaux, puis comme une production scolaire originale de l'institution scolaire. L'écrit est ensuite considéré dans ses dimensions culturelle et anthropologique. Dans la mesure où les savoirs qui sont l'objet de notre étude concernent plus l'espace graphique que les signes alphabétiques, nous les qualifions de proto-scripturaux.

Pour aborder l'agir humain des acteurs de la situation scolaire, apprenant et enseignant, nous recourons à une théorie de l'activité d'inspiration vygotkienne telle que l'expose G. Vergnaud (1996). Le pôle de l'enseignant est abordé par les pratiques enseignantes. Est souligné combien, en situation, les pratiques professionnelles sont contraintes par les multiples paramètres auxquelles elles ont à s'ajuster en permanence et comment, dans le même temps, elles témoignent d'une inventivité bricoleuse. Le pôle consacré aux élèves aborde la question de leur activité en interaction avec des objets graphiques. Un exemple particulier d'activité cognitive est développé et concerne la relation à établir entre oral et écrit, telle qu'elle est médiatisée par des mots écrits sur des étiquettes de papier. La partie suivante commence un inventaire des objets graphiques collectifs ou individuels qui outillent les situations didactiques. Les objets graphiques sont définis comme des *outils* indissociables des usages dans lesquels ils sont mobilisés. Ces objets scolaires participent à un processus de sémiotisation des savoirs de la part des enseignants qui recourent aux objets et aux discours pour "mettre en scène" des objets à enseigner. Le cadrage théorique consacré aux objets graphiques explique et développe le fait que la surface sur laquelle sont posés les signes alphabétiques appartient pleinement au domaine de l'écrit. C'est à l'espace graphique ainsi défini qu'est consacrée notre étude.

1.2. Le pôle des savoirs lire et écrire

La « *transposition didactique* » (Chevallard : 1982) est un outil conceptuel qui interroge les écarts entre *savoir savant*, *savoir prescrit*, *savoir enseigné* et *savoir appris*. Cependant, même si le transfert du concept de la didactique des mathématiques au domaine du français est admis (B. Schneuwly : 2005 ; J.-F. Halté : 1992, 2005 ; Reuter : 2005, 2007),

une des limites du concept de *transposition didactique* quand il s'agit d'acculturation à l'écrit est que la notion de *savoir savant* n'était pas aussi clairement circonscrite que dans le cas des mathématiques. Schneuwly (2005) propose une reformulation du *savoir de référence* comme « *le savoir vu comme un outil à mettre en usage* ». Alors à quel "savoir à mettre en usage" se réfère le contenu d'enseignement, enjeu d'apprentissage par les élèves dont nous avons observé la mise en œuvre scolaire ?

1.2.1. Premières définitions des objets de savoir

Des savoirs référés à des pratiques sociales

Le savoir langagier est une activité humaine et une pratique sociale. Ainsi, le savoir scolarisé renvoie à des « *pratiques sociales* » où lecture et écriture sont à la fois des « *savoirs utiles* » (Schneuwly : 2005, p. 51) et des "*savoirs experts*". Ils sont à la fois une référence extrascolaire pour les situations scolaires et une finalité pour les apprentissages.

Les savoir-faire et connaissances intégrés dans l'expertise d'un usager de l'écrit sont d'une grande diversité. Très schématiquement, ces savoirs hétérogènes mais connexes concernent :

- la maîtrise du fonctionnement du système écrit en tant que *représentation* du langage oral
- la littératie, ensemble de connaissances permettant à un individu d'être fonctionnel dans une société c'est-à-dire de lire différents types de textes : journal, carte routière, tableau de calcul etc.
- la capacité de lettré de "circuler" dans l'accumulation considérable d'objets culturels écrits et d'établir des liens entre les contenus de savoir des textes ; la capacité de produire des textes.

Des savoirs générés par l'institution scolaire

Comme le développe A. Chervel (1988) dans une approche historique des disciplines, une source à partir de laquelle est élaboré le savoir scolarisé du lire – écrire provient de l'école elle-même en tant qu'institution chargée de l'instruction des jeunes générations. Cet auteur considère en effet que les disciplines scolaires, vaste ensemble culturel largement original, ont été produites par l'école et ses agents au cours de plusieurs décennies voire de plusieurs siècles et fonctionne comme une médiatisation au service de la jeunesse scolaire (p. 90). En l'occurrence, même "directement importée" de l'école élémentaire, la "discipline

scolaire" du lire et de l'écrire appartient pleinement à l'histoire de l'école maternelle qui, depuis sa progressive institutionnalisation au XIX^e, a produit et mis en oeuvre plusieurs textes du *savoir à enseigner* en lecture - écriture. De fait, dès l'institution des salles d'asile, les contenus d'enseignements comprenaient déjà des « *rudiments* » de lecture par épellation selon les usages de l'époque. Après les monographies, nous présenterons une analyse diachronique des textes officiels à propos de l'apprentissage de la lecture-écriture en maternelle.

Formulation institutionnelle des savoir lire et écrire en maternelle

Une des formulations légitimées du savoir est celle des Programmes de l'école primaire. Il s'agit là d'une manifestation particulière, puisque prescriptive, du travail de définition du savoir scolaire, oeuvre de la « *noosphère* » (Chevallard :1982). La *noosphère*, entité abstraite, comprend tous les acteurs qui participent au processus de définition et de légitimation des *savoirs à enseigner* : les rédacteurs des programmes officiels, les auteurs de manuels – deux catégories comprenant différents acteurs institutionnels et des chercheurs – les parents d'élèves, les militants en pédagogie, les enseignants, toute personne socialement légitimée qui alimente le débat didactique et pédagogique. Cette abstraction permet de rendre compte de ce que la rédaction du texte officiel du *savoir à enseigner* s'établit dans un espace ouvert à des influences nombreuses et de nature diverse ; elle invalide l'idée réductrice d'une institution scolaire qui travaillerait dans une clôture rassurante (Chevallard : 1982).

Dans le programme de l'école maternelle du 19 juin 2008, le contenu d'enseignement qui concerne notre étude, est désigné par un intitulé général qui évoque une lointaine analogie avec la phylogenèse et l'ontogenèse : « *Découvrir l'écrit* ». Le texte se subdivise en deux rubriques. La première instaure une approche pédagogique plutôt par acquisition implicite : « *1. Se familiariser avec l'écrit* ». Elle comprend la découverte des « *supports de l'écrit* » ainsi que « *la langue écrite* » et la production écrite de « *textes* » sous la forme de dictée à l'adulte. La seconde rubrique : « *2. Se préparer à apprendre à lire et à écrire* » présuppose un travail phonologique plus systématique : « *Distinguer les sons de la parole* », un travail sur les correspondances entre oral et écrit : « *Aborder le principe alphabétique* » et un travail pour « *Apprendre les gestes de l'écriture* » (p. 13-14).

Notons dès à présent que le dernier texte officiel en date ne propose pas de formulations explicites des savoir-faire et des savoirs concernant l'écrit tels que nous avons pu en observer les manifestations en classe. En effet, pour notre étude, il s'agit moins de capacités fines d'établissement des relations phonie/graphie que de capacités plus

transversales : repérer et articuler les éléments sémiotiques que donnent à interpréter les surfaces écrites. Il s'agit, entre autres, des jeux de disposition de l'écrit qui ne donnent pas lieu à une oralisation spécifique. Ces savoirs utiles à une lecture qui ne se réduit pas au décodage peuvent être qualifiés de "proto-scripturaux", en référence aux « *objets protomathématiques* » dont un exemple est le mouvement du doigt dans l'énumération qui ordonne une collection (Mercier : 2002, p. 155).

Une nécessité épistémologique

Le questionnement épistémologique à propos des objets de savoir et de leur adaptation/transposition aux situations d'enseignement est fondamental en didactique. Selon Chevallard (1982), étudier les phénomènes de transposition « *permet de prendre du recul, d'interroger les évidences, d'éroder les idées simples, de se déprendre de la familiarité trompeuse de son objet d'étude [les savoirs], bref, d'exercer sa vigilance épistémologique* ». Le recours à ce concept est une nécessité pour dévoiler et interroger le « *processus de naturalisation* » du savoir enseigné, processus qui confère aux objets d'enseignement l'évidence incontestable des choses naturelles (Chevallard :1982). Ce phénomène de naturalisation est inhérent à la logique d'action des enseignants ; il revient aux didacticiens de l'interroger et de le décrire. Nous voudrions faire nôtre la vigilance épistémologique, propre à la didactique, de se déprendre d'une *familiarité trompeuse* des objets à enseigner.

Après avoir noté l'hétérogénéité des *savoirs de référence* pour faire usage de l'écrit et circuler dans un monde scripturalisé ainsi que les phénomènes de transposition didactique, nous continuons l'exploration du pôle des savoirs en adoptant une approche culturelle et anthropologique qui réinscrit le système d'écriture dans une histoire des techniques humaines.

1.2.2. Approche culturelle des savoirs de référence

Entrer dans le monde de l'écrit est une métaphore qui évoque un individu qui *entre*, un *monde* qui préexiste à l'individu, *monde* tramé par un système graphique de signes, *l'écrit*.

D'un point de vue anthropologique, notre système d'écriture alphabétique est le produit d'un très long processus culturel d'adaptations successives à des problèmes de conservation d'informations et de communication. Pour autant, un apprenant s'approprie le système de signes sans avoir à connaître les obstacles ni à réinventer les solutions que les générations antérieures ont choisies (Wallon : 1945/1989, p. 305). Il n'a pas à "récapituler" à

l'échelle psychogénétique les phases de l'évolution de l'écriture. Le petit d'homme a accès à une forme aboutie d'un système de signes. L'apprenant "*entre*" dans l'étude d'un système et d'un monde, d'emblée complexes, d'écriture.

D'un point historico-culturel, quand le petit d'homme intériorise le mode de fonctionnement social du monde dans lequel il circule et agit, c'est à un monde structuré par les ressources et les potentialités intellectuelles que permet l'écrit qu'il accède (Goody : 1979/1993 ; Olson : 1994). L'immersion culturelle que connaît tout jeune individu rend, de ce fait, délicate la désignation précise d'une *entrée dans l'écrit*. En effet, avant même de maîtriser le fonctionnement du système d'écriture, l'enfant observe et infère à partir d'un environnement familial et social "structuré" par les possibilités fonctionnelles et intellectuelles inhérentes à l'écrit.

Tout système d'écriture renvoie fondamentalement au concept de *culture*. Le terme de culture désigne l'accumulation, "hors" des individus, d'objets, techniques ou symboliques, insérés dans des usages, des règles sociales, des croyances, des savoirs progressivement élaborés et adoptés qu'il est, en principe, possible de s'approprier.

Petit détour par l'histoire de l'écriture

Nos références pour l'histoire du système d'écriture alphabétique sont les travaux de M. Cohen (1958/2005) et J.-J. Glassner (2000). La présentation qui suit ne vise pas une exhaustivité historique ; elle est orientée par la façon dont, durant leur évolution, les signes ont progressivement renvoyé à la langue. Notre propos s'appuie d'abord sur l'ouvrage récapitulatif de M. Cohen (1958), puis sur celui de Glassner qui, parallèlement à son propos sur l'écriture cunéiforme, propose une histoire des histoires de l'écriture.

Cohen (1958) brosse à grands traits l'histoire de l'écriture en indiquant que « *sur le fond, on passe de la figuration du tableau d'une situation [tableau en sens pictural] à la représentation symbolique des sons qui composent les mots ; pour la forme, on part du dessin figuré ou du tracé schématique pour aboutir au signe convenu* » (p. 14). L'historien explique que les premiers signes, généralement appelés *pictographiques*, ne témoignent d'« *aucune volonté de représenter la langue* » (p. 14). Cette information est fondamentale car elle va à l'encontre de l'idée communément admise selon laquelle l'écriture a été inventée dans le souci de conserver la parole. La trace écrite n'a pas été inventée pour pallier le défaut constitutif de fugacité de l'oral. Ou, pour le dire autrement, à son origine, l'écriture n'entretient pas avec la parole un rapport de subordination.

Les pictogrammes peuvent être compris et faire leur effet sans passer en mots, ils fonctionnent comme des « *histoires sans parole* ». Cohen qualifie les écritures pictographiques de « *protoécritures* » (p. 14).

Cohen n'accorde le nom d'*écriture* qu'aux premiers systèmes qui tendent à « *fixer un texte déterminé* » ce qui « *correspond à l'analyse décisive de la phrase en mots* » (p. 14), alors que les procédés d'écriture dont les signes sont "motivés" dans la mesure où ils présentent des analogies de forme avec le réel auquel ils se rapportent, renvoient à des notions concrètes, des objets, des animaux, des plantes. Ce procédé de notation a été désigné par les historiens par le nom d'« *écriture de choses* » : il n'avait pas à l'origine la fonction de rédiger des textes théoriques ou littéraires. Dans la section 1.6.5., nous nous référons à Goody (1979) dont l'étude des « *listes lexicales* » sumériennes permet de comprendre le gain intellectuel inhérent à l'écrit d'une surface et à sa "mise en page".

Comme manifestation de l'évolution de l'écriture, Cohen note que, progressivement, les tracés du système pictographique sumérien manifestent un changement de rapport entre le signe et la chose représentée. Par exemple, les signes-objets (jambe, pot, végétal) ne sont plus tracés dans leur position naturelle mais sont basculés sur la gauche : ils "perdraient" en motivation. Ainsi, de « *signes-choses* », on passerait à des « *signes-mots* » (p. 89). Cette évolution témoignerait de ce que les signes n'ont plus une fonction simplement mnémotechnique : serait advenu le souci de fixer un *texte déterminé*. Actuellement, cette hypothèse explicative n'est cependant plus considérée comme fondée : considérer que le quart de tour appliqué aux signes – plus vraisemblablement dû à des facteurs biomécaniques liés au confort du scribe – ferait "perdre en motivation" les signes ne tendrait qu'à « *alimenter la théorie du passage du concret vers l'abstrait* » (p. 84), théorie dont Glassner (2000) dénonce le caractère tendancieux, trop orientée par la vision d'un *progrès* entre les premières manifestations d'écriture et le principe alphabétique. Pour autant, comme pour Cohen, la définition de l'écriture par Glassner accorde une place centrale à une articulation nouvelle entre signe et mot. Selon Glassner, avec l'écriture à Sumer, « *les mots ne sont plus dans le prolongement du signe visuel, comme dans le cas de la pictographie (...), ils sont son œuvre.* » (p. 224). Empruntant l'expression à Christin (1995/2001), il indique que le signe d'écriture « *produit le mot* » (p. 224).

Selon Cohen, la très grande abondance de signes des écritures idéographiques et la nécessité de représenter des marques grammaticales difficiles à motiver amènent des évolutions dans la conception des signes. D'autre part, l'analyse du langage en mots s'est poursuivie jusqu'à une analyse sonore interne des mots. Ces conditions favorisent l'usage du

« *procédé du rébus* » qui consiste à utiliser certains signes pour leur seule valeur sonore. Certains systèmes combinent ainsi des signes *idéographiques* et *phonographiques* dans de proportions diverses.

L'évolution déterminante suivante affine l'analyse sonore de la langue et systématise une fragmentation du continuum oral du mot en syllabes simples (une consonne et une voyelle). Les systèmes syllabiques conçus selon cette approche sont « *purement phonographiques* » (Cohen : p. 15) : ils représentent un son et non plus une signification.

Ce n'est cependant pas un système strictement syllabique qui a abouti à l'alphabet grec comportant une analyse phonique discriminant consonnes et voyelles. Le premier alphabet est une adaptation à la langue grecque d'un syllabaire phénicien dont le principe était de ne représenter qu'un squelette consonantique suffisant à la reconnaissance des mots qui se complète dans la conscience du lecteur (Cohen, p. 16).

Lors d'une conférence à propos des écritures « *concrètes* » (les systèmes syllabiques), et « *abstraites* » (les systèmes alphabétiques), un autre historien de l'écriture, J. Février (1963) dit combien il est impressionné par le saut dans l'analyse phonique dont témoigne l'alphabet grec qui, en particulier, « *brise l'unité des syllabes à occlusive initiale et finale* » et introduit des « *signes abstraits* » pour désigner certaines consonnes impossibles à produire isolément (p. 579). Dans le même esprit, dans un ouvrage collectif consacré à l'histoire de l'écriture, J.-M. Durand (2001) relève la même évolution ultime vers l'abstraction : « *L'emploi systématique de voyelles pour préciser la prononciation eut pour effet de créer le signe consonantique qui, dans la phonétique articulatoire, n'existe jamais à l'état pur. C'est le produit d'une abstraction pure qui suppose que l'on passe de l'analyse fine de la phonétique d'une langue à l'algébrisation et la conceptualisation phonologiques.* » (p. 32). Ces remarques à propos de la nature abstraite du système alphabétique sont à entendre jusqu'à un domaine éloigné de l'approche historique : celui de l'apprentissage des correspondances grapho-phonétiques. D'un point de vue didactique, il est en effet indispensable de prendre la mesure de la difficulté d'appréhender en soi les éléments sonores codés par l'alphabet. Cette difficulté n'est, pour un enfant, qu'une parmi d'autres quand il s'agit de s'approprier le principe alphabétique qui a consisté, *in fine*, à dissocier le signifiant du signifié pour représenter graphiquement de l'oral.

Après ce résumé sommaire d'une histoire de l'écriture selon la ligne directrice adoptée par Cohen, notons encore que Glassner (2000) critique le principe d'une partition entre « *protoécriture* » et « *écriture* » que Cohen partage avec d'autres historiens comme Gelb (1952). Glassner considère cette conception comme « *une vision téléologique qui remonte*

(...) aux philosophes du XVIII^e (...) qui fait de notre alphabet, institué comme la meilleure écriture de toutes, le point ultime d'un processus de perfectionnement et de progrès » (p. 79). Olson (1994) dénonce ce point de vue ethnocentrique, pourtant communément partagé, en indiquant que, par exemple, l'alphabet n'est guère adapté lorsqu'il s'agit de représenter un langage monosyllabique comportant de nombreux homophones, comme le chinois : « Nous avons été contraints de reconnaître que notre conception de la supériorité de l'alphabet relève, au moins pour partie, d'un mythe » (p. 24).

Prise en compte de l'espace graphique

Les éléments qui figurent à ce stade de notre propos sont repris dans la partie 7.2.4. Notons déjà ici que, dans le prolongement d'une dénonciation d'idées ethnocentriques sur l'écriture, se trouve celle d'un *phonocentrisme* qui considère l'écrit selon sa seule relation avec la langue orale dont il ne serait qu'une simple transcription (A.-M. Christin : 1995, 1996, 2001, Anis : 1983). Réduire ainsi l'écrit à un rôle second par rapport à la parole, c'est l'amputer de sa dimension spatiale et des possibilités cognitives que celle-ci permet.

Une histoire de l'écriture ne peut être réduite à celle de l'évolution des seuls signes tracés. Les formes d'occupation de l'espace scriptural sur lequel sont gravés, marqués, tracés ou imprimés des signes méritent également d'être prises en considération.

Parmi les éléments graphiques, relevant de techniques visuelles propres à une surface écrite qui ont varié tout au long de l'histoire de l'écriture, citons celui de l'espace entre les mots. Le *blanc*, espace délimitant les mots, aide à la compréhension du texte écrit. A ce titre, le blanc qui sépare les mots relève du domaine de la ponctuation dont c'est précisément la fonction. Cette pratique scripturale est largement postérieure aux premiers usages des signes d'écriture. Les premiers manuscrits grecs se présentent sur leur support sans aucune interruption graphique, ni espace, ni signe, en *scriptio continua*. Dans son ouvrage sur la ponctuation (1994), N. Catach précise que dans l'écriture syllabique mycénienne (époque mycénienne située entre 1500-1150 av. J.-C.), on a retrouvé « des traces de séparations des mots », et qu'« à Rome, certains manuscrits connaissent des espaces ou des points entre les mots (...) » (p. 12). Cependant, cette pratique existant de façon sporadique dès l'Antiquité met de nombreux siècles à être durablement adoptée par les copistes. Après avoir commenté l'instabilité de signification et d'utilisation de divers signes de ponctuation, J. Drillon (1991) note que « le blanc entre les mots ne se généralise qu'au VII^e siècle après J.-C., ne s'impose que le siècle suivant et devient pratiquement de règle au cours des deux cents ans qui

suivent » (p. 25). Ainsi, contrairement au flux langagier sonore qui se présente comme un continuum, une transcription a la capacité spécifique de segmenter les énoncés par des blancs situés entre les mots et de visualiser les limites des unités mots. De nos jours, l'élément graphique du *blanc* est en mesure de circonscrire "ce qui va ensemble", de délimiter, d'autres unités textuelles telles que le paragraphe ou la colonne.

Au cours de l'histoire, certains procédés ont été élaborés pour pallier les difficultés inhérentes aux problèmes de consultation et de lecture des écrits. Pour identifier des procédés visuels permis par la surface scripturaire, l'historien J. Hébrard (1983) convoque également la notion d'« *espace graphique* » qui dépasse alors la seule surface planaire d'une page et intègre l'épaisseur du livre. Pour ce chercheur, il s'agit de dépasser une approche phonographique de l'écrit pour se demander « *comment l'occupation d'un espace par des signes produit l'objet qui se donne à lire* » (p. 70). Du point de vue d'une épistémologie de l'écrit, il en appelle à une « *graphématique élargie* » (p. 71) qui comprend l'étude de l'organisation des unités du langage et de leur hiérarchisation dans l'espace graphique. A partir de l'étude d'un ouvrage scolaire de grammaire latine utilisé dans les collèges entre le XVI^e et le XVIII^e siècle, stable du point de vue du texte et variable du point de vue de sa mise en espace, Hébrard note que nombre de codes visuels ont été inventés par les typographes. Ces procédés constituent une *technologie de la réception* des textes que le lecteur doit s'approprier. Comme exemples de ces codes graphiques, Hébrard relève :

- les modes de désignation et de mise en évidence des macro-structures spatiales (paragraphe, page, tome, livre ;
- la hiérarchisation des macro-structures spatiales par des caractéristiques visuelles (oppositions typographiques) ou des indexations (dont les titrages) ;
- la représentation de la plurivocité textuelle ;
- le recours à des jeux de couleur etc. (p. 72, 73).

Même si les codes visuels identifiés par Hébrard concernent un lecteur expert, il demeure que la lecture de la mise en espace requiert des savoir-faire et des savoirs spécifiques.

Après une formulation des *savoirs à enseigner* et le détour par la description de l'évolution historique des systèmes d'écriture, nous quittons une approche épistémologique des savoirs. Nous abordons maintenant, selon des approches psychologique et socio-psychologique, la question des *savoirs mobilisés* par les acteurs des situations d'enseignement-apprentissage.

1.3. Une modélisation du développement cognitif

1.3.1. Savoirs théoriques et savoirs d'action

Parce que nos monographies présentent des acteurs en action, nous nous référerons d'abord à une construction théorique du développement cognitif qui pose que toute pensée s'origine dans l'action. La puissance explicative de cette modélisation du fonctionnement des *activités humaines* satisfait les besoins heuristiques nécessités par l'appréhension d'une complexité dynamique en milieu scolaire. Cette modélisation concerne donc aussi bien les adultes que les enfants.

Dans un ouvrage collectif intitulé *Savoirs théoriques et savoirs d'action* (sous la direction de J.-M. Barbier : 1996) dont l'ensemble des contributions interrogent la pertinence de la distinction entre ces deux modes de savoir, G. Vergnaud (1996 : 275 - 292) propose pour sa part une définition générale du développement cognitif. L'auteur considère tout particulièrement les relations physiques et intellectuelles qu'un sujet entretient avec son environnement : « *C'est par l'action que commence la pensée : plus exactement et plus complètement par l'action, la prise d'information sur l'environnement, les contrôles des effets de l'action, et la révision éventuelle de l'organisation de la conduite* » (p. 275). L'activité des acteurs en co-présence dans la situation scolaire semble relèver de ce que Vergnaud nomme un *répertoire de conduites et d'activités organisées*. Les explicitations qu'il donne sur la formation et l'extension de ce *répertoire* sont opératoires pour analyser le fonctionnement et l'élaboration progressive des pratiques des enseignants et des élèves.

Vergnaud considère les compétences nécessaires à la constitution du répertoire d'activités selon quatre registres. Il insiste sur le caractère imbriqué et fondamentalement interdépendant de ces différents registres.

Premier registre : compétences perceptivo-gestuelles

Un premier registre est celui des compétences perceptivo-gestuelles qui permettent à tout individu de sélectionner et de catégoriser l'information, d'inférer en situation des buts, les gestes à faire, les informations complémentaires à rechercher, les contrôles à effectuer. Nous verrons précisément comment, dans ce registre, des élèves recherchent sur les objets graphiques des indices concrets à prendre en compte pour en déduire des conduites à suivre.

Second registre : savoirs impliqués dans la maîtrise de situations complexes

Le second registre de compétences est celui des savoirs nécessaires à la maîtrise des situations réputées intellectuellement complexes. Ces savoirs comportent des *savoirs théoriques* et des *savoirs d'action*. Des savoirs théoriques, Vergnaud dit qu'ils ne sont pas en mesure de préparer parfaitement un sujet à affronter toute situation à laquelle il s'agit de s'adapter. Il accorde une place quantitative et qualitative importante aux savoirs d'action qui sont le fruit d'une expérience personnelle tirées de la rencontre de différentes situations. Assez caractéristiques de cette approche sont les pratiques enseignantes, mixtes de savoirs savants socialement et historiquement construits (une forme de *savoirs théoriques*) et de savoirs d'action ; toute conduite professionnelle inscrite dans la durée génère une « expérience » qui contribue à fixer des savoirs d'action. De plus, Vergnaud note que l'expert développe « *beaucoup de savoir-faire qu'il est souvent incapable de restituer à autrui sous une forme explicite* » (p. 277). Il précise que tous les professionnels expérimentés « *ne sont que faiblement en mesure de traduire en explications claires leurs pratiques professionnelles. (...) D'une manière générale ils sont faiblement conscients des décisions et des jugements implicites sur lesquels repose leur action* » (p. 282). Répétons-le, le fait général qu'un sujet agissant soit souvent dans l'incapacité de verbaliser ces *connaissances en acte* s'applique à la fois à l'enfant, ce qui ne surprend personne, mais également à l'expert qu'est enseignant.

Troisième registre : compétences de communication

Le troisième registre de compétences est celui de la forme linguistique et symbolique des connaissances. Pour l'enrichissement du répertoire d'activités organisées, il s'agit pour chaque individu d'élaborer des « *connaissances linguistiques en acte* » (p. 277) mobilisées dans une forme socialement reconnue. La question des formes normées, graphiques et alphabétiques, qui nous occupe dans le cadre de notre étude relève directement de ce registre linguistique et symbolique. Dans le cadre d'une modélisation, identifier un registre concernant l'usage du langage est heuristique pour saisir en particulier une des difficultés spécifiques du rôle enseignant. En effet, en tant qu'initiateur, socialement institué, des élèves aux normes des formes linguistiques et symboliques en usage, un enseignant doit les maîtriser à deux niveaux. D'abord, il lui faut les maîtriser en tant que personne culturellement intégrée dans une société en général et dans un groupe professionnel en particulier. Mais il lui faut aussi être capable de se décentrer par rapport à sa propre maîtrise des formes linguistiques et symboliques, celles auxquelles il recourt le plus "naturellement", pour adapter les formes langagières aux élèves "apprentis" en la matière, et en faire un objet d'enseignement à leur portée culturelle et cognitive.

Quatrième registre : compétences sociales

Le quatrième registre est celui des compétences sociales qui permettent à un individu, grâce à l'interprétation d'indices saisis dans les conduites d'autrui, de savoir adopter une attitude socialement acceptable. Repérer ce registre signifie que toute pratique professionnelle enseignante, avant d'être une mise en œuvre individuelle, est inscrite dans des usages sociaux évolutifs que chaque individu doit connaître et appliquer pour être professionnellement reconnu par ses pairs. De la même façon, du côté des élèves, ces compétences sociales se manifestent entre autres par une propension à imiter les comportements et les agissements d'autrui.

Après cette catégorisation en registres des compétences mobilisées par toute activité humaine organisée, Vergnaud définit le concept de *schème*. C'est, selon lui, un concept indispensable pour rendre compte en situation réelle de l'articulation entre savoir d'action et savoir théorique. L'enjeu est d'analyser comment un individu à la fois crée un répertoire de réponses adaptées aux situations rencontrées (application quasi-systématique) et se montre toujours capable d'inventer de nouvelles réponses. Ainsi le schème est-il « *une totalité dynamique fonctionnelle* » (p. 283). Il est d'abord remarquable par son « *organisation invariante de la conduite pour une classe donnée de situations* » (p. 283). De plus Vergnaud précise qu' « *un schème n'est nullement un stéréotype* » (p. 281) et que « *ce qui est invariant c'est l'organisation de la conduite, et non la conduite elle-même* » (p. 283). Dans tous les domaines de l'activité humaine s'élaborent des schèmes interdépendants constituant à moyen et long terme des répertoires organisateurs d'action adaptés aux diverses situations. Vergnaud précise que, lors d'une rencontre de situation nouvelle, un sujet recourt à des inférences secondées par une pensée de « *type analogique, métaphorique et métonymique*, et qu'il mobilise [*sa*] *possibilité d'invention* » (p. 286).

De cette approche de l'agir humain, nous retenons les éléments suivants. Les pratiques des enseignants et des élèves appartiennent au vaste domaine des activités humaines organisées. L'activité développée selon différents registres aboutit à l'élaboration progressive de répertoires de conduites et d'activités constitués de schèmes. Cette élaboration est nécessairement en interaction avec l'environnement dans lequel il s'agit d'être efficace. C'est le caractère profondément dynamique de l'adaptation du sujet à son milieu, du travail permanent de recueil d'information pour inférer les conduites à tenir qui intéresse particulièrement notre étude. En développant une activité, le sujet transforme les éléments

auxquels il est confronté en interagissant avec eux. En retour, en se les appropriant, il se transforme lui-même.

1.3.2. Tâches et activités

Dans une approche didactique, le concept d'*activité*, emprunté à la psychologie et à l'ergonomie, a pris une acception particulière. L'association étroite entre les concepts d'*activité* et de *tâche* provient en particulier du champ de l'analyse du travail. Selon l'approche ergonomique, la *tâche* est du côté de la prescription alors que l'*activité* est du côté de tout ce que met en œuvre un sujet pour réaliser la tâche demandée. Cette mise en œuvre se réalise en mobilisant les schèmes dont il a été question plus haut : gestuels, techniques, langagiers, symboliques, sociaux et affectifs.

Ces deux concepts en relation étroite ont été repris par la didactique. Dans ce champ, l'*activité* concerne les conceptions de l'élève à propos d'un objet de savoir (Daunay : 2007). Ces conceptions sont tributaires des connaissances de l'élève à propos de l'objet de savoir. L'activité comporte également une dimension affective de désir et de motivation à se mettre au travail. Au sens didactique, l'activité de l'élève consiste à prendre en compte des éléments liés à la "mise en scène" du savoir organisée par l'enseignant. Elle intègre la compréhension que construit l'élève du dispositif élaboré par l'enseignant. Ce point est particulièrement important, car l'interprétation qu'a l'élève du dispositif matériel et langagier dans lequel il s'agit pour lui d'*agir* ouvre l'éventualité d'un écart entre la tâche attendue et la tâche réalisée. De plus, le travail interprétatif de chaque élève à propos de la tâche avance en fonction de ce que font et disent les autres sujets présents, ses pairs et l'enseignant. La notion d'activité au sens didactique prend en compte une dynamique de la compréhension qu'ont les élèves de la tâche et une dynamique de la définition de la tâche elle-même pour tous les acteurs co-présents. Cela a pour conséquence pratique que la définition de la tâche évolue subrepticement en situation, pour l'enseignant comme pour les enfants, au cours de différents moments successifs : le moment consacré à l'énoncé des consignes, celui de la distribution du matériel que les enfants ne manquent pas d'interpréter, la phase de réalisation matérielle où des enfants s'observent mutuellement, les moments de "validation intermédiaire" de l'avancée dans la tâche par l'enseignant, le moment d'une évaluation institutionnelle.

Le caractère dynamique de l'activité concerne également l'engagement du sujet, sa « *mobilisation* » (Bautier, E.SCOL : 2006a). L'équipe E.SCOL alerte sur le fait qu'il existe différentes formes de mobilisation de soi, et que toutes ne favorisent pas au même titre

l'entrée dans une activité intellectuelle et cognitive, nécessaire pour apprendre (p. 101). A propos de la mobilisation dans l'activité, les auteurs soulignent qu'elle est régulée par le « *sens* » que confèrent les enfants à ce qu'ils font. En référence à Vygotsky et Léontiev, ils rappellent que le *sens* n'est pas « *un donné* » de la situation mais que, pour les élèves, il se négocie et se transforme dans la confrontation avec les constituants du milieu didactique (p. 101). Il importe alors de considérer que le sens n'est pas inhérent aux objets fournis dans la situation didactique mais activement ré-élaboré par les élèves qui les mobilisent selon différents registres qui ne sont pas tous également propices à un apprentissage.

Issue du champ de l'ergonomie, la notion de *tâche* renvoie à l'idée d'un travail prescrit. Dans le domaine didactique, elle permet d'étudier la façon dont un enseignant met ses élèves au travail en "rendant visible" ou en "mettant en scène" des savoirs. Pour notre étude, le savoir visé par l'enseignant concerne l'écrit, son fonctionnement, ses usages. Il s'agit en particulier d'observer de quelles conceptions de l'écrit témoignent les dispositifs d'enseignement élaborés. En l'occurrence, l'analyse de la *tâche scolaire* passe notamment par la description des objets graphiques qui la conditionnent d'une façon spécifique et l'usage qui en est attendu.

Par la question du savoir scolairement présenté et de la relation qu'entretient ce qui est donné à voir par l'enseignant avec certaines représentations socioculturelles de ce savoir, l'analyse de la tâche renvoie à l'enseignant auteur d'une "présentation". Pour décider de la forme d'une tâche scolaire, l'enseignant peut moduler entre autres variables les modes d'échanges langagiers, l'organisation du groupe classe, le recours à des objets matériels. En opérant ces choix, l'enseignant met en oeuvre une *tâche prescrite* par des *Programmes Officiels*. L'idée d'un enseignant "concepteur" de tâche scolaire ne doit faire oublier que celui-ci est soumis à des injonctions institutionnelles qui orientent et contraignent sa tâche d'enseignement. Par ailleurs, n'oublions pas combien le concept de *transposition didactique* – dont il a été question plus haut – nous alerte sur l'illusion qu'il y aurait à croire en une *clôture* de la situation scolaire dont l'enseignant serait "maître".

Observer une *tâche* scolaire, qu'elle soit inscrite dans le temps court d'une séance et/ou dans le temps long d'une année scolaire, renvoie donc au travail interprétatif permanent des élèves à propos des éléments matériels et langagiers fournis par l'enseignant. La tâche scolaire n'est pas un constituant transparent de la situation scolaire à laquelle tous les élèves réagiraient d'une façon unique et homogène.

Dans un article récent à trois voix à propos de la *didactique professionnelle*, Vergnaud (2006) rappelle, en se référant à Leplat (1997), qu'il y a toujours un écart entre le travail

prescrit et le travail réel, entre la tâche et l'activité du sujet, l'activité finissant toujours par "déborder" la tâche ou la restreindre.

Le constat d'un écart irréductible entre tâche et activité a comme conséquence méthodologique que toute observation d'une activité d'enseignant ou d'élève doit être située dans l'environnement dont ils tirent les informations qu'ils estiment pertinentes. La conception dynamique de Vergnaud nous amène à veiller à contextualiser autant que faire se peut toute pratique observée. Dans les monographies qui suivent présentant un certain nombre de tâches scolaires s'appuyant fortement sur des objets graphiques, nous tenterons d'apprécier l'écart dont parle Leplat entre tâche et activité ainsi que la dimension cognitive de l'activité "effective" des élèves.

1.4. A propos des pratiques enseignantes

Même si l'enjeu premier de notre étude concerne les objets graphiques, il importe de proposer un cadre théorique descriptif et explicatif des pratiques enseignantes.

Selon un cadrage large, un des phénomènes identifiés par Chevallard, propres aux situations d'enseignement – apprentissage, est l'illusion pour l'enseignant qu'il est en mesure d'assumer et de "faire" la transposition d'un savoir socialement reconnu. Or « *le processus de transposition est inconscient, non contrôlable, multidéterminé* » (Schneuwly : 2005, p. 49). En effet, au sens didactique, le phénomène de transposition, « *énorme enchevêtrement d'interactions* » (Chevallard : 1982, p. 11) dépasse très largement l'échelle individuelle de l'enseignant. En conséquence, l'autonomie du fonctionnement didactique que l'enseignant présuppose pour se construire mentalement un espace professionnel de travail est une fiction, un leurre nécessaire.

Un cadrage plus rapproché des enseignants permet de rendre compte de leurs activités professionnelles. Pour cela, nous avons recours à plusieurs sources théoriques qui s'articulent et se complètent. Dans une première approche, nous définirons les enseignants comme des professionnels agissant dans des contextes marqués par des contraintes de système et comportant des tensions ; puis encore comme des professionnels utilisant des outils. Nous exposerons comment le concept de forme scolaire s'impose à tous les enseignants. Enfin, nous pointerons comment leur nécessaire inventivité au quotidien relève plus largement d'une disposition proprement humaine à composer avec l'environnement.

1.4.1. Le travail enseignant selon une *approche interactive*

Les travaux de Marguerite Altet (2006) se référant à Perrenoud s'efforcent d'appréhender « *le travail enseignant au quotidien* ». Altet définit l'activité d'enseigner en insistant sur l'adaptabilité requise : « *Enseigner, c'est agir pour faire agir l'élève dans un système de tensions à maîtriser en essayant de construire un équilibre entre contraintes du système éducatif, de la classe et liberté pédagogique de l'enseignant. La pratique enseignante peut être analysée comme une action intentionnelle exercée sur autrui* » (p. 292). Altet porte son attention sur l'environnement de l'acte d'enseigner. Elle observe qu'il s'agit d'un *système de tensions* dont l'équilibre est constamment menacé et nécessite d'être régulièrement renouvelé. La particularité de cet environnement amène Altet à dire que « *la caractéristique principale du métier d'enseignant, quel que soit le niveau d'enseignement, est le degré d'indétermination des tâches qui le constituent : enseigner c'est d'abord prendre des décisions en situation, résoudre des problèmes et des tensions, s'adapter* ». Elle cite P. Perrenoud (1996) qui, dans une approche similaire, définit la pratique enseignante comme « *agir dans l'urgence, décider dans l'incertitude* ». Comme on pouvait s'y attendre, ces approches insistent sur le caractère pluri-déterminé et ouvert d'une situation de classe.

Etant donné leur statut dans cette perspective, les élèves sont partie prenante de l'environnement scolaire avec lequel l'enseignant a "à faire". M. Altet précise que la situation scolaire est à la fois une production individuelle de l'enseignant et la résultante des interactions entre élèves et enseignant ; elle évoque une « *situation construite par l'enseignant, co-construite par les acteurs en classe* » (p. 297). A cet égard, on peut souligner combien l'attitude de l'enseignant en classe est déterminé par le « hors champ »¹, c'est-à-dire conformément à la métaphore de Margolinas, l'amont de la préparation qui contribue à l'anticipation et à l'organisation d'une situation effective. Les interactions avec les élèves sont dès lors envisagées comme sources, nécessaires, de réajustements.

En effet, dans l'optique d'une *conceptualisation par l'action* (Vergnaud), nous savons combien la situation de classe, quelles que soient les priorités que se donne un enseignant, est,

¹ Métaphore empruntée à C. Margolinas (INRP, UMR « *Apprentissage – Didactique – Evaluation – Formation* », groupe Démathé), énoncée lors de la conférence « Les connaissances naturalisés dans le champ du numérique dans l'articulation école maternelle / école primaire », Journée de Formation INRP du 8 février 2007, conférence disponible sous forme audio sur le site internet de l'INRP. Dans sa construction théorique, Margolinas considère le travail « hors-champ » réalisé en amont de la classe comme un organisateur du temps de classe et des objets d'enseignement mobilisés.

du fait de l'« *interactivité fonctionnelle entre enseignant et élèves* » (p. 297), une construction qui continue à se développer en fonction des élèves qui, eux-aussi, l'interprètent et y réagissent. Un enseignant ajuste, en situation, sa proposition de travail en fonction des réactions des élèves. Comme dans toute situation communicationnelle où l'auteur du message se voit renvoyer par autrui des informations sur la teneur de ce qu'il a énoncé, ce sont les réactions des élèves qui permettent à l'enseignant d'apprécier le niveau de difficulté de la tâche demandée, son adéquation avec ce qu'ils sont en mesure de faire. Chaque enseignant a pu éprouver l'existence permanente de tensions à résoudre pendant le temps de classe.

1.4.2. Des pratiques enseignantes comme actualisation d'une « forme scolaire »

Enseigner est un travail qui mobilise des systèmes de représentations sociales. Ces représentations influencent notablement le mode d'institution de l'enseignement et, à l'échelle de chaque sujet enseignant, la façon de considérer son rôle vis-à-vis de ses élèves. Le concept de « *forme scolaire* » situe cette relation dans son évolution socio-historique. Selon Y. Reuter (2007 : 111 – 115), les caractéristiques majeures de ce concept sont dans la projection d'une relation pédagogique fondée sur une transmission formalisée, obéissant à des règles impersonnelles s'appliquant à tous et chacun, entre un maître et des élèves. La professionnalité du maître, l'interchangeabilité des acteurs ainsi que la dimension collective du groupe des apprenants constituent une forme spécifique de relation sociale.

La forme scolaire identifiée par Reuter (2007) s'organise autour de grandes catégories de pratiques de transmission par enseignement et apprentissage telles que l'exposition des savoirs, les exercices, les leçons et les évaluations, et s'appuie sur des « *outils spécifiques* » (cahiers, manuels, tableaux et affichages scripturaux...). De cette approche, il ressort qu'il existe pour chaque enseignant débutant des usages professionnels qu'il lui faut s'approprier.

Une des ressources du concept de *forme scolaire* est épistémologique. En effet, le concept permet de « *dénaturaliser certains fonctionnements en ce qu'ils sont historiquement et institutionnellement constitués (c'est-à-dire qu'ils n'ont rien de naturel) et en ce qu'ils peuvent générer des problèmes d'apprentissage.* » (p. 114). Or c'est précisément un phénomène de naturalisation de l'écrit qui est à l'œuvre dans certaines situations scolaires de grande section de maternelle. Telle est l'hypothèse de M. Laparra (2006) dans un article où l'auteur analyse des pratiques enseignantes qui recourent abondamment à des objets comportant de l'écrit et observe que, selon les enseignants, la manipulation d'objets porteurs d'écrits constitueraient *ipso facto* un facteur assuré d'apprentissage. Or, ainsi que Laparra

l'indique, encore faut-il s'interroger sur le transfert et la généralisation des connaissances induites par les objets. Dans le prolongement de ces questions, nous voudrions nous fonder sur la visée *dénaturalisante* du concept de *forme scolaire* pour l'appliquer aux objets graphiques très présents dans l'environnement scolaire.

Nous retenons pour l'instant que la notion de *forme scolaire* permet, à travers les classes, le repérage d'invariants liant un enseignant, concepteur d'objets écrits avec une anticipation de leur usage, et des apprenants qui en infèrent des usages réels et un fonctionnement. Ce concept prend en compte les représentations des enseignants et des élèves à propos de l'écrit et leurs interactions langagières ou gestuelles en situation de classe.

1.4.3. « *L'invention du quotidien* »

Avec M. Altet (2006), on considère donc l'enseignement comme une pratique en partie prédéterminée, soumise à une organisation scolaire pré-existante. De même, le concept de « *forme scolaire* » établit que les usages scolaires conditionnent la façon dont chaque enseignant conçoit son rôle, ses gestes et la relation pédagogique. Pour autant, demeure une dimension d'indétermination au présent de la situation scolaire (Altet). En effet, dans les usages scolaires pré-construits que l'enseignant perpétue, il réside à l'échelle individuelle une marge, elle-même instituée dans certaines limites toutefois, de *bricolage* laissée à l'initiative du professionnel.

Notre choix du terme de *bricolage* mérite d'être interrogé. Appliqué aux activités d'enseignement, ce mot comporte selon nous au moins quatre sens différents.

Le bricolage comme habileté manuelle

Ainsi, dans un premier sens directement lié au travail manuel, un enseignant réalise des objets donnant forme et "présence" à des savoirs socialement reconnus. Qu'un enseignant soit amené à travailler manuellement n'est pas nouveau. Dans son *Dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire* (Hachette, 1887), Ferdinand Buisson, pour des raisons tant économiques que pédagogiques, considère comme évident que fabriquer de ses mains fait partie des compétences élémentaires attendues d'un instituteur : « *L'instituteur a, lui aussi, des devoirs propres quant au matériel : il faut d'abord qu'il s'en serve avec intelligence et qu'il le conserve avec soin, mais il importe, en outre, qu'il sache fabriquer lui-même certains petits appareils, tracer des cartes, recueillir et mettre en bon ordre des échantillons divers. [...]. Quand les cartes murales étaient d'un prix élevé, certains instituteurs peignaient eux-*

mêmes sur les murs, et bon nombre confectionnaient des tableaux de lecture ou des solides géométriques. Cette habileté manuelle s'est perdue depuis que la fabrication du matériel scolaire est devenue une industrie importante (rubrique « Matériel », p. 1856). Cette dernière remarque évoque avec regret une époque où les enseignants, peu dotés en moyens financiers, assuraient eux-mêmes la confection de la plupart des objets qui permettaient « d'éveiller l'opinion, de montrer combien est profitable l'enseignement par l'aspect » (p. 1857). Nos observations nous amènent à dire qu'un grand nombre d'enseignants perpétuent un rapport manuel aux objets scolaires dont ils assurent la conception et la construction.

Le bricolage comme recyclage habile

Le second sens du mot provient de la théorisation du *bricolage* élaborée par Lévi-Strauss dans *La pensée sauvage* (1962). L'enjeu, ici, du terme de *bricolage* est de proposer une métaphore du mode de fonctionnement de la pensée mythique. L'anthropologue présente ainsi le mode opératoire du bricoleur qui, fondamentalement, "fait avec ce qu'il a" : « *Le bricoleur est apte à exécuter un grand nombre de tâches diversifiées ; mais à la différence de l'ingénieur, il ne subordonne pas chacune d'elle à l'obtention de matières premières et d'outils conçus et procurés à la mesure de son projet : son univers instrumental est clos, et la règle de son jeu est de toujours s'arranger avec « les moyens du bord », c'est-à-dire un ensemble à chaque instant fini d'outils et de matériaux, hétéroclites au surplus, parce que la composition de l'ensemble (...) est le résultat contingent de toutes les occasions qui se sont présentées de renouveler ou d'enrichir le stock, ou de l'entretenir avec les résidus de construction et de destructions antérieures* » (p. 31). Pour Lévi-Strauss, le bricolage se définit donc par la capacité à recueillir des matériaux selon les opportunités, sans anticiper clairement pour chacun d'eux quel en sera l'usage et, à terme, en les ré-agençant dans une nouvelle œuvre, en les "recyclant". Empiriquement, nous savons combien un enseignant bricole de la sorte, "fait avec" ce dont il dispose sur le moment, et pour une part "recycle" à partir de ce qu'il a "conservé" : des idées de situation d'enseignement personnelles ou rencontrées, des préparations de classe, jusqu'aux objets scolaires eux-mêmes.

Nous rejoignons alors le rapprochement effectué entre *bricolage* et *travail enseignant* par d'autres auteurs, comme Ph. Perrenoud (1983) et J-F. Halté (2002). Dans un article intitulé « La pratique pédagogique entre l'improvisation réglée et le bricolage », Perrenoud établit une similitude entre la théorisation du *bricolage* élaborée par Lévi-Strauss et l'activité enseignante de préparation. Pour cet auteur, parler de *bricolage* à propos du travail de préparation témoigne de l'inventivité nécessaire des enseignants. Perrenoud explique cette

disposition d'esprit entre autres par l'« *envie, justement, d'inventer, de façonner soi-même l'activité, de sortir de la simple consommation de moyens d'enseignement* » (p. 206). Cette même référence anthropologique pour définir le travail enseignant a été proposée par Halté (2002) qui évoque combien « *la noblesse du bricolage, et sa pertinence, n'est plus à démontrer depuis Lévi-Strauss. Il s'agit pour l'enseignant, de s'arranger avec une collection d'objets, d'outils, de matériaux constituée, de l'enrichir (...) ou de la modifier (par la pratique...).* » (p. 18).

Le bricolage comme invention du quotidien

D'une façon complémentaire au sens premier de travail manuel et au sens conféré par Lévi-Strauss de réalisation produite à partir d'un répertoire fini et hétéroclite d'objets, existe une autre acception de *bricolage* chez Michel de Certeau dans *L'invention du quotidien / 1. arts de faire* (1990). L'auteur recherche toutes les manifestations de « *la créativité dispersée, tactique et bricoleuse des groupes ou individus pris [...] dans les filets de la "surveillance"* ». Telle est bien en effet la situation d'enseignant du premier degré qui est soumis à une autorité supérieure et quotidiennement appelé à décider seul des options concrètes de son travail professionnel. C'est en cela qu'il déploie une tactique bricoleuse.

Le bricolage comme expression d'une créativité systématique et opportuniste

Rappelons enfin que, dans une approche psychologique plus qu'anthropologique, Vergnaud postule une créativité inhérente au fonctionnement même de la pensée, créativité qualifiée de *systématique et d'opportuniste*. Un enseignant au travail, inséré dans un environnement avec lequel il interagit, use de répertoires d'action tout en s'adaptant à la nouveauté de la situation : son comportement reproduit des actions empruntées à un *habitus* professionnel et produit des actions nouvelles. Au-delà d'une adaptabilité humaine, on peut penser que les enseignants, pour mettre en œuvre le travail prescrit par les Programmes, sont tenus à une inventivité quotidienne bricoleuse. Fonctionnaire non-décideur des contenus et des horaires d'enseignement, il est attendu qu'un enseignant compose avec ces contraintes instituées et le groupe d'élèves dont il a la charge. Rappelons ici l'écart irréductible dont il a déjà été question entre *tâche* et *activité* : l'enseignant tenu à une *tâche professionnelle* définie par des textes, produit, dans un environnement spécifique, une *activité professionnelle* qui tient du bricolage évoqué. L'enseignant développe alors des *arts de faire* dialectiquement régulés par la double opération de conservation et de renouvellement de la situation scolaire.

C'est de ces diverses formes d'inventivité bricoleuse-là que nous voudrions aussi témoigner dans les monographies.

1.5. A propos des activités cognitives des élèves

L'objectif central de notre travail est de déterminer, le rôle en situation de classe des objets graphiques dans le processus d'apprentissage de l'écrit par les élèves.

Globalement, les situations d'enseignement intégrant des objets graphiques visent, dès la grande section de maternelle, les apprentissages de l'écrit. Apprendre à lire suppose l'acquisition de connaissances et de savoir-faire. Une partie des connaissances nécessaires est d'ordre linguistique et concerne le fonctionnement du code alphabétique, les correspondances graphophoniques et les régularités orthographiques. Etroitement associées aux connaissances alphabétiques se trouvent celles concernant les dimensions graphiques des supports écrits. Une autre part des connaissances à mobiliser est de nature culturelle et concerne les pratiques des lettrés et les objets porteurs d'écrit auxquels sont associés des usages sociaux. Les savoir-faire plus immédiatement opérationnels concernent l'activité de lecture : décoder et identifier des mots, reconstituer un énoncé en organisant des informations, produire du sens à partir de ce qui est écrit. La question qui se pose est celle du rôle joué par les objets graphiques scolaires élaborés par les enseignants dans les apprentissages scolaires qui sont visés.

Nous envisageons successivement la question de la progressivité d'une conceptualisation de l'écrit en nous référant à E. Ferreiro et une illustration de notre questionnement par l'usage scolaire fréquent des étiquettes-mots.

1.5.1. Progressivité d'une conceptualisation de l'écrit

Les travaux d'Emilia Ferreiro (2000) accordent une valeur épistémologique à la réflexion enfantine sur l'écrit. Selon cet auteur, un enfant en contact avec de l'écrit se forge une certaine conception des matériaux alphabétiques qui servent à écrire et du fonctionnement du système dans son ensemble. Dans cette logique, un enfant non alphabétisé qui est sollicité pour écrire un mot ou une phrase cherche à représenter par des tracés qui ne sont plus des dessins figuratifs les éléments du réel contenus dans les mots. Raisonnant par analogie, l'enfant cherche à retrouver des traits du réel dans les formes écrites qui lui correspondent ;

quand il réfléchit à "comment écrire", l'enfant est mobilisé par la représentation motivée du réel.

Plus précisément, à propos du concept de *lettre*, Ferreiro a observé que la question sur ce que pourrait « dire » une lettre n'a pas de sens pour un jeune enfant de quatre ans et demi car, pour lui, l'écrit, encore loin d'être un outil, existe d'abord comme objet : « *Au début, les lettres sont des objets particuliers du monde externe qui partagent avec les autres objets le fait d'avoir un nom. Elles ne veulent rien « dire », n'ayant pas encore le statut d'objets substitués* » (2000, p. 20). Lors du stade élémentaire de la conceptualisation, un jeune enfant considère les écrits comme des objets du monde et les réifie : il ne met pas encore en correspondance l'ensemble constitué de lettres et une valeur sonore.

Dans le prolongement du constat de Ferreiro sur les difficultés à distinguer les "attributs essentiels" du système d'écriture et la tendance à en réifier les constituants, on conviendra de l'obstacle, pour les apprenants, à clairement identifier l'écrit sans l'"amalgamer" au support, c'est-à-dire à différencier le matériau proprement linguistique des caractéristiques de forme, de couleur, de taille du support.

Nous faisons l'hypothèse que, à la fois en amont et parallèlement à une compréhension du fonctionnement de l'écrit, l'élève est tenu d'élaborer une conceptualisation de l'*objet* graphique scolaire porteur d'écrit. Interroger l'apprentissage de l'écrit par les élèves renvoie à l'étude de l'usage qu'ont les élèves des objets porteurs d'écrit puis de l'usage spécifiquement scolaire des objets porteurs d'écrit.

Aborder la progressivité de la compréhension de l'écrit par les élèves passe par l'observation de ce *font* les élèves avec les objets graphiques. Ce faire intègre les schèmes moteurs, sociaux et langagiers "générés par" les objets graphiques. Les gestes et leur suspension, les hésitations et les silences constituent déjà des indices permettant d'inférer, partiellement, la dynamique d'un processus de compréhension en cours.

1.5.2. Rôle de l'étiquette-mot dans l'apprentissage de l'écrit

Dans notre recherche de détermination du rôle des objets graphiques dans l'activité de compréhension du fonctionnement de l'écrit par les élèves, notre attention s'est focalisée sur la mise en relation particulière de l'entité orale et de l'entité écrite, permise par l'étiquette sur laquelle figure un mot.

Avant d'expliquer ce que nous entendons par *mot*, il importe de justifier une focalisation sur le mot par l'existence d'une difficulté de conceptualisation chez les élèves de grande section de cette unité langagière.

Psychogenèse du concept de mot

Vygotsky (1930/1985) a élaboré une conception de l'instrument intellectuel que constitue le *mot*, qui insiste sur le caractère évolutif de son contenu de signification. Depuis ses travaux, il est admis que les significations des mots sont des formations dynamiques qui changent à mesure que l'enfant se développe. La relation *mot* et *signifié* est donc soumise à variation : non seulement le signifié d'un mot change, mais également « *la manière dont la réalité se trouve généralisée et reflétée dans ce mot* » (p. 69). C'est dans cette mesure que le mot est un instrument de pensée. Vygotsky insiste sur la nécessité de considérer les directions d'évolution opposées entre deux aspects du langage : le « langage extérieur », phonique, et le « langage intérieur », sémantique. La maîtrise progressive du langage part d'une unité mot pour construire progressivement des discours complexes et, du point de vue de la signification, l'enfant part d'un tout, d'un ensemble signifiant et ce n'est que plus tard qu'il apprend à maîtriser des unités sémantiques distinctes.

D'un point de vue psychogénétique, l'élaboration du *concept de mot* est un processus à peine entamé en grande section de maternelle. C'est ce que nous apprennent S. Brédart et J.A. Rondal (1982) dans un ouvrage consacré aux activités métalinguistiques de l'enfant. Ces auteurs traitent des relations qu'établit un enfant entre un *mot* oral et l'objet du monde auquel ce *mot* renvoie. Ils notent combien l'enfant éprouve des difficultés pour différencier le *mot* et l'objet du monde auquel renvoie le mot. Selon eux, pour un enfant de quatre à cinq ans, ce qui correspond à la moyenne section de l'école maternelle, les *mots* n'ont pas d'existence propre et indépendante de celle de l'objet du monde auquel ils renvoient. Ainsi le concept de mot est difficile à élaborer en partie parce que l'unité linguistique de *mot* est difficilement isolable dans la langue parlée. Le linguiste Ullmann (1952), rappelle que, du fait essentiellement des phénomènes de liaison, le mot n'est pas une unité phonétique stable nettement "*détachable*". Les auteurs proposent l'hypothèse explicative suivante : « *La nature éphémère du mot en langue parlée et la prégnance des propriétés non linguistiques du référent dans la pensée métalinguistique de l'enfant semblent constituer autant de facteurs pertinents dans l'explication des difficultés observées* » (p. 81). La capacité d'observer le mot en soi s'améliore avec l'alphabétisation. A six ou sept ans, année du CP, les enfants considèrent les *mots* comme des « *labels* » servant à désigner un référent. Le signe linguistique ne se confond

plus du point de vue de sa représentation mentale avec celle de l'objet du monde auquel il renvoie. L'évolution de la compétence métalinguistique est favorisée par la possibilité offerte par l'écrit de présenter sous une forme segmentée par des blancs le discours oral.

Ainsi, les élèves de grande section de maternelle, en tant qu'usagers du langage, ont une expérience des possibilités de désignation des mots. Pour autant, il ne sont pas encore en mesure de les considérer à un niveau métalinguistique comme des objets en soi, nettement circonscrits et isolables de l'expérience quotidienne qu'ils en ont.

Qu'entendre par « mot » d'un point de vue linguistique ?

Dans le prolongement d'une expérience humainement partagée et ordinaire, le mot a une acception de *sens commun* basée sur une association "simple" du mot à un objet ou à un événement du monde. Chaque locuteur, à partir de son entrée active dans l'usage des signes conventionnels que sont les mots, en construit une expérience. Dans cette approche associée aux situations quotidiennes, le mot est un outil langagier opératoire dont dispose un locuteur pour désigner le monde, mettre en mots son intention de communication. En conséquence, les élèves ont une expérience langagière quotidienne qui leur fait associer *mot* et *objet* ou *procès du monde* auxquels ces mots renvoient.

Dans son acception linguistique, le mot est un signe conventionnel composé de trois éléments : 1. un signifiant constitué de la forme sonore telle qu'elle subsiste dans la conscience des locuteurs ; 2. un signifié psychiquement activé par le signifiant, un "sens" ; 3. un élément non linguistique auquel se rapporte le signifié dans la conscience des locuteurs, une chose (S. Ullmann : 1952, p. 21). Outre ces trois éléments, l'ensemble dynamique comporte les relations que signifiant, signifié et objet du monde entretiennent entre eux. Entre signifiant et signifié existe un lien direct et réciproque de nature psychique : signifiant et signifié s'évoquent mutuellement ; ainsi, le nom d'un objet du monde fait advenir une représentation mentale de l'objet et réciproquement, la vision d'un objet génère l'activation mentale du nom qui le désigne. F. Saussure (1906/1971) qualifie le lien entre *signifiant* et *signifié* d'« arbitraire » (p. 100). E. Benveniste (1966) adhère à ce propos et insiste, quant à lui, sur le caractère « nécessaire » de ce lien (p. 51). Pour Benveniste, « *[l]e signifiant et le signifié, la représentation mentale et l'image acoustique, sont donc en réalité les deux faces d'une même notion et se composent ensemble comme l'incorporant et l'incorporé. Le signifiant est la traduction phonique d'un concept ; le signifié est la contrepartie mentale du signifiant. Cette consubstantialité du signifiant et du signifié assure l'unité structurale du signe linguistique* » (p. 52). On peut comprendre sans difficulté qu'une expérience associée à

un usage ordinaire des mots ne permette pas de distinguer ces deux entités « *consubstantielles* ». Entre le signifié et la chose, existe également une relation directe : la représentation mentale d'un objet du monde est constituée par les traces mémorielles des expériences passées du sujet au cours desquelles l'objet du monde tenait une place. Mais entre le signifiant et l'objet du monde n'existe aucune connexion directe : les deux entités ne sont reliées l'une à l'autre que par l'intermédiaire du signifié.

Un recours fréquent dans les Programmes de l'école maternelle

Le choix de l'étude de l'unité linguistique du mot se justifie aussi par son emploi très fréquent dans les Programmes de 2002 et, proportionnellement, encore plus fréquent dans ceux de 2008. Les Programmes de 2002 y recourent comme unité privilégiée pour établir une relation stable entre oral et écrit. Pour construire ce savoir, les Programmes de 2002 et de 2008 proposent un dispositif mobilisant un objet spécifique, l'imagier, qui associe une représentation iconique et le signifiant écrit. Les Programmes de 2002 évoquent la difficulté d'établir une relation stabilisée entre un continuum sonore et sa représentation segmentée à l'écrit et proposent le *mot* comme une unité didactique privilégiée. Les Programmes de 2008 abordent la même difficulté linguistique d'une façon nettement moins développée et sur un ton de relative évidence : « *Grâce à l'observation d'expressions connues (la date, le titre d'une histoire ou d'une comptine) ou de très courtes phrases, les enfants comprennent que l'écrit est fait d'une succession de mots où chaque mot écrit correspond à un mot oral* ». L'étude des textes officiels qui suit les trois monographies montre que le souci d'enseigner l'écrit n'a pas toujours désigné le mot comme entrée à privilégier.

Un objet graphique scolaire ordinaire : l'étiquette

Une seconde justification de l'étude du recours au *mot* est que cette unité appartient pleinement au monde scolaire dès la maternelle. Cette présence des *mots* comme objets d'apprentissages divers est repérable dans l'ensemble des objets scripturaux. En effet, dans l'environnement d'écrits d'une classe, un grand nombre d'objets graphiques ont la particularité didactique de segmenter la langue. Ce sont le plus souvent des objets graphiques mobiles et directement, collectivement et/ou individuellement, manipulables tels que des *étiquettes*. Les monographies permettront d'illustrer combien la nature des unités linguistiques isolées sur un support est variable : lettre, syllabe, mot, groupe de mots, phrase, texte. Dans le cas fréquent où l'unité graphiquement isolée dans le rectangle de l'étiquette est le *mot*, comment didactiquement s'assurer que l'élève a conscience de manipuler un élément

de sa langue de communication ? En quoi les objets graphiques déplaçables favorisent-ils, ou non, une mise à distance par l'élève de sa langue ?

Ainsi, l'unité *mot* est fréquemment mobilisée dans les discours scolaires oraux et écrits. Dans l'entreprise de fragmentation de la langue que réalisent les objets graphiques, cette unité sémantique est tout particulièrement représentée et manipulée. Par ailleurs, les enfants de grande section ne conceptualisent pas encore clairement le mot. Dans les monographies, nous observerons en situation scolaire comment les étiquettes-mots favorisent ou non la construction d'une relation stable entre entités orales et écrites, entre continuum oral et concaténation écrite.

1.6. A propos des objets graphiques

Notre étude se limite aux objets graphiques construits par un enseignant avec divers matériaux dans une visée didactique de familiarisation avec la langue écrite. Cet objet peut prendre des formes variables telles qu'une *affiche*, un jeu d'*étiquettes* pour les routines, un *support* en papier sur laquelle chaque élève devra fixer son travail. Notons que ce que nous appelons *support* est souvent désigné par le terme de *fiche* dans les ouvrages imprimés qui en proposent l'usage par photocopie.

1.6.1. Inventaire non exhaustif d'objets graphiques scolaires

Voici une première liste d'objets graphiques manipulés pendant des moments de classe s'adressant au groupe-classe :

- des collections variées d'étiquettes pour l'écriture quotidienne de la date
- des calendriers, objets sociaux ou objets élaborés par l'enseignant
- des systèmes graphiques de marquage quotidien des présences/absences
- des listes des prénoms de la classe ; des tableaux avec les prénoms de la classe, des tableaux pour organiser des routines
- des répertoires classant alphabétiquement des mots ; des abécédaires, des alphabets
- des écrits extraits d'albums, des poésies ; des écrits associés à des activités en sciences ...

Pour ce qui concerne les objets graphiques à usage individuel :

- des collections d'étiquettes présentées à l'élève sur une feuille à découper ou "prêtes à l'emploi"
- des supports en papier comportant ou non des lignes ou des cases, plus ou moins structurés, sur lesquels coller des étiquettes, et/ou dessiner, colorier, recopier, écrire...

La très grande variété et l'hétérogénéité des objets graphiques observés témoignent de l'indéniable inventivité des enseignants. Cependant, au-delà des différences d'habillage thématique, de taille, de forme, de visibilité dans l'environnement graphique de la classe, d'usages culturels socialement légitimés ou limités à ceux de la classe, les objets comportent tous un certain nombre d'invariants. Ainsi ils constituent tous des systèmes sémiotiques dont les constituants soit physiques inhérents à leur matérialité soit symboliques ou scripturaux liés aux signes qu'ils comportent, donnent chacun lieu à interprétation.

Pour avancer dans l'étude des objets graphiques, nous en proposons la définition provisoire suivante : un objet graphique scolaire est un objet qui résulte d'un travail de transposition qui, dans une visée didactique, rapproche un savoir culturel et une forme graphique "mettant en scène" ce savoir. Dans son ensemble, l'objet graphique détermine la tâche scolaire dans laquelle il s'insère et nécessite de la part de l'élève un travail d'interprétation de l'ensemble complexe de ses constituants.

1.6.2. Des objets graphiques, *instruments psychologiques* au sens vygotkien

Pour définir l'écriture, nous avons cité plus haut Vygotsky et la place fondamentale que son approche accorde aux entités historiquement élaborées que sont les signes et systèmes de signes.

Un des principes fondamentaux des thèses vygotskiennes est en effet que, chez l'être humain, les fonctions psychiques supérieures sont fortement influencées par les moyens et les usages socio-culturels à partir desquels sa pensée s'élabore. Parmi ces fonctions psychiques se trouvent la mémoire logique, l'attention volontaire et la pensée verbale. Vygotsky a accordé une attention particulière à l'étude des « *instruments psychologiques* » et des « *systèmes de signes* » qui jouent un rôle fondamental, d'un point de vue phylogénétique et ontogénétique, dans le développement et l'élaboration des processus mentaux supérieurs. Vygotsky fait une analogie entre le rôle des *outils* de travail qui contribuent à une transformation de la nature et celui des « *instruments psychologiques* » dont l'usage influence les processus psychiques.

Selon nous, les objets graphiques scolaires relèvent de la large catégorie des élaborations sociales désignés par « instruments psychologiques ». Dans la continuité théorique de Vygotsky, la modélisation de P. Rabardel (1997) décompose les objets graphiques en différenciant leur constituant matériel, leur constituant symbolique et leur constituant social (schèmes d'usage). Puis, dans le but d'associer à cette approche psychologique une étude didactique des outils d'enseignement, nous présentons l'analyse de B. Schneuwly (2000) qui caractérise la sémiotique des outils scolaires.

1.6.3. Des objets graphiques comme des entités mixtes : artefact et schèmes d'utilisation

A l'école, l'attention des enfants est sollicitée en permanence par divers objets graphiques. Ces objets présentent des savoirs comme notre système d'écriture, selon une mise en forme adoptée par l'enseignant qui les a réalisés. Ces objets génèrent des gestes et une activité de la part des enfants. Comment ces objets appartenant à l'environnement scolaire participent-ils à l'apprentissage des enfants ? L'approche développée par P. Rabardel (1997) nous aide à comprendre leur complexité.

Dans son article *Activités avec instruments et dynamique cognitive du sujet*, Rabardel (1997) interroge le rôle de ce qu'il nomme les *artefacts* – terme employé au sens large de *produits de l'activité humaine intentionnellement constitués comme (...) objets symboliques finalisés* (p. 35) – dans l'apprentissage, le développement et le fonctionnement cognitif. A cette fin, il élabore le concept d'*instrument*. Il insiste sur le fait que l'instrument n'est pas seulement un objet concret ou symbolique mais surtout un objet social, *avec des modes d'emploi élaborés au cours du travail collectif* » (p. 37) et que « *l'instrument est un moyen de capitalisation de l'expérience et de la connaissance accumulée* » (p. 39).

Le concept d'instrument cognitif aide, selon nous, à dégager la complexité des objets graphiques. D'une part, ces objets *crystallisent* des connaissances culturelles qui préexistent aux usagers. D'autre part, ils condensent connaissances et usages sociaux, deux savoirs inscrites dans une histoire évolutive et sociale. Dans les monographies, nous verrons qu'une des questions fondamentales que soulève cette capacité de "cristallisation" de l'instrument concerne la complexité et l'étendue des connaissances qui y sont capitalisées et condensées.

Ce concept nous rend attentifs à une dynamique des composantes de l'objet graphique scolaire. A cet objet du monde est associée une gamme de schèmes d'action – en partie propre à chaque classe, en partie largement partagée par de nombreuses classes – que chaque élève

doit s'approprier. Parmi ces schèmes, nous retrouvons les schèmes perceptivo-gestuels, langagiers ou sociaux liés au mode habituel d'utilisation des objets graphiques.

L'objet comporte une dimension culturelle, produit d'une histoire. Cette dimension culturelle se démultiplie selon que l'on considère l'histoire du savoir visé et représenté ou celle de l'objet graphique scolaire qui en propose une représentation perceptible. La métaphore de la *cristallisation* désigne le lent processus d'accumulation des connaissances dont l'*instrument* est l'actualisation. Notons que la cristallisation dans des objets culturels de plus en plus élaborés rend nécessaire un travail de transmission par enseignement et apprentissage.

1.6.4. Objet scolaire : instrument donnant lieu à deux processus de sémiotisation

L'approche de B. Schneuwly (2000) que nous présentons maintenant prolonge celle de Rabardel et concerne spécifiquement les *instruments* en usage à l'école.

D'emblée, Schneuwly réinscrit l'activité enseignante dans un modèle de compréhension qui intègre la définition marxienne du *travail* qui a inspiré Vygotsky quand il définit l'éducation et l'enseignement. Cette approche considère que l'activité enseignante relève d'un travail de transformation des élèves : « *Disons-le de manière sans doute trop simple : enseigner consiste à transformer des modes de penser, de parler, de faire à l'aide d'outils sémiotiques. Il s'agit d'un travail qui a la même structure que tout travail. Il a un objet : des modes de penser, de parler, de faire ; il a un moyen ou outil : des signes ou systèmes sémiotiques ; il a un produit : des modes transformés* » (p. 23). Cette conception du travail de l'enseignant a le mérite heuristique d'intégrer la production des moyens matériels ou organisationnels que celui-ci se donne pour parvenir à une visée de « *transformation* » des élèves.

Pour définir les dimensions sémiotiques du fonctionnement du travail d'enseignement, Schneuwly spécifie : « *Les deux processus – rendre présent l'objet [de connaissance visé] et le pointer/monttrer – sont indissolublement liés, se définissant mutuellement. [...] Il s'agit donc fondamentalement de ceux qui assurent la rencontre de l'élève avec l'objet et ceux qui assurent le guidage de l'attention. Les premiers sont plutôt de l'ordre du matériau (textes, exercices, schémas, objets réels, et mille autres choses), les deuxièmes plutôt de l'ordre du discours* ». Pour éviter de réduire le deuxième niveau de sémiotisation à des « *discours* », précisons que le processus « *second* » comprend également des gestes qui accompagnent les énoncés : pointer du doigt, désigner par un mouvement de la main qui circonscrit, porter son

regard sur le matériau etc. Nous partageons la conception qu'enseigner génère un double processus de sémiotisation. Selon nous, cette approche qui différencie un premier et un second niveau de sémiotisation est féconde car elle permet de différencier deux sources de problèmes didactiques associées à chaque niveau de sémiotisation.

A un premier niveau, l'enseignant choisit ou réalise une "mise en forme matérielle" d'un objet d'enseignement. Ce premier travail opère une « *transformation* » de l'objet d'enseignement visé. Nous ajoutons que ce processus crée un nouvel objet qui a une existence propre. Il s'agit pour l'enseignant de décider, parmi les traits essentiels de l'objet de connaissance visé, quels sont ceux qu'il est possible de rendre "présents" aux élèves puis de la forme à adopter. Les choix sont d'autant plus délicats que le public d'élèves est jeune. Ces choix formels s'actualisent dans des systèmes de signes iconiques, symboliques ou scripturaux. L'observation dans les classes devrait permettre de vérifier si ce premier travail ne leurre pas l'enseignant : le savoir visé, intentionnellement "rendu présent", "incarné" dans une mise en forme, n'est pas pour autant, tant s'en faut, directement accessible pour les élèves. Ainsi, l'objet « intermédiaire » entre un savoir plus ou moins abstrait et les élèves n'est-il pas transparent et peut même, pour certains élèves, constituer un obstacle à la signification visée.

A un second niveau, dans le but de faciliter et orienter les élèves dans la situation didactique, l'enseignant produit un mixte de discours d'explicitation appuyés par des gestes de monstration. Ce second niveau génère un travail langagier qui a au moins deux visées différentes : énoncer la mise en forme opérée pour attirer et maintenir l'attention des élèves. Et, au-delà de la matérialisation ou du dispositif désignés, il s'agit de mettre en mots un objet d'enseignement, pour qu'à terme ce soit lui dont il soit véritablement question dans les échanges langagiers.

Ce concept de double sémiotisation nous permettra d'analyser des objets graphiques conçus par des enseignants de maternelle ainsi que les usages et discours accompagnés de gestes par lesquels ces objets sont mobilisés.

Une analyse des objets graphiques nécessite qu'ils soient restitués dans leur contexte d'usage, de sorte que soit intégrée la gamme des schèmes générés chez les élèves. La compréhension qu'ont les élèves des objets graphiques est intimement associée aux gestes qu'ils y appliquent, aux tâches scolaires et aux activités cognitives impliquées.

Par ailleurs, l'ensemble de ces objets constitue un environnement graphique dans lequel les élèves ont la tâche scolaire de circuler. Une analyse des objets graphiques suppose donc l'étude de quelques environnements graphiques et des modes de circulation observés.

1.6.5. Une approche anthropologique des objets graphiques

Quand on regarde des élèves de maternelle pendant des moments de discussion libre tels que l'accueil du matin, la récréation ou le goûter, on observe aisément que dans le domaine des activités langagières, la plupart des enfants font déjà preuve de savoir-faire nombreux et subtils. En d'autres termes, la sociabilité enfantine active dans sa dimension verbale n'a pas *besoin* de l'écrit pour se manifester. Pour autant, empiriquement, nous observons qu'en milieu scolaire, se superposent et interagissent des formes d'acculturation relevant d'âges différents, les premières fondées sur des pratiques orales dont l'origine est familiale, d'autres, le plus souvent d'origine scolaire mais pas exclusivement, intégrant des pratiques de l'écrit. De fait, il revient institutionnellement à l'école maternelle de favoriser chez les enfants l'accès à des pratiques fondées sur l'écrit. Ainsi, selon les programmes successifs jusqu'à ceux de 2008, un des enjeux fondamentaux de l'école est de *familiariser* les élèves *avec l'écrit*. Il s'agit alors de se demander comment procède l'école pour introduire de l'écrit dans des activités au sens large d'enfants qui, sinon, ne l'intégreraient pas *spontanément* dans leurs échanges.

Parmi les situations observées d'enseignement visant l'écrit, nous distinguons très globalement deux approches pédagogiques complémentaires pour mettre l'élève en "relation" avec des manifestations de ce savoir culturel : d'une part divers exercices manipulant des fragments d'écrit aboutissant à des productions individuelles, d'autre part l'institution de moments collectifs abondamment outillés en objets graphiques. Parmi les modes de scripturalisation du monde de la classe par les enseignants, nous considérerons en particulier des *routines scolaires* et la façon dont celles-ci instituent des passages systématiques par des écrits à agencer, déplacer, aligner, compter.

Les Programmes de 2002 et de 2008 utilisent le terme de *rituel*. Ce terme emprunté à l'ethnographie se définit comme un "passage" et engage une transformation du sujet. *Routine* nous paraît correspondre plus justement à l'idée d'une simple réitération de gestes fonctionnels, progressivement intériorisés, que la situation scolaire institue. Les monographies rendent compte de ces routines à propos de l'écriture de la date, d'une symbolisation de la météo, du comptage des élèves présents et absents, d'une répartition de responsabilités à l'échelle du groupe-classe. Ces routines sont outillées par les enseignants avec de nombreux objets graphiques qui présentent des écrits tels que le nom des jours et le prénom des élèves, figurant sur des étiquettes mobiles.

Si, comme l'énonce J. Goody (1977), « *même si l'on ne peut pas réduire un message au moyen matériel de sa transmission, tout changement dans le système des communications a nécessairement d'importants effets sur les contenus transmis* » (p. 46), alors il est sûr que le passage par l'écrit institué dans les routines a *des effets* sur la façon dont les enfants considèrent les "objets du monde" représentés. Nous adhérons à l'idée que le traitement par écrit modifie le statut des entités représentées. Par exemple, pour ne parler que de l'outillage écrit des routines, représenter par écrit les jours de la semaine en fait un objet de focalisation et leur confère une valeur scolaire "incontestable" dans le monde de la classe. Un autre exemple du changement de statut de l'objet du monde désigné concerne les enfants de la classe eux-mêmes : la manipulation quotidienne de leurs prénoms écrits atteste symboliquement de ce qu'ils sont des élèves soumis à la logique du monde de l'écrit scolaire. Les enfants-élèves intègrent ainsi qu'ils existent à l'école aussi dans un monde "de papier". Ils sont intégrés dans une logique d'écrit qui les recense et atteste *par écrit* de leur existence. Rappelons que, dès la première année de maternelle, l'usage scolaire institue cette pratique. Ainsi les élèves sont amenés à marquer quotidiennement leur présence par un système d'étiquettes comportant d'abord une photo avec le prénom puis le seul prénom à placer à un endroit convenu dès leur arrivée. Cet écrit prend valeur de substitut et est commenté comme signe de présence pendant des moments collectifs routiniers.

1.6.5.1. Des significations portées par la surface écrite

Nous nous réfèrons aux travaux de Goody (1979, 1993) pour considérer avec lui l'écrit comme intégrant, d'un point de vue sémiotique, la surface sur laquelle s'alignent les signes scripturaux. En effet, depuis ses travaux sur l'écriture, traiter de l'écrit ne se limite plus à déchiffrer les seuls signes alphabétiques, mais prend en compte leur disposition sur leur support. Grâce aux analyses de Goody, nous savons que tout écrit alphabétique, en plus de transcrire la parole, comporte des usages graphiques strictement visuels qui ne donnent pas lieu à une oralisation spécifique. La disposition organisée de signes sur un support est signifiante et parle "directement à l'œil". Cette capacité sémiotique de l'organisation du support est indépendante du caractère alphabétique des signes mais, pour autant, relève pleinement de l'écrit. Les marques graphiques porteuses de significations se manifestent par la matérialisation de limites internes, par l'usage de marges, d'espaces, de divers jeux de positionnement relatif. Selon Goody, fondamentalement, le jeu graphique des relations entre des signes scripturaux et leur manipulation formelle a permis l'élaboration d'une *raison*

graphique et, en aval, d'un nouveau rapport aux objets du monde auxquels les signes renvoient.

Ce sont les indices graphiques non alphabétiques que l'élève doit repérer pour une compréhension fine du "message" qui nous intéressent. Parallèlement à un travail sur le code alphabétique, ces indices graphiques constituent des savoirs culturels cristallisés, des techniques visuelles d'organisation de la page que l'enfant doit être en mesure de repérer et à partir desquelles, avec les signes alphabétiques, il lui faut inférer la signification de l'écrit.

Nous postulons qu'entrer dans l'écrit intègre bien plus de "connaissances graphiques" que celles qui concernent les seules relations à établir entre graphèmes et phonèmes. Ce sont précisément les composantes spatiales de la signification d'un écrit plus que celles qui concernent la transcription phonétique de la langue orale qui intéressent notre étude.

Notre hypothèse mobilise les notions d'« *espace graphique* » et « *graphématique élargie* » telles que les propose J. Hébrard (1983, p. 70). Se référant à Goody, Hébrard considère en effet qu'il est nécessaire d'intégrer à l'étude des phénomènes de transcodage du langage, graphématique au sens communément admis, celle des indices propres à la surface occupée par les signes. Il s'agit d'explorer ce que permet la surface scripturaire que ne permet pas la successivité du discours oral. Pour illustrer son propos, le chercheur a analysé l'évolution de la mise en page d'un ouvrage scolaire de grammaire latine entre le XVI^e et le XVIII^e siècle en observant comment la polyphonie du texte didactique (intégrant citation, glose, note, exemple, discours rapporté etc.) était "rendue visible" par différents jeux typographiques de corps de lettre et de mise en page. Hébrard considère donc qu'une théorie de la réception des textes doit prendre en compte l'*espace graphique* et les possibilités de transmettre des informations qui sont spécifiques de la surface scripturaire. Il rappelle que, dans le cas des textes édités, ce sont les imprimeurs qui font les choix typographiques de mise en page et qui créent des usages qui influencent progressivement l'horizon d'attente des lecteurs. Dans le cas des objets graphiques scolaires conçus par des enseignants, ces derniers réalisent souvent les textes et leur mise en page. Se pose alors la question de la conscience qu'ont les enseignants de mobiliser des savoirs graphiques propres à la mise en page.

1.6.5.2. Une figure graphique particulière, la liste

Goody (1979) a étudié d'un point de vue anthropologique les premières organisations spatiales des supports écrits. Parmi les organisations graphiques relevées, il a identifié des « *figures graphiques* » (p. 58) telles que la liste ou le tableau usant de colonnes et de lignes. Il

s'agit de formes textuelles empruntées par les tout premiers textes écrits en Mésopotamie à partir du VI^e millénaire avant J.-C., dont la motivation était essentiellement économique et administrative. Les systèmes d'écriture utilisés étaient logographiques.

Goody insiste sur le fait que le mode écrit n'est pas exclusivement et "simplement" une technique d'enregistrement de la parole. Il voit même dans l'indépendance de l'écrit par rapport à la parole un « *avantage* » (p. 142) dans la mesure où elle favorise une fonction proprement visuelle de l'écrit : examiner les signes durablement disponibles à l'œil, réarranger leurs agencements et, ce faisant, concevoir des classifications. Pour illustrer son analyse, Goody décrit les « *textes* » auxquels les premiers systèmes d'écriture ont donné lieu, à savoir des « *listes lexicales* ». Ces listes « *sont à l'origine d'une branche particulière de la connaissance connue sous le nom de Listenwissenschaft [connaissance des listes]. Cet ensemble abondant de tablettes sumériennes fournit une sorte d'inventaire de concepts, quelque chose comme un proto-dictionnaire ou une encyclopédie embryonnaire* » (p. 149). C'est la possibilité spatiale de rapprocher ou de séparer des signes renvoyant à des objets du monde qui a favorisé un travail classificatoire de notions.

Pour décrire les caractéristiques formelles d'une liste, Goody inventorie certains des signes graphiques permettant d'en reconnaître la configuration : « *La liste [...] suppose un certain agencement matériel, une certaine disposition spatiale ; elle peut être lue en différents sens, latéralement et verticalement, de haut en bas comme de gauche à droite, ou inversement ; elle a un commencement et une fin bien marqués, une limite, un bord, tout comme une pièce d'étoffe. [...] ces limites, tant externes qu'internes, rendent les catégories plus visibles et en même temps plus abstraites* » (p. 150). En effet, les limites perceptibles d'une liste, qui renvoient à une catégorisation d'objets du monde, peuvent se matérialiser par un trait, par un espace vide d'écrit, par une marge ou même le simple bord de la feuille-support.

En classe, les enseignants de maternelle utilisent les listes pour les jours de la semaine, les prénoms de la classe, des mots connus en lecture, des recettes de cuisine. Le genre textuel très ancien de la liste est un analyseur pertinent d'un certain nombre de situations scolaires proposées en maternelle.

1.7. Formulation d'une problématique

En adoptant une entrée par l'analyse des objets graphiques, nous considérons comment un monde scolaire est cognitivement *outillé* et *scripturalisé* par les enseignants de maternelle.

Les objets graphiques qui *outillent* ce monde constituent un *réseau d'objets sémiotiques et scripturaux*. Ce réseau graphique est une réponse des enseignants à l'obligation institutionnelle qui leur est faite de permettre aux enfants de se « *familiariser avec la langue de l'écrit* » (Programmes de 2002 et de 2008). Nous verrons comment des enseignants interprètent les textes officiels et conçoivent en conséquence des objets comportant de l'écrit, mettent en œuvre des activités se situant sur un continuum allant d'une « *familiarisation* » à des moments spécifiquement consacrés à un apprentissage plus clairement circonscrit.

A l'aide du concept élaboré par Schneuwly d'outil d'enseignement nécessitant un double travail de sémiotisation, nous voudrions montrer que l'enseignant "délègue" à des objets une part de son travail d'enseignement.

Notre étude montrera à la fois comment le réseau constitué – affichages collectifs, objets graphiques individuels, supports de travail – contraint et oriente très concrètement et matériellement la tâche des élèves et comment il facilite ou non une activité cognitive.

D'un point de vue socio-historique, les objets graphiques constituent un ensemble cristallisé de savoirs culturels. Au nombre de ces savoirs se trouvent l'écrit, son fonctionnement et ses potentialités. Nous entendons par "écrit" à la fois le système d'encodage alphabétique et le système sémiotique porté par l'organisation spatiale qui ne renvoie pas directement à des énoncés oraux. Parmi les fonctions de l'écrit, nous serons particulièrement attentive aux usages scolaires d'une « *raison graphique* », au sens que lui confère Goody, qui utilise les ressources intellectuelles que permettent les potentialités spatiales d'une surface écrite.

Chaque classe constitue un monde. Ces *mondes scolaires outillés* génèrent une « *expérience particulière de relation au monde* »². En particulier, nous pensons que, dès la maternelle, le réseau des objets graphiques et scripturaux détermine une forme graphique

² Dans *Le dédale, Pour en finir avec le XX^e* (Paris, Fayard, 1994), Georges Balandier propose une définition de la notion de « lieu » qui a inspiré notre approche de la classe comme « monde » : « [Les lieux] sont l'objet d'une connaissance immédiate, sensuelle, émotionnelle et imaginaire [...]. Par eux, l'espace révèle les alliances dont il est le moyen mais aussi l'effet, dès lors qu'il porte la marque sociale. Il allie la nature, l'Histoire transformatrice, l'œuvre actuelle des hommes, inscrite dans l'ordre de la matérialité, dans celui du symbolique et des configurations mentales. C'est cet ensemble de produits et de relations qui le qualifie, et en fait, selon la formulation de Merleau-Ponty, un « espace existentiel », où s'effectue dans le « rapport avec un milieu » une « expérience de relation au monde » (p 58).

scolaire générant un certain rapport à l'écrit. Nous souhaitons œuvrer à la dénaturalisation de cette forme graphique scolaire.

Nous faisons l'hypothèse que, pour les élèves, les objets graphiques élaborés par les enseignants ne sont pas transparents et qu'ils sont à conceptualiser. Selon nous, l'usage de ces objets scolaires nécessite une gamme étendue de savoirs et de savoir-faire à acquérir par les élèves pour devenir de véritables instruments cognitifs.

Dans le souci de reconstituer le travail de conceptualisation par les élèves des objets graphiques et de l'écrit qu'ils comportent, nous nous intéresserons au métalangage mobilisé autour des objets graphiques.

Dans notre étude du rôle des objets graphiques dans la conceptualisation de l'écrit par les élèves, nous analyserons la mise en relation entre une unité écrite et orale particulière, le mot. Le support du mot écrit est communément l'étiquette. Nous observerons la relation que des élèves établissent ou non entre l'écrit et la langue orale.

Chapitre 2

2. METHODOLOGIE : OBSERVER DES PRATIQUES ORDINAIRES ET DONNER LA PAROLE AUX ENSEIGNANTS FILMES

Le cadrage théorique qui vient d'être présenté détermine des choix de méthodologie de recherche que nous explicitons maintenant. Ces choix se fondent autant sur notre connaissance du métier d'enseignement que sur l'observation préparée ou improvisée de mondes scolaires, ceux de collègues et le nôtre.

Notre recueil de données s'appuie sur deux méthodologies complémentaires que nous présentons successivement :

- une approche du réel de la classe par une observation "directe" donnant lieu à l'enregistrement de séances,
- un dispositif d'entretien d'autoconfrontation qui suit chaque séance filmée de quelques jours à quelques semaines et qui permet à l'enseignant d'analyser son activité à partir de l'enregistrement vidéo de sa propre pratique. La présentation de la méthodologie élaborée par Yves Clot (2001) d'analyse du travail réel par les acteurs suit celle du travail d'observation.

2.1. Des choix épistémologiques : observer et donner la parole

D'une façon très générale, selon la théorisation de Vergnaud (1996), les savoirs d'action progressivement élaborés, fruit d'une activité quotidienne, constituent un répertoire de schèmes psycho-sociaux adaptés au contexte professionnel. Dans l'enseignement, ces schèmes sont aussi bien langagiers que gestuels, techniques, symboliques ou cognitifs et ils se combinent entre eux.

Parmi les schèmes professionnels à affiner par un enseignant, l'un se distingue par son caractère fondamental et indéfiniment à parfaire, c'est celui, perceptivo-gestuel, de la capacité à regarder, à prendre des indices dans le monde de la classe pour être réactif aux élèves. Vergnaud parle de « *connaissance qui résulte principalement de l'expérience et des situations*

rencontrées » (p. 277). Savoir observer finement des élèves au travail dans l'intention de réagir au mieux à ce qu'ils manifestent est un de ces schèmes d'action qui s'apprennent essentiellement en situation.

C'est notre connaissance professionnelle d'un écosystème saturé de gestes, langagiers et corporels, mais aussi d'ébauches, de gestes retenus renvoyant à des intentions inexprimées de sujets, de leur mouvement brownien, qui nous a convaincue de la nécessité épistémologique de commencer le travail de recherche sur les objets graphiques par un travail de description des situations ordinaires dans lesquelles ces objets sont insérés. Cette conviction n'a pas l'illusion de croire qu'une description minutieuse peut tout dire du réel d'une classe. Il s'agit seulement, dans l'intention de proposer des hypothèses explicatives, de perdre le moins d'informations utiles possibles.

Notons qu'observer dans la posture distanciée du chercheur remobilise la capacité d'observer aiguisée dans l'action mais s'en différencie par l'enjeu. La suspension de la mission d'enseigner modifie la perception des phénomènes visibles. Un enseignant a à assurer l'avancement de la séance. Pour mener cela efficacement, il est très attentif aux gestes des élèves favorisant ou contrariant le déroulement qu'il a prévu. La posture de chercheur permet de saisir un ensemble plus large de gestes intégrant ceux pris en compte dans l'interaction maître-élèves et d'autres invisibles à partir de la place de l'enseignant : un élève apparemment à l'aise qui néanmoins a le souci de vérifier sur un voisin dès qu'il peut le faire à l'insu de l'enseignant, des gestes en arrêt témoignant d'une incompréhension quand la pression du regard de l'enseignant se porte ailleurs, une attente magistrale totalement implicite et néanmoins prise en compte par certains élèves... Le posture de retrait par rapport à la logique d'action de l'enseignant nous permet de voir quantitativement plus, et en partie autrement.

2.2. Une approche écologique, des pratiques situées

Les manifestations de l'activité gestuelle et langagière des élèves témoignent de « *l'interactivité fonctionnelle maître-élèves* » dont parle M. Altet (2006) et, de ce fait, sont pour l'enseignant des paramètres à prendre en compte pour avancer dans la séance. Mais comment interpréter un agissement d'élève : son geste est-il suspendu pour des raisons liées au contexte matériel de la situation didactique parce qu'il est surpris par une mise en page complexe, à l'enchaînement du dialogue didactique parce qu'il ne comprend pas une consigne orale, pour des raisons intrinsèques dues à son incapacité de lire des mots ou d'autres raisons

encore ? Les signes visibles que "donnent" à interpréter les élèves et l'enseignant réfèrent dans le même temps à plusieurs types de détermination. Dans le monde de la classe, ces "explications" sont souvent intimement amalgamées, les frontières établies *a posteriori* pour les besoins d'une analyse sont certes heuristiques mais en partie arbitraires.

Ainsi, notre connaissance de la densité de la situation de classe dont les phénomènes sont le plus souvent pluri-déterminés nous convainc de la nécessité d'une approche **holistique** qui, lors du recueil de données, tente de saisir un monde scolaire le moins tronqué possible. Les conséquences de ce constat ont été de privilégier une approche écologique, au plus près du *réel* d'une classe.

Choix d'une unité temporelle à observer

Une conséquence méthodologique pour rendre compte du caractère holistique des mondes scolaires a été l'obligation de déterminer quelle durée minimale d'observation serait nécessaire à chaque fois dans chaque classe pour capter une unité temporelle d'activité d'enseignement – apprentissage avec un début et une fin repérables. Notre réponse à cette question épistémologique a été de considérer que la durée d'une séance d'apprentissage avec la succession très fréquente d'un moment collectif au cours duquel est présentée la tâche puis d'un moment de travail en groupe ou individuel constitue une unité temporelle cohérente ; en effet, cette unité comporte en principe une introduction, un discours à propos de la tâche, des interactions collectives puis des interactions entre élèves et maître-élèves et, le plus souvent cette unité temporelle s'achève par une production d'élèves qui en est l'enjeu et l'aboutissement. Ainsi, la demande faite aux enseignants a été de mener une séance " *comme d'habitude, avec un moment collectif et un moment de travail d'élèves, où il est à chaque fois question d'écrit* ".

Des transcriptions qui comportent des descriptions

Une autre conséquence du caractère holistique d'un monde scolaire concerne sa présentation à un lecteur. Pour reconstituer autant que faire se peut le réel d'une classe, il nous semble qu'une transcription – même intégrale comme nous en avons fait le choix – de la seule succession des prises de parole ne se suffit pas à elle-même. En effet, de nombreux éléments signifiants, permettant d'accéder à la logique d'action des sujets, résident dans les détails d'un mouvement corporel même simplement ébauché, d'une mimique ou dans l'orientation d'un regard. Pour pallier le caractère réducteur d'une transcription des seules interactions, nous avons décrit minutieusement les gestes des élèves et de l'enseignant

accompagnant les propos ou manifestant une réaction. Tous ces éléments non langagiers sont indiqués dans une colonne à droite des énoncés. Par ailleurs, un maximum d'indications sur le contexte de la situation telles que la disposition spatiale des élèves, la nature matérielle des objets mobilisés etc. figurent en amont des transcriptions.

Pour restituer chaque monde outillé, nous avons donc opté dans les chapitres suivants pour un écrit monographique motivé par le souci de réinscrire les paroles et les agissements des sujets dans une temporalité et un contexte. A cet effet, nous avons décrit de façon détaillée chaque environnement graphique matériellement construit et effectivement institué, et proposé le récit situé d'une séance ordinaire en classe. Ce récit tente de mettre en mots l'histoire d'une séance en ce qu'elle favorise ou non une transformation des élèves. Cet écrit suit le plus souvent le déroulement de la séance et s'autorise des développements analytiques à propos de faits relevés. Une accumulation de faits observés et analysés ne comportant pas une capacité explicative suffisante, dans un dernier chapitre nous les ressaisirons pour y discerner des invariants.

2.2.1. Quatre terrains d'observation

Outre les faits relevés dans des classes visitées dans le cadre de notre mission de formatrice ou dans notre propre classe, quatre mondes outillés ont été systématiquement observés et leur environnement graphique analysé d'une façon approfondie. Les quatre enseignants, organisant et instituant ces mondes, sont tous chevronnés. Trois sont maîtres-formateurs et la quatrième personne a passé avec succès durant la dernière année scolaire l'examen pour le devenir. Le choix d'observer des enseignants expérimentés a été déterminé par le souci d'éliminer autant que possible les variables liées à des problèmes de gestion de la discipline pour focaliser au mieux l'observation sur des élèves effectivement engagés dans une activité et des interactions langagières consacrées à l'écrit comme objet d'enseignement ou comme élément à manipuler.

Les quatre classes (A, B, C, D) sont des cours doubles de moyenne et grande section qui totalisent entre 27 et 30 élèves. Sur les quatre classes, deux sont en milieu urbain (B et C) et deux situées dans des villages rurbains à la périphérie de la ville (A et D). Dans trois des quatre classes (A, B et D), le chef de famille ou les deux parents d'élèves travaillent : les catégories sont globalement celles de cadres supérieurs ou de professions libérales travaillant en ville et habitant la campagne ou un "quartier chic" en ville. Nos demandes à ce sujet aux enseignants n'ont pas fourni de renseignements plus précis.

L'école de la classe C, d'une façon atypique pour un établissement de centre ville, a un recrutement d'enfants dont 19% des familles n'ont pas d'emploi rémunéré et dont le plus souvent un seul des parents travaille. Sont accueillis des enfants étrangers habitant un centre d'accueil pour demandeurs d'asile. Majoritairement les enfants étrangers ne maîtrisent pas le français en arrivant, voire n'ont pas encore été scolarisés. Sont également accueillis des enfants "de passage" dans un centre d'hébergement d'urgence. La durée de leur séjour dans l'école varie de quelques jours à la totalité de l'année scolaire. Dans cette école de centre ville au public hétérogène se trouve également notre classe qui a aussi apporté son lot d'observations, des enregistrements vidéo et des notes personnelles transcrites dans un journal de recherche.

Le tableau suivant récapitule la localisation géographique et une caractérisation sociale des terrains d'observation.

Tableau 1 : Localisation et caractéristiques socio- professionnelles du public

	Situation géographique	caractéristiques socio-professionnelles du public
Classe A	classe en milieu rural à la périphérie de Metz	Enfants issus de milieux économiquement et socio-culturellement favorisés (médecin, enseignant dans le supérieur, cadre supérieur...)
Classe B	classe en milieu urbain	Enfants issus de milieux économiquement et socio-culturellement favorisés (photographe, enseignants, officier de gendarmerie, médecin, musicien d'un orchestre régional...)
Classe C et notre classe	classe en milieu urbain	Enfants issus de milieux hétérogènes tendanciellement défavorisés : 19%, de parents sans emploi, employés, ouvriers, commerçants Présence temporaire ou permanente d'enfants non francophones
Classe D	classe en milieu rural à la périphérie de Metz	Enfants issus de milieux économiquement et socio-culturellement favorisés

2.2.5. Nombre et fréquence des observations

Chaque classe a été observée à trois reprises (sauf la classe D seulement deux fois par manque de disponibilité, la collègue ne travaillant qu'à mi-temps) et la classe C à quatre reprises, car la première séance filmée s'est déroulée en deux fois vingt-cinq minutes sur deux jours. Chaque séance a été filmée soit par le responsable vidéo de l'IUFM (4 prises dans la classe C et 7 prises dans notre classe), soit par nous (8 prises). L'ensemble enregistré constitue une durée globale d'un peu plus de neuf heures réparties dans les quatre classes, et six heures dans la nôtre.

Dans trois des quatre classes (A, B et D), ces moments ont été saisis tout de suite après le temps consacré à l'accueil, sauf dans la classe C où le temps de travail s'est situé plus tard dans la matinée, juste avant le goûter. Comme c'est très communément l'usage, le moment de regroupement après les jeux libres de l'accueil a commencé par les "routines scolaires" dont nous avons justifié plus haut le terme.

Ces moments ont usé systématiquement d'objets graphiques tels que des calendriers, eux-mêmes insérés dans un réseau d'outils scripturaux tels que des étiquettes avec les jours de la semaine et les nombres, un tableau des présences/absences, un tableau des responsabilités, un tableau relevant des états météorologiques, etc.. Quand cela a été possible, nous avons enregistré ces moments routiniers car les objets mobilisés appartenaient pleinement au réseau des objets graphiques qui nous intéressaient.

Le tableau ci-dessus informe des dates et des durées des séances enregistrées. Il indique un thème de travail qui, pour les classes B et C, a été traité d'abord en collectif puis travail individuel. Il indique également les séances au cours desquelles les routines ont été enregistrées.

Tableau 2 : Thématiques des activités des séances enregistrées

classes	date	durée	activités collectives	Activités individuelles
Classe A école en milieu rural MS/GS	11.02.06	+/- 0 h 40	Débat sur le thème des jardins Retour sur le travail individuel Recherche dans un dictionnaire	Ecriture approchée de ce que l'élève pense trouver au jardin botanique
	18.03.06	1 h 11:38	Routines Consignes	à partir d'une page d'un roman de Sepulveda, sur A4 : - repérer des mots - repérer un paragraphe - classer des noms propres...
	08.04.06	1 h 16:43	Routines Consignes	à partir d'un album : - chercher à écrire des mots - exercices sur feuille A4
Classe B école quartier urbain MS/GS	03.02.06	+/- 0 h 40	Routines réaliser deux « histoires mélangées »	réaliser chacun une histoire mélangée avec des étiquettes sur une bande
	17.03.06	1 h 18:51	classer selon le genre : UN/UNE	- classer des images selon UN/UNE - positionner UN « devant » l'étiquette image d'un objet sur une surface non lignée
	08.06.06	0 h 43:14	reconstituer les prénoms présentés sous forme de syllabes écrites	- reconstituer deux prénoms en puisant dans un stock d'une cinquantaine de syllabes - recopier ces deux prénoms en cursive

Classe C Ecole centre-ville MS/GS	23 et 26.01.06	0 h50:00	ranger les prénoms dans l'abécédaire	ranger les prénoms dans l'abécédaire
	31.03.06	0 h42:24	Routines Par groupe de trois, ranger tous les prénoms dans un tableau organisé selon l'ordre alphabétique (successivement, même activité avec 2 groupes de trois élèves de MS)	
	23.06.06	0 h 33:31	Routines - ranger des mots dans l'abécédaire - construire une méthode pour circuler dans l'abécédaire	- ranger des mots dans l'abécédaire - construire une méthode pour circuler dans l'abécédaire
Classe D école en milieu rural	01.04.06	1 h 19:08	Routines consignes	Ecriture approchée de <i>Marie-Odile</i> Ecriture approchée d'un mot qui rime avec son prénom

Du point de vue langagier, les séances enregistrées ont toutes comporté un discours magistral et des échanges à propos d'écrits. Au cours des séances, la taille du groupe en interaction avec l'enseignant a varié : d'une forme collective pour l'ensemble du groupe classe (A), ou une forme collective adressée au seul groupe des Grands de huit à douze élèves (A, B, C, D), ou encore une forme collective adressée à un groupe restreint de trois, six ou huit élèves (A, B, C) jusqu'à des interactions avec un seul élève (A, B, C, D). Le tableau suivant présente l'alternance entre les situations collectives et les situations individuelles. Le moment de "grand groupe" est dans certains cas consacré à des échanges à propos d'une tâche d'abord menée collectivement puis à réaliser individuellement (B1, B2, B3, C1,C3). Il arrive qu'un débat collectif suive un moment de travail individuel (A1, D2).

Tableau 3 : Temps de travail **collectif** ou individuel et enchaînement des deux

	Première séance	Deuxième séance	Troisième séance
Classe A	A1 1. groupe classe complet des M/G pour les routines puis un débat collectif 2. avec les Grands, écriture approchée de mots dont le thème est lié au débat	A2 1. groupe classe complet des M/G pour les routines et les explications des différentes tâches 2. exercices écrits sur une feuille A4 avec un groupe de Grands quasi lecteurs	A3 1. groupe classe complet des M/G pour les routines et les explications des différentes tâches 2. exercices sur une feuille A4 avec un autre groupe de Grands
	Classe B	B1 1. groupe des Grands pour les routines puis séance collective de travail 2. groupe de 6 élèves attelés à la même tâche qu'en collectif	B2 1. groupe des G pour les routines puis séance collective de travail 2. groupe de 5 élèves attelés à la même tâche qu'en collectif

Classe C	C1	C2	C3
	1. groupe des Grands pour débattre et observer comment ranger les prénoms dans un abécédaire <i>2. chaque élève s'active à la même tâche dans son abécédaire</i>	deux groupes successifs de trois Moyens, face à un tableau de classement alphabétique en trois lignes	1. groupe des Grands pour débattre et observer comment ranger des mots dans l'abécédaire <i>2. chaque élève s'active à la même tâche dans son abécédaire</i>
Classe D	D2		
	1. groupe classe pour les routines 2. <i>travail individuel sur ardoise</i> puis débat collectif au tableau avec les huit Grands pour écrire « Marie-Odile » 3. <i>travail individuel avec les huit Grands pour écrire un mot qui rime avec son prénom</i>		

en bleu : activités menées avec un grand groupe (effectif concerné figurant dans la présentation des annexes)

en gras : thématique principale de la séance de travail

en italique : thématique principale du travail individuel mené avec un petit groupe

2.2.6. Le visible des environnements scripturaux

Tous les affichages muraux comportant de l'écrit ont été enregistrés par vidéo et/ou photographiés. Dans chaque classe et à chaque séance, l'enseignant ou les élèves ont utilisé une surface murale, *le tableau*, ligné ou vierge, sur lequel ils ont écrit ou fixé des étiquettes. Ce pan de mur comporte systématiquement, jusqu'à en être parfois envahi, des affichages permanents. Ceux-ci sont le plus souvent associés aux routines : une ou plusieurs bandes numériques, un ou des alphabets, une ou des successions des jours de la semaine, un ou des calendriers etc.. Au moment de commencer la séance, certains affichages y figuraient d'une façon occasionnelle comme des productions d'enfants ou expressément prévue comme une organisation du tableau préparée en vue de l'objet d'enseignement du jour.

Dans deux classes (B, C), lors des enregistrements, les enseignants ont, comme à leur habitude, produit spécifiquement des objets graphiques de grande taille pour le moment collectif. Le but est d'explicitier à l'ensemble des élèves d'une façon outillée une tâche qu'ils ont à réaliser individuellement dans un second temps. Les objets graphiques ont été multipliés, avec quelques adaptations en taille ou en présentation et fournis à chaque élève pour le travail individuel. Ainsi, dans la classe C, la collection des mots COTYLEDON, FEUILLE, FLEUR, GOUSSE, TIGE existe sous la forme d'étiquettes aimantées disposées en colonne à manipuler collectivement au tableau et sous la forme d'une colonne imprimée sur du papier que l'élève doit découper.

Dans la classe A, des explications de la tâche individuelle ont été données pendant le temps de regroupement à partir d'un exemple de support d'élève.

Dans toutes les classes, le support de travail, c'est-à-dire la surface sur laquelle les élèves ont eu à écrire ou à fixer des étiquettes, a été organisée par l'enseignant. Dans trois cas sur les onze enregistrés, les élèves ont eu à travailler sur des feuilles blanches, c'est-à-dire vierges de toute orientation ou lignage. Nous approfondirons dans la dernière partie de notre étude les questions que pose le passage d'une explication sur la base d'un support "collectif" à un support individuel ainsi que l'organisation des surfaces de travail.

2.3. La prise en compte de la parole des enseignants filmés

2.3.1. Un dispositif d'entretiens

Notre recueil de données ne s'est pas limité à l'enregistrement chez des collègues de séances de classe. En adoptant une méthodologie d'analyse du travail réel telle que la préconise Yves Clot (2001), nous avons complété chaque observation située par un entretien d'autoconfrontation d'un sujet avec sa propre pratique filmée.

Lors d'un tel entretien lui aussi filmé, l'enseignant observe son activité, ses élèves, la situation qu'il a mise en place et y réagit spontanément. Pour notre part, en tant que chercheur, nous avons auparavant pris connaissance de la vidéo et y avons repéré des points en relation avec notre objet de recherche qui méritaient d'être interrogés. Pendant l'entretien, nous avons observé les réactions de l'enseignant, relevé quels éléments l'ont fait réagir puis interrogé le maître pour tenter d'avancer dans la compréhension de la situation scolaire que la vidéo traduit en images forcément parcellaires, fragmentées. Plusieurs modes de visionnement des séances filmées ont été adoptés sans qu'aucun n'ait été systématisé : parfois la séance enregistrée était observée en silence et une remarque de l'enseignant ou une question de ma part donnait lieu à une interruption du film pour échanger ; parfois les remarques de l'enseignant et les échanges qui s'en sont suivis se sont déroulés tout en regardant le film.

Malgré notre vigilance à ce sujet, le fait que la personne filmée et le chercheur partagent la même profession a peut-être masqué aux deux interlocuteurs quelque point aveugle partagé. Quoi qu'il en soit, cette proximité professionnelle a, au total, facilité, nous semble-t-il, chaque entretien : la connaissance commune d'une forme scolaire quand bien

même celle-ci était différemment investie par chaque sujet, et le partage d'un même idiolecte professionnel l'ont emporté sur les inconvénients éventuels.

En plus des trois entretiens d'autoconfrontation (pour A, B et C, seulement un pour D), les quatre enseignants ont participé deux fois à un dispositif d'autoconfrontation croisée. Celui-ci consistait, pour un enseignant, à donner à voir aux trois autres un fragment de séance (une séance complète aurait été trop longue). Sur la base de propositions du chercheur, le choix du fragment montré était négocié avec l'enseignant. Il revenait aux "spectateurs" d'interroger leur collègue sur ce qui les interpellait, eux, les modes opératoires repérés, les logiques d'apprentissage inférables etc.. Chaque entretien croisé a permis à deux enseignants d'explicitier leurs choix et leurs convictions pédagogiques et didactiques. Nous étions, pour notre part, garante de ce que le questionnement et les remarques ne quittent pas le terrain professionnel.

Cette méthodologie d'analyse de l'activité vise en premier lieu à une *transformation de la connaissance* au bénéfice de l'enseignant qui se prête à l'épreuve de se regarder faire. Selon Y. Clot (2001), il s'agit pour le sujet filmé de se donner l'occasion de se détacher d'une expérience vécue pour mieux la comprendre dans une dynamique ouverte, vers une augmentation permanente de sa capacité de penser son travail : « *L'expérience passée est ainsi promue au rang de moyen pour vivre la situation présente et future. C'est dans ce transit entre deux situations, dans ce déplacement du vécu – qui d'objet devient moyen – que ce même vécu se détache de l'activité, devient disponible pour la conscience, s'enrichit des propriétés du nouveau contexte* » (op. cit. p. 23-24). La possibilité donnée de se voir, souvent pour la première fois a été unanimement appréciée par les enseignants qui en avaient pris le risque. De fait, les quatre enseignants ont tous spontanément énoncé, à plusieurs reprises, dans les entretiens individuels et croisés, que le dispositif de recherche avait généré chez eux une transformation dans leur compréhension des phénomènes d'enseignement. Par ailleurs, chaque enseignant, après s'être vu et après avoir participé à un entretien sur ses propres choix pédagogiques et didactiques, a dit avoir opéré des modifications dans les activités qu'il mettait habituellement en œuvre. Ainsi, l'enseignant A n'a pas repris le tableau de responsabilités liées au goûter tel que celui-ci était utilisé au cours de l'année d'observation, l'enseignant B a dit qu'il avait réduit la quantité d'étiquettes à gérer ; d'une façon générale, les quatre enseignants ont tous énoncé qu'après leur participation aux entretiens d'autoconfrontation seule ou croisée, ils avaient eu le souci de simplifier les tâches proposées. De plus, les enseignants ont jugé le dispositif permettant des échanges entre pairs d'une grande fécondité professionnelle.

Comme le dit Y. Clot, fort de son expérience de ce dispositif, les participants ont effectivement considéré que « *le dernier mot n'est jamais dit, le dernier acte jamais accompli* » (p. 24). En conséquence, à l'issue du second entretien d'autoconfrontation croisée, *l'équipe* auto-instituée des enseignants a décidé qu'un *espace de formation* s'était créé et elle a souhaité le maintenir, tout en l'ouvrant le cas échéant, à un nouveau chantier. Le travail collégalement projeté se situe dans le prolongement de notre propre objet de recherche et concerne les problèmes didactiques d'enseignement-apprentissage de l'écrit inhérents aux objets graphiques que sont les imagiers, les abécédaires et les répertoires.

2.3.2. Activités réalisées et non réalisées

Outre l'intérêt de formation reconnu par les participants, le dispositif comporte aussi de précieuses qualités heuristiques pour la recherche : une nouvelle phase d'analyse confrontant l'enseignant à des manifestations filmées de sa propre pratique professionnelle permet d'approfondir, de nuancer et d'enrichir la compréhension potentielle des agissements de tous les acteurs adulte(s) et élèves en interaction. Ce travail d'affinement des explicitations s'appuie sur ce que la caméra a saisi, quand bien même cette saisie n'a été que partielle. L'enseignant filmé peut compléter oralement ce que la vidéo est incapable de restituer intégralement. En effet, en permettant au sujet de commenter le visible à l'écran, l'entretien donne place à un *amont* et à un *irréalisé* de la séance. Le principe d'un *irréalisé* rejoint le propos déjà cité de M. Altet (2006) qui énonce que la caractéristique du métier d'enseignant est précisément le degré d'indétermination des tâches qui le constituent, que toute décision prise en situation de classe entre en concurrence avec d'autres possibles. C'est pourquoi, d'un point de vue épistémologique, il est important selon nous de prendre en compte le réseau des actions potentielles non actualisées. Nous partageons avec Y. CLOT la conviction que « *le réel de l'activité, c'est aussi ce qui ne se fait pas, ce que l'on cherche à faire sans y parvenir, [...], ce que l'on aurait voulu faire ou pu faire, ce que l'on pense pouvoir faire ailleurs. [...]* L'activité possède donc un volume qu'une approche trop cognitive de la conscience comme représentation prive de ses conflits vitaux » (p. 18). Du point de vue d'une recherche en didactique, cet accueil d'un *irréalisé*, reconnu rétrospectivement comme un potentiel de l'activité, se justifie pleinement pour tenter, après en avoir constaté des effets sur des élèves grâce à la vidéo, de remonter le déroulement d'une activité et d'y repérer des bifurcations possibles dans l'enchaînement des micro-choix plus ou moins contraints, plus ou moins pensés, opérés par les enseignants. Cela leur permet de prendre conscience que ce sont

précisément des choix, non inéluctables, non évidents et "*naturels*", sur lesquels il est possible de jouer.

2.4. Le temps d'analyse comme une nouvelle expérience de relation au monde scolaire

2.4.1. Une étrange familiarité avec les matériaux recueillis

Après une observation directe dans les mondes outillés des classes, vient le moment de découverte des données audiovisuelles recueillies. Techniquement, ce nouveau temps d'observation permet la "neutralisation" du vecteur temporel, rendue possible par le recours à des ralentissements, des arrêts sur images et de nombreux retours en arrière. Alors commence le travail de relevé et d'extraction des faits intéressant l'objet de recherche, souvent partiels et tronqués à cause d'un cadrage inadéquat de la caméra ou des limites techniques de la portée du micro par exemple.

Notre travail de décompactage, de fragmentation de ce que la caméra a saisi en bloc n'a pas été linéaire, orienté par une fin prédéterminée. Son parcours a progressé lentement, rythmé par le relevé de faits concernant l'activation manuelle et cognitive liée aux supports graphiques.

Chronologiquement, la première forme de saisie a été le travail de transcription. Il nous semble qu'il ne s'agit pas seulement d'un moyen de relever les échanges langagiers pour être en mesure de les analyser sous une forme aisément consultable, mais que c'est aussi, en soi, une méthodologie de recherche. Convaincue de la nécessité d'une approche holistique, et ne nous autorisant donc pas à choisir dans le continuum des interactions d'une séance, nous avons opté d'abord pour un relevé intégral de tous les échanges. Cette saisie lente et minutieuse de chaque énoncé d'élève ou d'enseignant a renouvelé notre regard sur le monde de la classe. La praticienne que nous sommes a constaté avec fascination la densité de paroles, ébauchées ou abouties, reprises ou non dans le cours collectif des échanges, accompagnées de gestes souvent minuscules permettant de mieux en approcher l'intention de communication. Par souci d'efficacité, le métier d'enseignant apprend à saisir un maximum de propos d'élèves mais aussi à avancer dans la séance en refusant les éléments gestuels ou langagiers qui n'apportent pas clairement "quelque chose" au mouvement réflexif collectif. Or reprendre à plusieurs reprises l'écoute et l'observation du film permet de suivre, à l'échelle de la séance,

plusieurs déroulements au plus près de certains élèves. Notons que la vidéo met à mal la notion professionnelle certes opératoire mais en partie abusive de "groupe classe". Cette possibilité technique d'indéfiniment revenir sur des gestes et des énoncés génère un effet d'étrange familiarité avec notre propre terrain professionnel car elle ouvre à une expérience nouvelle de relation à un monde scolaire dense, tissé d'histoires scolaires individuelles que la vidéo effleure, légères, drôles, parfois douloureuses.

Dans la présentation des transcriptions, nous avons tenté de rendre visibles certains de ces cheminements. Ainsi, dans la seconde séance de la classe B, pendant le moment de travail en groupe, nous avons adopté une couleur pour chacun des six élèves filmés. Puis, pour deux élèves, nous avons extrait du flot continu des énoncés leurs propos et interactions langagières avec l'enseignant (extraits "Alexis" et "Mathieu" qui suivent la transcription B1).

2.4.2. Fécondité du temps pris à dessiner

Pour étayer l'étude des affichages muraux, nous avons pris le temps d'en redessiner des compositions disposées sur un mur ou sur la surface d'un tableau. Nous avons opéré par relevé de fragments repérés dans les vidéos ou sur des photographies prises à cet effet. Ce lent travail a favorisé une méditation réflexive. Pour la classe A par exemple, reprendre par le dessin tous les éléments de l'ensemble dense et vaste des affichages en a permis la "déconstruction". Au premier regard d'adulte, c'est le caractère serré d'une très vaste juxtaposition des objets graphiques qui avait frappé. Un dessin minutieux a amené à circonscrire des unités discrètes dans ce qui, au départ, nous apparaissait comme un impressionnant continuum graphique de la taille d'un mur. Ce mode précis de reprise par un dessin schématique a fait émerger que le bord à bord des affichages, ne ménageant aucun interstice entre eux, constitue en soi une difficulté potentielle pour des élèves pour percevoir où s'arrête un ensemble de signes et où en commence un autre. La question de la nature (trait, espace blanc, bord de feuille), de la visibilité et la lisibilité des délimitations entre différents ensembles sémiotiques nous est alors apparue. Pour le mur de la classe A, des oppositions entre les affichages quotidiennement activés et ceux sans usage régulier ont progressivement construit comme une profondeur de champ, avec au premier plan, parmi les plus usités, des calendriers, des suites numériques et, à l'arrière plan, parmi les moins sollicités, des alphabets imprimés ou réalisés par des élèves. Un autre caractère différenciateur des supports visibles a été la dimension temporelle : certains éléments dataient de l'année scolaire en cours et d'autres témoignaient de réalisations d'élèves des années précédentes. Petit à petit, la saisie par le dessin révélait que l'ensemble des affichages muraux, cohérent en apparence pour un adulte lettré, était bien plus morcelé qu'en première perception. De fait, le mur ne constituait

pas une nappe continue de signes mais une constellation de systèmes sémiotiques souvent redondants (plusieurs alphabets, plusieurs bandes numériques, plusieurs calendriers), un feuilletage de supports graphiques émergeant ou non du mur selon la fréquence de leur usage.

2.4.3. Ecrire un journal de recherche

En septembre 2005, nous avons entrepris un journal de recherche à partir des observations relevées dans notre propre classe de Moyens-Grands considérée par nous comme un terrain d'investigation possible. Cette démarche d'attention à nos élèves et à notre propre pratique a avancé jusqu'en janvier 2006, et a produit une quinzaine d'écrits datés d'une à deux pages. L'entreprise s'est révélée délicate car elle ne parvenait pas à clairement différencier les rôles que nous assumions en même temps : enseignant et chercheur. En situation, existait une tension entre la logique d'action inhérente au métier d'enseignant et le souci de relever des faits intéressants notre objet. Le journal témoigne à plusieurs reprises de la frustration « de ne rien voir ». Sans aucunement nier la fécondité avérée d'une écriture sur sa pratique³, nous voudrions rapporter ici nos difficultés à gérer conjointement les deux instances d'enseignement et de recherche. Ainsi, les premiers textes comportaient la maladresse de juxtaposer des faits observés sans clairement spécifier à quelle distance nous nous situions pour chacun d'eux : certains étaient rapportés bruts, plus ou moins recontextualisés, d'autres étaient d'emblée commentés. Nous avons surmonté cette faiblesse en opérant en deux colonnes, celle de la notation des faits et celles des commentaires en parallèle. Toutefois, ces commentaires émanaient de deux instances dont les visées n'étaient pas exactement convergentes. Tour à tour, le chercheur relevait et interrogeait un geste ou un propos d'élève, et l'enseignant critiquait les choix fondant les situations scolaires conçues et mises en oeuvre. Progressivement, l'instance critique prit une telle place qu'elle a inhibé la logique d'action de l'instance praticienne. De fait, la difficulté n'a pas été d'écrire mais de subir la relative sévérité didactique de notre regard. La tenue systématique d'un journal de recherche a cessé fin janvier 2006, en partie à cause de la tension entre ces différents rôles mais aussi à partir du moment où nous avons commencé l'enregistrement des séances dans les quatre autres classes. Nous avons alors un matériau d'une proximité mais aussi d'une

³ Tout l'ouvrage de Mireille Cifali et Alain André témoigne de la fécondité d'une démarche d'écriture pour tout travailleur : (2007). – *Ecrire l'expérience. Vers la reconnaissance des pratiques professionnelles*, Paris : PUF. Leur conception d'une réflexivité rendue possible, entre autres, par une attention portée au réel du travail et aux détails qui permettent de l'éclairer rejoint celle d'une clinique de l'activité dont il a déjà été question avec Yves Clot et son équipe.

extériorité favorables à notre étude. Nous avons toutefois maintenu notre attention d'une façon flottante sur l'"histoire transformatrice" de nos élèves, et avons continué une prise de notes régulières et des enregistrements vidéo.

Après ce chapitre consacré d'abord à justifier et expliciter nos choix méthodologiques, s'ouvre celui des monographies où sont décrites et analysées des situations insérées dans des *mondes scolaires outillés*. Ces écrits reconstituent, autant que faire se peut, les contextes matériels et humains dans lesquels s'insèrent les supports graphiques.

Chapitre 3

3. PREMIERE MONOGRAPHIE : USAGES DE SURFACES GRAPHIQUES ET PROBLEMES DE DELIMITATION

Pour entrer dans la vaste question des supports graphiques utilisés en classe en Grande Section de maternelle, nous commençons dans un premier temps par observer l'usage que font une enseignante et des élèves d'un *espace graphique*, le « *tableau de goûter* », consacré à la détermination quotidienne de responsabilités liées à la préparation du goûter.

Dans un second temps, nous analysons des objets graphiques conçus par l'enseignant comme support de travail.

Les transcriptions et documents iconographiques correspondant à la monographie qui suit comportent le signe *A1*, *A2*, *A3* pour les séances, « *entretien 1A*, *2A*, *3A* » pour les entretiens d'autoconfrontation et se trouvent dans le volume d'annexes des pages 11 à 128.

3.1. Une suite d'activités routinisées associant oral et écrit

Avant de proposer l'étude du tableau de goûter qui ne représente qu'une petite partie d'un ensemble complexe d'activités, il est nécessaire de réinscrire son usage dans un enchaînement de gestes tels qu'ils ont été observés à l'identique à trois reprises.

Lors de notre première venue dans cette classe, la durée et par la complexité des activités collectives routinisées n'ont pas manqué de nous frapper. La visée collective des activités se manifeste par la disposition des élèves assis sur des bancs sur deux lignes parallèles, toutes deux en forme de U, l'une emboîtant l'autre, devant le mur sur lequel figurent un grand nombre d'affichages ; cette disposition permettant à l'enseignante de travailler avec tout le groupe des élèves occupe une proportion importante, près du tiers, de la surface de la salle de classe. Les moments consacrés à un enchaînement serré de scripts d'actions routinisées, intégralement enregistrés lors des séances *A2* et *A3*, durent près de vingt-huit minutes lors de *A2* et près de trente-cinq minutes lors de *A3*. Que ce soit donc du

point de vue spatial ou du point de vue de la durée, l'enseignante accorde beaucoup de place aux moments s'adressant à tout le groupe.

Ces moments sont repérables par le thème abordé et par les supports activés. La régularité concerne à la fois l'ordonnement des moments et pour chacun d'eux, un enchaînement d'actions bien connu des enfants. On peut compter cinq étapes successives.

Les moments collectifs commencent systématiquement par (1) : l'écriture manuscrite par la maîtresse, sous la dictée des élèves, de la date du jour en trois graphies (majuscules puis minuscules d'imprimerie et cursives) dont les formes sont minutieusement décrites par les élèves au fur et à mesure de leur tracé en utilisant un lexique propre à la classe. Cet idiolecte passe par la décomposition du mouvement pour tracer une lettre ou un chiffre. Les formulettes métaphoriques en usage montrent que le ductus de chaque signe, lettre ou chiffre, est fragmenté en « gestes ». En voici deux exemples : le tracé du chiffre 1 est-il décrit par deux gestes successifs : a. « *je monte l'escalier* » désigne le premier trait oblique ; b. « *je descends l'ascenseur* », le trait vertical de haut en bas (en 5 de la A2, p. 31). Le tracé du S en cursive majuscule se décompose en a. « *on fait une cuvette* », b. « *on coupe la cuvette* » c. « *on revient vers l'arrière* » ou c'. « *on fait une cape de Zorro* », d. « *on fait la petite accroche* » (séances A2 et A3).

Les activités collectives continuent par (2) : le relevé, lettre à lettre, à partir d'un calendrier du nom du saint du jour et sa copie par un élève. L'exercice de lecture de ce qui est recopié est réitéré à chaque nouvelle lettre ajoutée, au rythme de « *ce que ça fait* » à l'oreille. Ainsi de 90 à 139 lors de la séance A2 (annexes p. 36-37), pour le prénom Cyrille dont chaque lettre est successivement d'abord repérée sur le calendrier et reportée par écrit sur le tableau, les élèves sont invités à oraliser successivement "Cy", puis, "Cyr", puis "Cyri", puis "Cyril" selon une logique strictement grapho-phonétique. La logique de correspondance graphème/phonème sans autorisation d'anticiper le mot qui apparaît par ajout de lettre se retrouve de 229 à 266 lors de la séance A3.

Puis sont effectués (3) : la mise à jour d'une « flèche du temps » indiquant la succession des jours, (4) : le comptage des présents et des absents sur un « meuble – tableau » en bois (annexes p. 122) et (5) : le report de ces informations numériques sur un espace mural distant du meuble sur lequel nous reviendrons ci-dessous.

Un moment de paroles, le « quoi de neuf », clôt ce script routinisé d'actions. Les enfants doivent dès leur arrivée en classe, inscrire leur prénom sur une surface prévue à cet effet pour signifier qu'ils désirent dire quelque chose.

Dans le cas de cette classe, chacun de ces moments mobilise un support particulier. Tous ces supports juxtaposés ainsi que d'autres produits les années précédentes et divers calendriers constituent un ensemble important d'affichages pavant d'une façon serrée une très grande surface de mur (annexes pp. 121 à 123). A noter que seuls quelques éléments en sont sollicités quotidiennement.

Tableau 4 : Récapitulatif sommaire des objets graphiques de la classe A

étapes	Enchaînement des actions routinisées	Supports mobilisés
1	écriture par l'enseignante de la date sous la dictée lettre à lettre des élèves	- un tableau ligné blanc, vierge chaque matin, petit de surface, situé au centre de supports permanents
2	copie et lecture par un élève du nom saint du jour	- un calendrier de l'Ecole des Loisirs comme source d'informations - le même tableau blanc comme surface où écrire
3	mise à jour par un élève de la succession des trois jours constituant l'ensemble chaque jour renouvelé de HIER, AUJOURD'HUI, DEMAIN	- un support en carton jaune en forme de flèche, sur lequel figurent les mots hier, aujourd'hui et demain dans les trois graphies - un jeu de 3 étiquettes pour chaque jour concerné également dans les 3 graphies ; cela donne 3 étiquettes pour désigner le jour d'hier, 3 pour celui d'aujourd'hui et 3 pour celui de demain : 9 en tout
4	comptage des présents	- un meuble de calcul en bois sur pied, en forme de tableau à double entrée, permettant de poser dans des « cases » des étiquettes et des cubes
5	mise à jour d'un espace mural concernant les responsabilités quotidiennement tournantes associées à la distribution du goûter par les élèves	- une surface rectangulaire constituée d'étiquettes mobiles aimantées (nombres, mots), nommée « LA PREPARATION DU GOUTER » - un jeu d'étiquettes – prénoms des 29 élèves de la classe

Ainsi la date mobilise le lignage du tableau blanc. Dans ce lignage, communément appelé *seyes**, la hauteur de chaque ligne est divisée en quatre *interlignes*, identique en cela aux cahiers des élèves. De fait, outre un questionnement sur le tracé des lettres, l'enseignante interroge ses élèves pour rappeler dans quelle interligne commencer le tracé d'une lettre et le nombre d'interligne à lui accorder en hauteur.

Le nom du saint du jour est repéré sur un calendrier fourni par un éditeur avant d'être recopié lettre à lettre par un élève sur le tableau blanc pour y être lu au rythme de chaque lettre rajoutée.

La rotation des jours est visualisée sur un support en forme de flèche dont les mots écrits selon trois graphies différentes : HIER, AUJOURD'HUI ET DEMAIN, sont les seuls éléments fixes. Un meuble qui cumule les fonctions de notation des présents et de comptage des

effectifs est un objet dont le fonctionnement n'est compréhensible pour un spectateur qu'après plusieurs observations de l'usage qui en est fait.

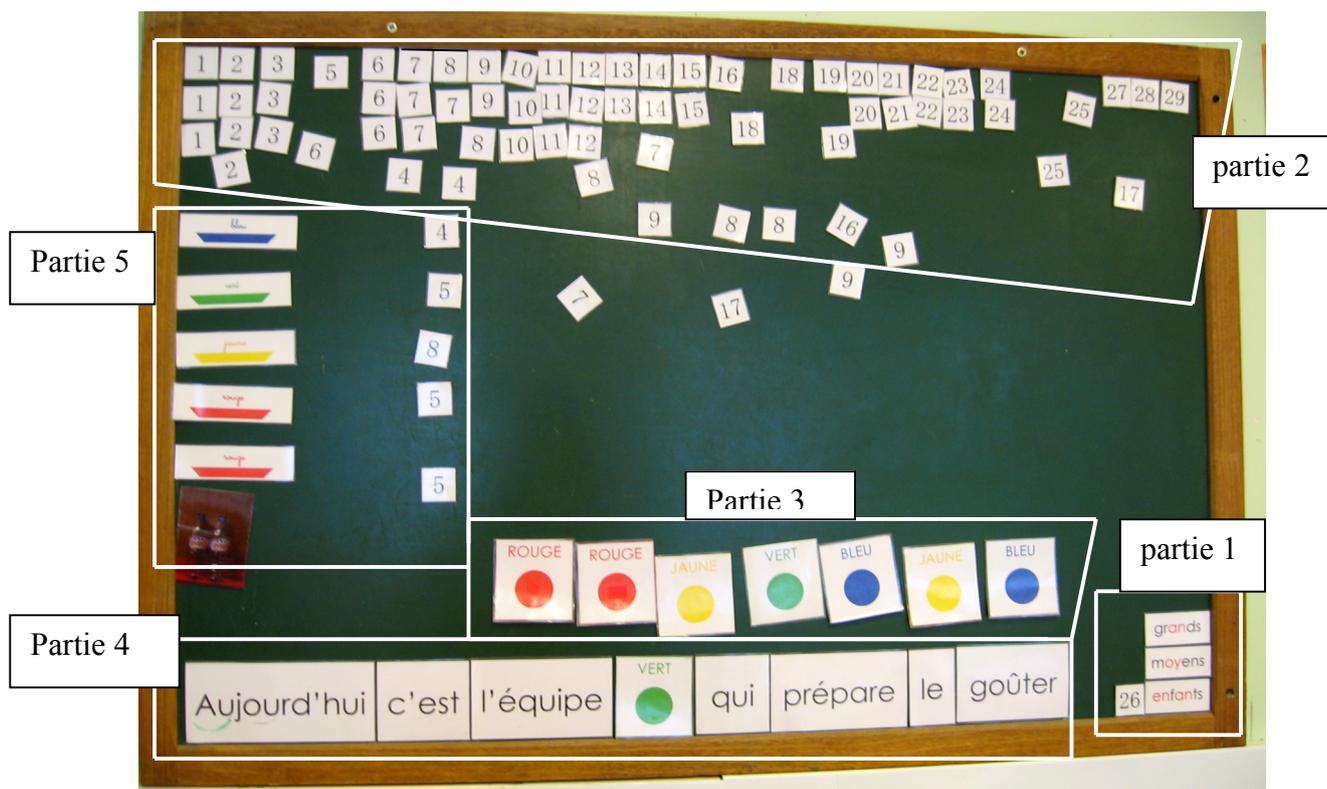
L'espace mural intitulé « La préparation du GOUTER », situé sur un autre mur que celui mobilisé jusque-là, pour une part récapitule des résultats des comptages précédents et pour l'autre, les associe à de nouvelles informations utiles à la préparation matérielle du goûter. C'est cet espace dont il sera question maintenant plus longuement. Le moment consacré à y écrire un certain nombre d'informations dure entre quatre et cinq minutes.

Sommairement dit, l'espace mural observé se définit autant par ses composants matériels que par les utilisations manuelles et intellectuelles qu'il permet. Il peut être décrit, entre autres, selon des approches sémiotique, langagière, cognitive, didactique. Toutes ces dimensions sont imbriquées au présent de la situation scolaire ; aucune ne rend compte totalement de l'ensemble de ce qui se passe en classe au moment où cet espace mural est mobilisé.

3.2. L'espace mural consacré à la responsabilité de préparer le goûter

3.2.1. Description de l'espace mural

Photographie du tableau « La préparation du goûter » et partition selon les différents sous-ensembles mobilisés durant le script d'actions routinisées.



partie 1 : Les trois étiquettes : grands, moyens, enfants restent en permanence affichées. Elles sont quotidiennement renseignées avec l'effectif correspondant.

partie 2 : stock d'étiquettes - nombres

partie 3 : algorithme, répété deux fois, de 4 couleurs : rouge, jaune, vert, bleu organisant la rotation quotidienne des groupes responsables de l'organisation du goûter. *L'algorithme est ici dans le désordre.*

partie 4 : phrase informant par le langage de l'enjeu de l'ensemble de cet espace. Seule l'étiquette codant la couleur varie chaque jour.

partie 5 : tableau informant des élèves responsables du jour :

- à gauche une colonne « invariable » correspondant aux groupes de couleurs de la classe et une représentation de la distribution de l'eau
- au milieu une colonne, vide ici, où figureront les prénoms des élèves concernés
- à droite une colonne (encore visible) où figure l'effectif des présents de chaque groupe de couleur

Il s'agit d'un tableau mural, au sens de mobilier scolaire, consacré exclusivement à la répartition des responsabilités liées au goûter comme l'indique précisément une petite affiche à l'extérieur gauche du cadre : « La préparation du GOUTER ». L'espace est inscrit dans un cadre rectangulaire en bois qui délimite une surface intérieure unie, comportant, après analyse, plusieurs parties. Toutes les étiquettes rectangulaires ou carrées, éparses ou rangées, qui le couvrent, sont amovibles et aimantées.

Avant d'entreprendre une description selon une approche sémiotique, il est opportun de rappeler que « *toute sémiotique est une réalité collective, intersubjective. On peut en effet la définir comme un ensemble de règles en vigueur au sein d'une communauté d'usagers. [...] Une sémiotique est donc un produit social.* » (J.-M. Klinkenberg : 1996, p. 125). Cela signifie que décrire l'espace mural s'appuie à la fois sur ce qu'il comporte d'immédiatement perceptible, voire dans le cas présent de manipulable, sur les conduites discursives et gestuelles adoptées et mises en œuvre par la classe à son sujet et sur les habitudes de la classe à propos de l'organisation du goûter qui en constituent la situation de référence.

Les habitudes auxquelles l'espace mural réfère sont les suivantes. C'est l'école qui procure les ingrédients du goûter. L'aide-maternelle, Sandrine, au vu de l'effectif quotidien global des élèves, dépose à l'entrée de la classe la totalité des goûters individuels nécessaires. Ce sont les membres d'un groupe d'élèves, identifié par sa couleur et différent chaque jour, qui préparent les goûters pour leurs camarades. Le script quotidiennement en usage pour distribuer les responsabilités à certains élèves est complexe. Les trois premiers questionnements s'adressent à tout le groupe alors que les deux dernières phases attendent une réponse individuelle. L'enchaînement d'actions se déroule de la façon suivante :

indication sur le tableau du goûter de l'effectif total des présents : ce nombre qui figure déjà sur le meuble de comptage est marqué par une étiquette sur le tableau du goûter ;

comptage des présents en différenciant Moyens et Grands et indication du résultat par une étiquette pour chaque résultat ;

détermination, à partir d'un algorithme, de la couleur du groupe responsable de la distribution du goûter ;

recherche, par un élève dans le stock en vrac de tous les prénoms de la classe, de ceux du groupe responsable et oralisation des prénoms repérés ;

au fur et à mesure de l'énoncé des prénoms des responsables, interrogation par l'enseignante. Il s'agit pour chaque élève responsable de fournir deux informations de nature différente : d'abord la couleur du groupe pour lequel l'élève interrogé décide de préparer le goûter et le rappel, par lecture sur le meuble de comptage, de l'effectif des présents ;

L'observation directe de la gestuelle de l'enseignante sur l'espace mural rectangulaire permet donc de repérer cinq sous-parties. Notons que la logique de circulation de l'enseignante entre ces sous-ensembles n'est pas celle qu'on pourrait attendre d'un déplacement normalisé de lecture de gauche à droite et de haut en bas : ainsi, elle entre dans l'espace en bas à droite (partie 1) et termine par le tableau repérable en haut à gauche (partie 5). Par souci de clarté et pour mener en parallèle la description de l'espace et celle des activités langagières dont il est le support, nous adoptons pour avancer dans l'analyse l'ordre de circulation par lequel les sous-ensembles sont successivement mobilisés.

La première partie activée, dans l'angle en bas à gauche, comprend deux colonnes. Celle de droite ne varie jamais et comprend trois mots sur trois étiquettes indépendantes posées serrées l'une en dessous de l'autre : /grands/, /moyens/, /enfants⁴. Les termes de « grands » et « moyens » correspondent à une nouvelle partition qui ne figure pas sur le meuble de calcul. Le mot « enfants » attend d'être complété par le nombre total de présents qui, lui, a déjà donné lieu à calcul juste avant : il est à lire sur le meuble et à oraliser. L'activité de repérage de l'étiquette - nombre dans la partie 2 pour la placer devant « enfants » est assurée par l'enseignante. Pour renseigner l'effectif des *Grands* et des *Moyens* présents, par contre, il s'agit de trouver le cardinal d'ensembles qui n'ont pas encore été calculés. Cette opération se fait le plus souvent par un comptage à rebours en partant du nombre total de grands ou de moyens et en comptant à reculons autant de fois que d'absents. Ainsi, lors de l'observation du 18 mars 2006 (A2), les échanges pour déterminer l'effectif des grands présents commencent par rechercher en mémoire le nombre maximum de Grands présents : dix-neuf. Puis, devant la difficulté des élèves à se souvenir du nombre d'absents (pour soustraire le nombre d'absents à celui des présents), l'enseignante en passe par la collection des étiquettes dont aucun élève ne s'est saisie en arrivant : il reste deux étiquettes de Grands qui correspondent donc à deux absents. En 300, un élève propose alors l'effectif de dix-sept sans que soit énoncée l'opération de soustraction (19 – 2). La proposition est immédiatement validée en 301.

283	M	(...) et les grands ?	
284	E	19	
285	E	10	

⁴ La photo permet de voir que ces mots sont écrits en noir et en rouge. Le rouge pointe les graphèmes *en*, *an* et *oy*. Les mots existent donc là à deux niveaux : d'un point de vue sémantique et comme matériau alphabétique comportant des occurrences de graphèmes particuliers. Cette façon de dire deux choses en même temps, de surajouter des informations formelles au signifiant et au signifié, est très fréquente en maternelle et encore au CP. Le plus souvent, le procédé d'accentuation de l'information orthographique reste implicite.

286	M	oui normalement ils sont 19	
287	E	18	
288	E	17	
289	M	chht non attendez	
290	E	18	
291	M	non avant de raconter n'importe quoi combien y a de moyens absents ce matin ?	
292	E	5	
293	E	3	
294	E	heu 3	
295	E	heu 4	
296	E	oh c'est n'importe quoi	
297	M	alors là c'est les moyens / et ça c'est les grands	Invisible à l'écran ; il semble que la M reprend sur le meuble de comptage le tas d'étiquettes correspondant aux Grands absents. Elle en montre deux.
298	Es	2 / 2	
299	M	2 alors on recule de ?	
300	E	17 / 17	
301	M	<u>17</u>	
302	Es	<u>17</u>	
303	M	alors 17 bon ça déjà c'est juste / (...)	

Quand le nombre attendu a été énoncé par un (ou des) élève(s) et validé par l'enseignante, celle-ci cherche des yeux l'étiquette correspondante, s'en saisit rapidement et la place à gauche des mots.

La seconde partie activée est constituée d'un stock d'étiquettes – nombres carrées. Il comporte, à peu près rangé et aligné, le matériel nécessaire pour renseigner les parties 1 et 5 de l'espace mural : une série de nombres de un à vingt-neuf et deux autres séries s'arrêtant à vingt-cinq. Quelques étiquettes éparses sont l'indice d'une utilisation rapide et quotidienne d'ailleurs confirmée par la vidéo. C'est dans ce stock d'étiquettes–nombres que l'enseignante va puiser pour donner une représentation graphique aux nombres que les élèves lui dictent en séance. Lors du second entretien d'autoconfrontation (pp. 63 à 75), à propos précisément de cet espace et de cette présentation éparses d'un stock de nombres, l'enseignante rapporte que des élèves manifestent parfois le souci d'en reconstituer l'ordonnancement numérique.

13	M	hein / ok / alors // qu'est-ce qu'ils apprennent encore ?
14	AC	associer oui heu un enfant à un nombre un enfant à tant de de goûters à préparer et il y a tout la la comment dire la distribution ensuite / il y a / pff// il y aurait éventuellement la suite des nombres ça ç'est ça les amuse beaucoup des fois ils me disent maîtresse c'est le bazar ! et il vont ils montent sur une chaise ils vont aller remettre tout ça en ordre
15	M	indépendamment de ce moment-là ?
16	AC	voilà indépendamment de ce moment-là
17	M	ils aiment bien ça
18	AC	oui

On peut supposer qu'ils ont recours pour cela à une présentation en lignes droites horizontales orientées de gauche à droite. Cela laisse à penser que ces élèves ont commencé à intégrer, par un apprentissage implicite fondé sur des utilisations régulièrement observées et pratiquées, la notion de ligne comme présentation graphique usuelle. Dans le cas présent, quand les étiquettes ont été remises en ordre, la suite visuelle obtenue peut tout particulièrement renvoyer au continuum langagier de la suite numérique que les élèves aiment à dérouler.

Un algorithme de quatre couleurs, répété deux fois, constitue une troisième partie. Sa sémiotique fonctionne de façon symbolique : le principe des couleurs renvoie à la partition de la classe en cinq groupes d'enfants et l'algorithme, lui, renvoie à la rotation adoptée des groupes responsables de la préparation du goûter. Notons que sur chaque étiquette, par une sorte de double redondance, le nom de la couleur est écrit au dessus du rond dans la couleur désignée. Cette pratique de redoublement de l'objet, ici la couleur, par son nom écrit répond au souci fréquent en GS et encore en CP de saturer les situations scolaires d'écrits « motivés » d'une lecture qu'on escompte ainsi facilitée. La fonction de cette troisième partie est double : permettre à tous les élèves d'anticiper la couleur du groupe responsable de cette préparation et fournir selon l'ordre convenu l'étiquette – couleur qui pourra s'insérer dans la phrase qui s'aligne contre le bas du cadre. L'enseignante manipule ces étiquettes désignant une couleur selon une procédure rodée, très rapide, parfaitement connue des élèves.

Une phrase (partie 4), matériellement constituée de mots écrits en majuscules d'imprimerie sur des étiquettes indépendantes et d'un symbole de couleur, renvoie à un énoncé linguistique : « Aujourd'hui c'est l'équipe /rond de couleur/⁵ qui prépare le goûter ». La phrase qui comporte une majuscule n'est pas ponctuée à la fin. L'insertion d'un signe à l'intérieur d'un énoncé linguistique amène les remarques suivantes.

La plus évidente est que sont ainsi juxtaposés deux systèmes de codes : le code alphabétique et un signe à fonctionnement à la fois symbolique et dénotatif.

La seconde remarque de nature didactique concerne le signe /rond de couleur/ : il comporte deux traits, la forme ronde et la couleur. Il est intéressant de noter que seul le trait /couleur/ est signifiant. Dans la situation décrite, connue de tous les élèves, ce signe est donc univoque et opératoire. Toutefois, il peut arriver que, dans le cas de l'introduction d'un signe

⁵ Nous adoptons la convention proposée par Jean-Marie Klinkenberg dans son *Précis de sémiotique générale* : ce qui est écrit entre barres obliques renvoie au signifiant ; ce qui est écrit entre guillemets renvoie au signifié.

nouveau, quand celui-ci possède plusieurs traits, les élèves ne sachent pas d'emblée lequel ou lesquels sont à prendre en compte pour construire une signification.

Une dernière remarque concerne l'absence observée de relecture de cette phrase en situation. Elle fonctionne comme une figure immuable dont seul l'élément non alphabétique varie. Celui-ci fait visuellement et directement sens et court-circuite, semble-t-il, la nécessité d'une oralisation de l'ensemble. Les mots écrits au-dessus des ronds (rouge, jaune, vert, bleu) "fonctionnent" à l'échelle de l'étiquette d'une façon redondante avec la couleur du rond et non comme terme à insérer dans la phrase. Si /rouge/ et /jaune/ ne poseraient problème ni à l'oral, ni à l'écrit, /bleu/ poserait un problème écrit d'accord en genre avec /équipe/ et /vert/ ne conviendrait ni à l'oral, ni *a fortiori* à l'écrit.

Sans délimitation spatiale particulière, se trouve à gauche de l'espace rectangulaire un sous-ensemble, la partie 5, sous la forme d'un tableau de cinq lignes et de trois colonnes. Sur chaque ligne, après la phase d'interpellation de chaque élève responsable, figurent :

- 1. /un plateau⁶ en couleur situé sous l'écriture alphabétique du nom de la couleur/,
- 2. /une écriture alphabétique/
- 3. /une écriture chiffrée/.

Ces éléments alignés renvoient respectivement à :

- 1. « un groupe convenu et invariant d'élèves désigné par une couleur »,
- 2. « le prénom de l'élève responsable de la préparation du goûter de ce groupe ce jour-là »
- 3. « l'effectif du groupe dont celui-ci est responsable ».

Figure 1 : schéma du tableau des responsables du goûter (18/03/06)

bleu 	ESTELLE	4
vert 	LILIAN	3
jaune 	LUCIE	7
rouge 	EVAN	pas énoncé
rouge 	EVA	5
Photo de 2 bouteilles d'eau	VINCENT	
	LEA	

⁶ Le terme de *plateau* est celui qu'emploie l'enseignante durant l'entretien 2 A quand elle décrit précisément cet espace (de 1 à 60). Deux systèmes sémiotiques sont imbriqués. La forme du signe (dont la schématisation ne rend pas compte) évoque concrètement le plateau utilisé par les élèves lors de la distribution des goûters. La couleur du signe renvoie à la répartition en groupes de couleur.

La première colonne qui correspond à la partition de la classe en cinq groupes de couleurs (vert, bleu, jaune, rouge-rond et rouge-rectangle) est stable d'un jour à l'autre et cette permanence structure le tableau. Une sixième étiquette au bas de cette première colonne propose une icône, d'une lecture immédiate, une photo de bouteilles d'eau qui renvoie à la responsabilité de fournir à boire à l'ensemble de la classe.

Les deuxième et troisième colonnes connaissent une rotation quotidienne. La colonne du milieu est complétée au fur et à mesure qu'un élève lit les prénoms du groupe distributeur qu'il cherche dans une boîte où ceux-ci sont mélangés avec tous les autres. Les gestes rapides de l'enseignante, d'abord de retrait des étiquettes – prénoms des responsables de la veille, puis d'ajout de ceux du jour, renouvellent progressivement l'ensemble des élèves responsables de la distribution. La troisième colonne, que l'élève responsable doit renseigner oralement indique l'effectif des présents de chaque groupe de couleur. Durant les séances observées, aucune ligne n'a donné lieu à une forme de relecture, de ressaisie à l'oral. C'est silencieusement qu'il revient aux élèves de comprendre que, par exemple pour la première ligne, Estelle a choisi de préparer les quatre goûters des présents du groupe bleu. On mesure que la succession linéaire des signes déterminée par l'enseignante ne vise pas un énoncé linguistique précis mais à permettre de capter visuellement une information.

Il importe de relever que le simple geste de déplacer les objets étiquettes – nombres à l'intérieur de l'espace mural du stock éparpillé aux lignes du tableau, les fait passer du statut de signes abstraits disponibles, en "dormance", à celui de signes actifs se rapportant au cardinal de plusieurs collections tangibles, incarnées, d'élèves effectivement présents le jour du comptage.

Pour repérer une variation sémiotique des nombres mobilisés dans la partie 5, il est utile de rappeler que celui-ci fait système avec un autre espace tabulaire, activé juste avant celui du goûter, en l'occurrence le meuble de calcul des présents. En effet, au terme des activités de comptage qui lui sont associées, figurent les effectifs du jour de chaque groupe de couleur ainsi que l'effectif global. Pour compléter le tableau du goûter, chaque élève doit

1. choisir la couleur du groupe dont il devient responsable,
2. lire sur le meuble l'effectif des présents du groupe choisi,
3. énoncer ce nombre à destination de l'enseignante.

Ce faisant, il opère un transfert oral d'informations d'un espace à un autre, transfert dont l'enseignante se fait la secrétaire puisque c'est elle qui place l'étiquette correspondante à côté du prénom du responsable.

Le nombre, lu à partir du meuble de calcul et recontextualisé sur l'espace mural, représente toujours l'effectif d'un groupe d'élèves présents. Cependant, il est maintenant aussi associé à une tâche et représente un nombre de goûters à préparer. Pas de difficulté cognitive liée au transfert d'un espace à un autre dans ce cas précis, mais retenons que l'opération apparemment anodine en soi de décontextualisation /recontextualisation d'informations peut comporter des variations de signification qui n'ont rien d'évident pour tous les élèves dans tous les cas.

3.2.2. Analyse de l'espace mural

L'usage de cet espace est quotidien ; une des caractéristiques de ce support est d'être pris dans un scénario pré-construit dont il est un "partenaire", porteur de signes, aidant à son déroulement. Le script d'actions avance autant par habitude qu'en s'appuyant sur lui. Cet espace mural permet déjà de relever un certain nombre de faits sémiotiques qui ouvrent à des questionnements didactiques.

Avant d'en considérer les éléments, il convient de noter que cet espace montre la puissance sémiotique d'un *cadre rectangulaire* fermé qui circonscrit une surface et inscrit tout ce qui s'y trouve comme relevant d'un même champ thématique, dans le cas présent, celui de la préparation du goûter.

En de-ça d'une fonction de communication différée à l'adresse d'une aide-maternelle – ce qui en est la justification répétée par l'enseignante – les éléments de l'espace mural fonctionnent comme un aide-mémoire autant pour l'enseignante que pour les élèves : chacune des sous-parties 1, 3, 4 et 5 donne lieu à un micro-script d'actions identique d'un jour à l'autre. Il s'agit là d'une autre fonction de l'écrit, primitive, indépendante de son caractère alphabétique (Cohen : 1958/2005).

C'est un espace fort complexe, conçu par l'enseignante, mobilisant des codes graphiques conventionnels (nombres et lettres, colonnes et lignes) et de codes graphiques propres à la vie de la classe (partition en groupes de couleurs, principe de partage des responsabilités). C'est un objet hétérogène composé de sous-parties organisées chacune selon des logiques différentes.

Pris dans son ensemble, cet espace peut poser un problème de compréhension par l'absence de *délimitations spatiales* entre ses parties. En effet, quels indices visibles aident à la perception de ce qui fonctionne « ensemble » ? Le caractère orthonormé des parties 1 et 5, pour une part induit par la forme rectangulaire des étiquettes juxtaposées, contribue à les

considérer comme des "ensembles" ayant une cohérence propre qui les différencie des autres parties. Pour la collection des étiquettes–nombres, une première ligne suit plus ou moins le bord du tableau mais l'ensemble se présente en vrac : l'appartenance à cette sous-partie 2 se comprend par la nature des signes : ce sont tous des entités nombres potentiellement mobilisables dans les parties 1 et 5. Cependant, les délimitations entre les cinq parties de l'espace mural restent tout à fait implicites.

Dans le cas observé, c'est essentiellement l'habitude qu'ont les enfants des manipulations langagières et gestuelles à appliquer à l'espace mural et surtout le guidage magistral qui leur permettent de suivre les étapes instituées de la routine.

Liée à la question d'une "*structure statique*" se pose celle de la *circulation* entre les parties de l'ensemble. L'ordre de succession par lequel on passe d'une partie à l'autre est-il logiquement motivé ? Renvoie-t-il à des usages propres à cette classe ? Ces usages sont-ils implicites et seulement portés par la répétition de schèmes d'actions ? De fait, la logique de circulation adoptée par l'enseignante qui va de l'unité en bas à droite pour finir à celle d'en haut à gauche, appelle deux remarques. D'une part, elle ne recouvre pas une logique culturelle de lecture du haut en bas et de gauche à droite. D'autre part, il semble que la disposition adoptée par l'enseignante dans la surface rectangulaire prise dans son ensemble soit sans justification claire quant au positionnement relatif des différentes sous-parties

Cet espace présente un cas où les mêmes signes changent de signification au cours d'une même séance. Ainsi entre le meuble de calcul et la surface consacrée au goûter, un prénom écrit renvoie, dans le premier cas, à un élève selon la notion de présence vs absence et dans le second cas à un élève investi d'une responsabilité liée au goûter. Sur le meuble de calcul, les nombres correspondent au cardinal des présents et sur l'espace mural, au nombre de goûters à préparer. De plus, les divers transferts de données chiffrées, institué par l'enseignante, d'un premier espace tabulaire, le meuble de calcul aux parties 1 et 5 de l'espace du goûter, est en mesure de rendre "visible" qu'une « *mobilité est inhérente à tout fonctionnement du signe* » (E. Nonnon : 2001, p. 82). Cependant, la variation de signification d'un signe graphique selon son contexte peut constituer une difficulté pour certains élèves.

La partie 5, sous forme de tableau, pose question à propos de l'usage implicite des lignes et des colonnes. Lors de l'entretien 2A (annexes p. 63), l'enseignante explique qu'en créant cet espace, elle a tenté de pallier la difficulté des élèves à *se souvenir* de qui doit faire quoi pour qui. Interrogée sur les compétences nécessaires pour utiliser cette partie 5, il apparaît que pour elle, l'absence délibérée de tracés rectilignes délimitant nettement lignes et

colonnes indique que la forme de l'outil qu'elle a conçu n'est pas l'objet d'un enseignement explicite.

38	AC	(...) on voit que c'est pas du tout travaillé quoi c'est des étiquettes aimantées qui sont posées heu comme ça y a pas de / j'ai pas tracé de lignes j'aurais pu c'est peut-être un peu le heu
----	----	--

« *C'était des étiquettes qui sont posées comme ça* » semble dire qu'une structure de tableau non soulignée par des traits, juste construite par une juxtaposition d'étiquettes rectangulaires, se suffit à elle-même. Le croisement visible de lignes et de colonnes serait d'une compréhension évidente et aurait une transparence ne nécessitant pas d'enseignement particulier. De fait, par le jeu des ses cinq lignes et trois colonnes, la partie 5 fournit un ensemble d'informations qui "parlent" directement à l'œil, et, ce faisant, relève d'une raison graphique (J. Goody : 1979, 1993). En effet, la disposition des signes iconiques, alphabétiques et numériques permet de visualiser l'interdépendance de plusieurs éléments : 1. le principe de l'organisation d'une tâche dans la classe, 2. la répartition des élèves en groupe, 3. l'identité des élèves responsables, 4. les effectifs quotidiens par groupe. Cependant, la complexité inhérente à la disposition n'est pas prise en compte par l'enseignante. L'enseignante ne semble pas considérer que la "mise en espace" constitue un "*déjà – pensé*", un élément relevant culturellement de l'écrit comme l'explique Goody. C'est sans doute pourquoi elle ne juge pas opportun d'explicitier ce qui lui semble, à elle, aller de soi.

3.2.3. Différentes fonctions pédagogiques de l'espace mural

3. 2.3.1. Une focalisation collective du regard

Ce qui nous importe dans l'analyse des interactions langagières du moment consacré à répartir les responsabilités du goûter, c'est le souci de repérer en quoi et comment l'espace mural et son agencement génère des échanges et y "participe". Pour cela nous nous référons au contrat de communication tel que le définit P. Charaudeau (1993). « *Le contrat de communication* » lie les partenaires dans une sorte d'alliance objective qui leur permet de co-construire du sens tout en s'auto-légitimant » (p. 126). Pour décrire le contrat surdéterminé par les représentations qu'en ont les acteurs, Chareaudeau le décompose en finalité et en rôle de chacun des partenaires en co-présence, enseignant et élèves.

Selon cet auteur, les finalités de l'enseignant conjuguent les actions d'« *enseigner* », d'« *évaluer* » et de « *capter l'attention* ». Cette approche est pertinente pour donner une place

aux supports graphiques dans le contrat de communication. En l'occurrence, il nous semble que l'espace mural, comme plus généralement tout affichage, participe à ce que Charaudeau nomme la finalité de *captation*. Dans cette finalité très large, c'est une composante de saisie active de l'attention que permet l'espace mural. En effet, celui-ci possède une évidente capacité de focalisation du regard : ainsi pour bien le voir, des élèves qui lui tournent le dos au départ se réorientent face à lui. Le mouvement corporel des élèves et le déplacement de l'enseignante vers l'espace mural ouvrent le jeu convenu des échanges qui lui sont consacrés. Pour savoir où en est le déroulement du script et quels sont les choix encore disponibles, il importe aux élèves appelés d'aller chercher du regard les informations alternativement sur l'espace mural et sur le meuble de calcul.

3.2.3.2. Deux justifications différentes de l'écrit

Charaudeau associe à la finalité permanente de saisie de l'attention, la nécessité de *justifier* et de *valoriser l'objet de savoir*. Un premier mode de justification, tout à fait implicite, passe par l'existence même, quotidiennement mobilisée, de l'espace mural. La mobilisation et le temps consacré au tableau du goûter sont les indices d'une valorisation par l'enseignante de l'usage d'objets écrits. Par sa présence, le tableau "escompte" une mobilisation des élèves et, en partie selon le mode de l'aide-mémoire, "présuppose" le script d'actions que les routines enchaînent.

Par ailleurs, lors des deux séances enregistrées, l'enseignante a eu recours à une véritable justification de la phase de travail qui y est associée. La même justification, avancée en mars (A2) et en avril (A3), consiste à dire que les informations visualisées à cet endroit facilitent la tâche à Sandrine, l'aide-maternelle, chargée de fournir un stock suffisant de parts de goûter pour tous les élèves présents. Il s'agit-là d'une justification "officielle", affichée avec insistance. L'enseignante mobilise une fonction propre à l'écrit ; l'intention pédagogique est d'illustrer et de mettre en œuvre concrètement quotidiennement la capacité de communication différée des traces graphiques (message différé « *pour* » Sandrine car « *elle [en] a besoin* »). L'argument, fondé sur une des fonctionnalités spécifiques de l'écrit, prend lui-même place dans le jeu plus vaste, situé en arrière-plan, de l'indispensable gestion de l'attention. Ainsi, en mars (A2), l'argument est adressé à Léa en (5) – en fait à tous les élèves – et prend la forme langagière d'un rappel à l'ordre. Il s'agit pour l'enseignante de rappeler une fois encore la fonction "sociale" à l'échelle de la classe qui justifie, selon elle, le transfert

d'informations et, dans le même temps, de ressaisir l'intérêt un peu dispersé du groupe pour un objet commun d'attention.

mars annexe p. 41	266	M	d'accord / on essaye de se dépêcher un petit peu pour finir le	
	267	Es	ha oui oui oui	
	268	M	chht !	
	269	E	on fera les ateliers après ?	
	270 23:50	M	après on va travailler oui chht / Léa ! / Sandrine elle a besoin du tableau du goûter / pour préparer ce qu'il faut	

En avril, la justification didactique est évoquée dès la première prise de parole de l'enseignante ouvrant cette phase. Anecdote intéressante illustrant entre autres le caractère perpétuellement à recommencer du travail de justification : en (4), une élève s'autorise à contester le principe de réouvrir un nouveau moment de calcul brassant des nombres venant d'être manipulés et stabilisés sur le meuble de calcul par « *on a déjà fait* ». L'enseignante l'entend. Elle ne répond rien à la critique implicite à propos du caractère redondant de ce qui va avoir lieu. Pour justifier la phase de transfert d'informations, elle botte en touche et convoque l'obligation qui est faite à l'aide-maternelle d'aller au plus vite et de n'avoir, pour ce faire, qu'à passer la tête par la porte pour saisir les informations utiles. L'espace mural est en effet plus proche de la porte de la classe que le meuble de calcul.

avril annexe A3	455	M	c'est bien / allez // on prépare le tableau de goûter pour Sandrine / alors combien de Grands ? Léa // chht/ on écoute !	
	456	Léa	quinze	
	457	M	quinze	
	458	élève	on a déjà fait	
	459	M	oui ben on remet / parce que Sandrine elle regarde pas là-bas quand elle passe la tête dans la porte c'est là qu'elle regarde // des Moyens ? / Simon tu me gênes / combien de Moyens Simon ce matin ?	« Là-bas » désigne le meuble de calcul.

Un élément extrait de l'entretien d'autoconfrontation A2 éclaire le fait qu'il existe pour l'enseignante une justification du recours à l'écrit qui ne mérite pas d'être communiquée. Il s'agit de ce que l'enseignante dit à propos de ce qui a motivé la réalisation de l'objet *espace mural*. Pour expliquer pourquoi elle en est arrivée à l'inventer, elle évoque comment des difficultés de mémoire observées chez les élèves – se souvenir, après le temps des travaux en ateliers, de qui s'engage pour préparer le goûter de quel groupe – ont généré chez elle le besoin de proposer un instrument (P. Rabardel : 1997) complémentaire du meuble de calcul. Ce dernier avait été conçu pour visualiser les prénoms des élèves présents et calculer les

effectifs ; son organisation spatiale ne permettait pas de garder mémoire de ce qui était décidé à propos des responsables du goûter du jour. L'enseignante considère qu'il lui revient donc de penser un instrument pour organiser la répartition des responsabilités et surtout pour en visualiser durablement le résultat. L'instrument conçu permet aux élèves d'utiliser dans une situation "motivée" la permanence de l'écrit par rapport à la fugacité de la parole.

20	AC	voilà les étiquettes-nombres / il y a le réinvestissement du tableau / il y a tout ce travail ben ça sert à quelque chose / on reprend des informations qu'on a travaillées tout à l'heure pour les réinsérer dans un moment où on a besoin de connaître / réellement le nombre d'enfants pour avoir le nombre de goûters exact // donc c'est vraiment re' réinvestir quelque chose en situation / réelle je dirais parce que le rituel ça sert finalement qu'à nous / à notre cahier d'appel bon en dehors de toutes les compétences oui c'est vraiment ça leur parle à eux / là c'est eux qui vont avoir besoin de de
21	Mi	ok
22	AC	de gérer ce moment-là quoi // c'était / c'était c'est pour ça que j'ai mis surtout ce moment-là en place c'était au début ils faisaient un petit peu je leur laissais faire et bon l'année passée à partir du tableau je me suis rendue compte qu'ils avaient du mal / à gérer parce qu'il y avait pas pas de repère écrit au moment où ils passaient à l'action
23	Mi	à partir de quel tableau ?
24	AC	le le le premier tableau le petit tableau de rituel (geste inscrivant un carré dans l'espace)
25	Mi	celui qui est en bois
26	AC	voilà
27	Mi	voilà
28	AC	donc au départ ils préparaient le goûter qu'à partir de ça mais ils ne se souvenaient pas de qui faisait quoi heu combien heu donc on a heu / donc j'ai j'ai mis ça pour que leur donner heu
29	Mi	des repères
30	AC	des repères par rapport au moment où on va
31	Mi	mh mh
32	AC	on va parce qu'en plus il se passe un moment entre
33	Mi	tout à fait
34	AC	il se passe il se passe une heure / quarante-cinq minutes une heure et l'information ben ils l'ont zappée bien souvent donc heu

Si l'on confronte cette justification énoncée durant l'entretien A2 avec la justification répétée à destination des élèves, on constate qu'il coexiste chez cette enseignante des justifications différentes et qu'une constitue un *argument didactique* et l'autre non. Selon l'enseignante, la première justification est associée à la capacité de communication à autrui de l'écrit et, de ce fait, est légitime et doit être régulièrement répétée. La seconde justification semble plus associée à des considérations méthodologiques de *mémoire pour soi*. Il s'agit pourtant là de deux déclinaisons de la même capacité de communication différée : dans le premier cas émetteur et récepteur différents et dans le deuxième, émetteur et destinataire sont identiques. Pourquoi les deux justifications relevant toutes deux de la capacité de garder trace

d'un message et d'en différer la ressaisie ne sont-elles pas reprises dans le discours magistral et activement réaffirmées ? Pourquoi un usage de l'écrit vaut-il comme argument d'autorité dans le cas où il s'agit de s'adresser à un adulte absent pendant la production du message et pas dans le cas où on garde trace "pour soi" ? Aucun des deux cas de figure n'est négligeable. Qui plus est, aux yeux d'une élève au moins, l'argument du message à l'aide-maternelle semble ne plus suffire à justifier ce que ce moment a de redondant avec le précédent (séance A3, en 458).

3.2.3.3. *Un appui pour s'autoriser à avancer rapidement dans la séance*

L'enseignante a conçu le support mural à la fois comme un "organisateur" d'informations et comme un support de lecture pour l'aide-maternelle. Elle a inséré dans le script de renseignement de l'espace deux nouvelles occasions de calcul dont le résultat ne figure pas directement sur le meuble à calcul en bois : l'effectif des grands et des moyens. Fort de ce que l'espace ainsi conçu donne à voir de ce qui s'y déroule, elle s'autorise à accélérer le rythme des échanges dès qu'elle l'aborde. Il est vrai que quand arrive ce moment, plus de vingt-cinq minutes ont été consacrées aux activités routinisées et comme l'indique le nombre de « chht » et de rappels à l'ordre, l'enseignante doit travailler avec énergie à maintenir l'attention, à convaincre les élèves de rester vigilants.

En mars, dès la première prise de parole à propos de l'espace, elle énonce la nécessité « *de se dépêcher* ».

mars	266	M	on essaye de se dépêcher un petit peu pour finir le
------	-----	---	---

En avril, elle use de la justification comme ouverture de la tâche et saute directement et rapidement dès le premier tour de parole à la sous-partie 1 de l'espace.

avril	455	M	c'est bien / allez // on prépare le tableau de goûter pour Sandrine / alors combien de Grands ? Léa // chht/ on écoute !
-------	-----	---	---

C'est bien l'organisation préalable de l'espace visible qui permet à l'enseignante d'enchaîner rapidement les éléments du script d'actions. Pas d'explicitation à donner : le visible d'une part et le connu d'autre part portent les gestes et orientent les échanges.

Lors des deux séances enregistrées, l'enseignante est prise tout au long de ce moment entre le souci de renseigner exhaustivement l'espace instauré et celui d'avancer rapidement.

Au moment de renseigner le tableau de la partie 5, ultime élément à compléter, l'avancée de la séance est tributaire de l'efficacité de repérage et de lecture de l'élève préposé à cette tâche, Vincent dans les deux cas enregistrés. Il lui faut manipuler le stock des vingt-neuf étiquettes de prénoms de la classe pour en isoler les seuls prénoms du groupe responsable du jour, équipe des « *verts* » le 18 mars et des « *bleus* » le 8 avril.

Son souci d'avancer l'amène, lors des deux séances, à accélérer cette phase de lecture des prénoms par un élève, phase qu'elle a pourtant instituée. Pour ce faire, en situation, elle prend en charge une partie des difficultés *matérielles inhérentes* à la fouille au hasard dans un panier contenant toutes les étiquettes – prénoms de la classe. Ainsi en mars, pour soulager physiquement la main encombrée de Vincent, en (310), elle lui propose de récupérer les étiquettes qu'il a déjà lues et que, judicieusement, il ne veut pas remettre dans la masse de ce qui lui reste à parcourir : « *je prends ce que tu veux pas/ hop* ». Son énoncé réfère à un *vouloir* de l'élève et non au fait que la collection qu'elle recueille est celle des prénoms non concernés par la préparation du goûter. En (333), sa stratégie d'aide à la gestion du stock d'étiquettes change et c'est la partie non lue dont elle se saisit ; elle les fait défiler une à une devant Vincent et l'invite à réagir quand il voit le prénom d'un élève du groupe des responsables : « *attends / tu me dis stop* » : ce faisant elle neutralise la difficulté de manipulation du très gros paquet d'étiquettes et organise la situation pour que l'élève n'ait qu'à se concentrer sur un travail de lecture. Par rapport à la dispersion due aux difficultés en situation de gestion d'une collection trop grande et aux aides improvisées de l'enseignante, l'espace mural maintient visible les éléments à renseigner et la finalité des actions menées.

En avril, après avoir rappelé la procédure en (468) : « *les bleus / tu prends le / Vincent tu prends la boîte et puis tu sors les étiquettes des bleus* », elle vient au secours de Vincent qui, malgré l'aide un peu envahissante d'Ounaïssa, peine à trouver les prénoms des bleus. En (488), l'enseignante s'interroge à voix haute sur les prénoms qui restent à trouver et induit la recherche de Vincent en lui suggérant clairement pour opérer plus efficacement d'en repérer l'initiale : « *il manque plus que qui ? je sais plus / chez chez les bleus ? / Guillaume il manque / tu cherches le G de Guillaume / et Camille elle est chez les verts coco / regarde là c'est pas Guillaume ? je vois un bout de G là / c'est Garance / là regarde il y a un G* ». Notons que le prénom de Camille, manifestement présenté par erreur par Vincent comme celui de Garance, confondu avec celui de Guillaume à cause de l'initiale, émerge fortuitement dans cette interaction comme ne convenant pas mais, restés en mémoire, sont repris et imposés par l'enseignante en (492) et (504) dans le souci toujours perceptible d'avancer rapidement dans la procédure de désignation d'élèves responsables.

Une autre façon d'accélérer cette phase se manifeste dans l'absence en mars et en avril du dernier geste à appliquer pour compléter exhaustivement le tableau. Lors des deux séances enregistrées, elle clôt ce moment avant que la dernière étiquette prénom complète effectivement la dernière case à renseigner : le prénom a été énoncée mais la recherche de l'étiquette et sa pose à côté de l'image de l'eau n'est pas menée à terme.

mars	339	M	ha Léa ! alors Léa qu'est-ce que tu veux faire ?
	340	Léa	l'eau
	341	M	l'eau avec Vincent / allez tu te tu te cherches et puis on ira la mettre après

En avril, elle redonne à Jules, dont Vincent cherche en vain l'étiquette – prénom, la tâche de repérer son propre prénom, forcément plus facile pour lui, et de « *le mettre* » parce que « *comme ça nous on continue* ».

avril	530	M	oui / c'est juste Marion / bon tu as trouvé Jules ? / allez une boucle / un J // non c'est / il y a un E à côté / allez vite / ben attends on va laisser Jules le chercher et puis il ira le mettre / voilà / comme ça nous on continue // (...) on fait le quoi de neuf maintenant / on avance
-------	-----	---	---

Nous gardons de cette analyse les deux faits suivants. Les éléments visibles de l'espace organisé par l'enseignante lui permet de supposer que les élèves la suivent et, en conséquence, d'accélérer la procédure au point d'en éluder des sous-phases.

Par ailleurs, la matérialité d'un stock trop important d'objets supports comme ici les étiquettes – prénoms, atteint parfois une lourdeur de manipulation telle qu'elle encombre et freine l'avancée de la tâche. L'aide en situation de l'enseignante montre qu'elle considère cet encombrement d'objets comme générant un retard dans la procédure routinisée ; or il lui faut maintenir l'attention d'une part et le fil du script d'autre part. La stratégie d'aide qui consiste à présenter une seule étiquette à la fois (A3, en 333) montre également l'importance accordée à la tâche de lire les prénoms.

3.2.4. Modèle d'apprentissage

Comment l'enseignante a-t-elle introduit cet ensemble complexe d'éléments interdépendants ?

Lors de l'entretien 2A, en (22), l'enseignante explique que l'observation de difficultés de mémorisation chez les élèves lui a fait élaborer une aide pour garder trace de la répartition

du travail. Interpellée en (35) à propos de l'introduction du support, l'enseignante explique que son utilisation n'a pas donné lieu à un travail spécifique (36 : *je crois que j'ai démarré comme ça* ; 38 : *direct on n'a pas tellement travaillé*). Pour en comprendre le fonctionnement, elle s'est appuyée sur ce que les élèves présents l'année précédente connaissaient des habitudes de la classe, monde auquel l'espace mural se réfère (38 : *j'avais des enfants qui étaient déjà dans la classe les l'année passée donc qui avaient des repères des groupes*). Elle se souvient avoir désigné des éléments visibles et avoir énoncé à quoi ils réfèrent (38 : *j'avais montré les étiquettes - tu dis c'est les groupes heu ça c'est les plateaux / et puis après il y avait les prénoms les nombres*). Elle liste ainsi différentes catégories d'objets concrets ou abstraits : les nombres et les prénoms, des règles de vie propres à la classe telles que la partition en groupes de couleurs et la distribution du goûter par les élèves, des étiquettes qui symbolisent les catégories. Elle escompte chez les élèves, par un usage répété à l'identique dans le temps, la compréhension du fonctionnement des sous-parties. Comme noté plus haut, le travail de lecture des signes sur une même ligne, associant /un plateau de couleur/, /un prénom/ et /un nombre/, reste implicite. Cette lecture n'est d'ailleurs pas oralement actualisée et l'activité reste portée avant tout par la compréhension préalable qu'ont les élèves de la situation de référence.

A propos du tableau à double entrée de la partie 5, rappelons qu'elle considère qu'il n'est « *pas du tout travaillé* » du fait que les lignes n'en sont pas tracées (38 : *on voit que c'est pas du tout travaillé quoi c'est des étiquettes aimantées qui sont posées heu comme ça y a pas de / j'ai pas tracé de lignes j'aurais pu c'est peut-être un peu le heu*). Elle ne semble pas considérer que la configuration tabulaire des étiquettes et l'articulation de différents systèmes sémiotiques construisent un tableau complexe à comprendre. Pour elle, le support sur lequel s'appuient des routines connues ne mérite pas un apprentissage en soi. Pour clore un questionnement sans doute trop insistant, elle revient à l'intention qui l'a généré qui, de son point de vue, est une justification suffisante de son introduction dans la classe : « *c'était pour remédier à un problème* » (60). Il est vrai que la fonctionnalité du support mural de faire produire des informations utiles et de les garder par écrit est effective. Cependant un enseignement spécifique de son fonctionnement n'est pas envisagé.

35	Mi	et heu quand tu l'as mis en place / comment tu les as sensibilisés à la structure du tableau ?
36	AC	ho je crois que j'ai démarré comme ça quoi c'était
37	Mi	direct
38	AC	direct on n'a pas j'ai pas tellement travaillé on a essayé juste / j'avais montré les étiquettes j'avais des enfants qui étaient déjà dans la classe les l'année passée donc qui avaient des repères des groupes tu dis c'est les groupes heu ça c'est les plateaux / et puis après il y

		avait les prénoms les nombres mais y a pas / on voit que c'est pas du tout travaillé quoi c'est des étiquettes aimantées qui sont posées heu comme ça y a pas de / j'ai pas tracé de lignes j'aurais pu c'est peut-être un peu le heu
39	Mi	oui mais même s'il y a pas de ligne il y a malgré tout des / des espaces
40	AC	oui y a des espaces
41	Mi	qui fonctionnent d'une façon différente d'un espace à l'autre
58	AC	oui c'est vrai que moi je pense pas à toutes ces questions-là (<i>éclat de rire</i>)
59	Mi	tu te les poses pas ?
60	AC	non là je me les suis vraiment / c'était pour remédier à un problème et

Le tableau est conçu comme un aide-mémoire, un écrit qui vaut comme relais d'informations, comme "pense-bête". Or, traitant de l'interdépendance permanente de l'oral et de l'écrit en classe J.-F. Halté (2005) constate combien l'écrit associé d'une façon serrée à l'oral – comme dans le cas observé – n'est pas pris en compte en soi. Selon Halté, « [l'] écrit ordinaire, trivial, est négligé : la fonction de trace est actuellement transparente, tellement évidente, « naturelle », qu'elle n'est pas perçue comme enjeu de savoir alors qu'elle est à la base de toute conceptualisation de l'écrit. Ce type d'emploi conjugué en effet est au principe même de la représentations de l'écrit comme pratique de la différance, puisque aussi bien ces écritures, produites en contexte oral, le sont pour autoriser dans l'événement les jeux cognitifs de décontextualisation : des éléments de la raison graphique chère à Jack Goody se construisent là » (2005, p. 28). L'auteur évoque plutôt un écrit spontané, généré par les besoins de l'événement langagier. Cependant, même si l'espace mural n'a rien de spontané puisqu'il offre quotidiennement un cadre prédéterminé à des manipulations d'écrits, il s'agit bien d'une situation où « oral et écrit interfèrent », et qui, précisément, est justifié par la capacité de *communication différée* de l'écrit. Et, comme le relève Halté, le support n'est pas perçu par l'enseignante comme un enjeu de savoir.

Contrastant avec cette absence d'explicitation des relations qu'entretiennent les sous-parties de l'espace mural avec le thème du goûter et du fonctionnement spécifique de la sous-partie 5, il est frappant de constater au vu des transcriptions de A1, A2, A3, combien, au contraire, une recherche permanente du « comment ça s'écrit » prend une place considérable selon une logique centrée massivement et presque exclusivement sur une relation phonie - graphie.

3.2.5. Récapitulation de l'analyse du « tableau du goûter »

L'espace mural, inscrit dans le rectangle d'un tableau (au sens de support scolaire), comporte une unité thématique : la préparation du goûter. Tel qu'il se présente aux élèves, le

tout de l'espace mural fait système avec les gestes d'une routine complexe qui s'appliquent successivement à chacune de ses "parties". Il est notable que les limites spatiales entre ces parties ne sont pas tracées. Hormis le stock d'étiquettes-nombres dans lequel on puise pour compléter les effectifs utiles dans les parties 1 et 5, chaque partie fonctionne et renvoie au langage d'une façon différente et autonome. A l'intérieur du rectangle du tableau du goûter, la disposition relative de chacune des parties n'est pas en soi signifiante et le passage d'une partie à l'autre renvoie plus à des habitudes qu'à une lecture qui aurait été contrainte par une organisation spatiale spécifique. Chaque partie mobilise un script d'actions précis. La partie complétée en dernier est constituée d'un *tableau* dont colonnes et lignes ne sont pas visuellement accentuées ni particulièrement explicitées ; pourtant, la lecture de ce tableau fonctionne exclusivement visuellement puisqu'il ne donne pas lieu à une oralisation des informations qu'il récapitule.

Du point de vue d'une fonction de l'écrit, le tableau du goûter stabilise une organisation du monde de la classe. Une partie pérenne d'un jour à l'autre facilite le travail quotidien d'actualisation des informations nécessaires à la préparation du goûter.

L'enseignante élabore deux sortes de justification de l'écrit de l'espace mural : une qu'elle répète systématiquement aux élèves (écrire à l'intention d'un destinataire absent) et une qu'elle n'affiche pas avec la même insistance (écrire pour soi, pour maintenir durablement une information connue). La fonction de communication à autrui lui semble plus légitime à rappeler que la fonction d'écrire pour soi.

Le recours à l'espace mural aide l'enseignante dans la tâche pluridéterminée (Altet : 2006 ; Perrenoud : 1996) de *capter l'attention* et de focaliser le regard (Charaudeau : 1993). La fonction de l'espace mural ne se réduit pas à renseigner un tableau pour l'aide-maternelle : l'enseignante s'appuie sur les sous-parties pour "dérouler" le script complexe des actions. De plus, le visible de l'espace mural et l'habitude qu'ont les élèves de la routine font système : un effet observable en est que l'enseignant s'autorise à accélérer le rythme de la séance voire à l'écourter.

La "connaissance en actes" qu'ont les élèves de l'espace mural fait que l'enseignante ne juge pas utile d'expliquer ni l'arbitraire de la disposition des parties, ni les sauts d'une partie à l'autre, ni le fonctionnement complexe du tableau à double entrée de la partie 5. Elle en considère le fonctionnement de l'espace mural pris dans son ensemble ou pris dans une de ses parties comme transparent, « *naturel* » (Chevallard : 1982 ; Halté : 2005). L'enseignante a la "conviction didactique" que la compréhension de l'objet graphique utilisé est accessible par le seul recours à un usage répété.

3.3. Analyse d'un support de travail destiné aux élèves

Après l'étude d'un objet graphique mural à usage collectif, nous entamons maintenant celle d'une feuille de format A4 (21/29,7 cm), support de travail individuel des élèves de GS. Il s'agit d'un des documents quotidiennement conçus et réalisés par l'enseignante avec un ordinateur et un logiciel de traitement de texte. Une photocopie du document se trouve au dos du bristol qui récapitule quelques contextes graphiques et qui accompagne les volumes.

3.3.1. Analyse de la mise en page

Avant d'observer la façon dont des élèves sont entrés dans le document, il est possible d'en distinguer des parties.

Du point de vue d'une économie de la place, l'espace de la page est utilisé au maximum, "rentabilisé au mieux", et ne comporte presque aucun espace vide. Ont été juxtaposés, sans délimitation marquée entre elles, plusieurs textes. Ce sont les différentes tailles ou polices de caractère, les jeux d'encadrement et l'usage de "blancs" qui permettent d'isoler ces textes.

Une partition de la feuille en *invariable* vs *variable* permet de différencier deux sous-parties : une première structure, identique à elle-même d'une feuille à l'autre et une seconde, variant d'une fois sur l'autre, composée à chaque fois d'un ou de plusieurs exercices.

Partie invariable

Une partie *invariable* est située dans le quart supérieur de la feuille et comprend : 1. un lignage *seyes* pour écrire son prénom et la date en cursive, 2. un signe que l'enseignante complètera par un sourire qui vaut évaluation et 3. le texte programmatique des consignes successives. La consigne, en soi, varie d'un jour à l'autre ; c'est son emplacement sous la date écrite par les élèves qui demeure identique. Durant l'entretien 2A, l'enseignante qualifie d'« *immuable* » la présentation *lignage seyes – évaluation – consigne* (en 232 et 236).

Pour la fiche de travail observée, le texte de la consigne, très long, compte trois lignes prenant toute la largeur de la feuille.

LE LANGAGE ECRIT :

LECTURE, *Histoire d'une Mouette et du Chat qui lui apprit à voler* de Luis SEPULVEDA : 1. Recherche dans le texte les prénoms des 3 personnages (Afortunada, Zorbas et Jesaistout). Colorie-les en respectant le code. 2. Recherche et entoure le passage ci-dessous dans le texte de gauche. 3. Trie les prénoms des personnages selon les critères suivants : Mouettes, Chats ou autres.

Cet écrit s'adresse à un lecteur adulte, parent d'élève ou acteur institutionnel (IEN). Durant l'entretien 2A, l'enseignante explique qu'elle a introduit la mise en page du support directement. Pour ce qui concerne une explicitation pour alerter les élèves d'une différence entre "écrit qui s'adresse à l'élève" et "écrit qui s'adresse à l'adulte", elle indique : « *parce que c'est toujours au même endroit / c'est quelque chose qui est immuable sur toutes les feuilles de travail que je donne / ils ne posent même pas la question qu'est ce que c'est ça maîtresse ?* » (en 232). Elle remarque : « *je crois que je leur ai même jamais dit* » (en 234). Le caractère « *immuable* » de la présentation doublé d'une conviction intime de l'efficacité d'une acquisition par répétition font que l'enseignante ne s'interroge pas sur la nécessité d'une explicitation de cette présentation : « *c'est quelque chose d'immuable voilà ! c'est quelque chose d'acquis* » (en 236).

232	AC	parce que c'est toujours au même endroit / c'est quelque chose qui est <i>immuable sur toutes les feuilles</i> de travail que je donne / je / ils ne posent même pas la question qu'est ce que c'est ça maîtresse ? (...)
233	Mi	quelque part dans la consigne
234	AC	dans la consigne qui est notée mais ils demandent jamais ils <i>savent</i> que ça c'est / <i>je crois que je leur ai même jamais dit</i> que c'était pour heu le lecteur heu l'adulte qui va regarder le le travail
235	Mi	mais c'est déjà une compétence mine de rien
236	AC	mais comme <i>c'est quelque chose d'immuable voilà ! c'est quelque chose d'acquis</i> c'est à dire

En 254, l'enseignante précise qu'elle n'a « *pas du tout* » anticipé la question des éventuelles difficultés de lecture du document dues à une mise en page dense. Selon elle, les élèves « *savent* » (en 234) que cet écrit se situe en amont des exercices et ne s'adresse pas à eux : « *je me suis dit il y aura de la difficulté mais ils sauront où aller chercher l'info* » (en 256). En 312, elle explique combien elle mise sur une familiarisation de la présentation dès la section des Moyens et que « *pour la circulation* [entre les éléments de la feuille] *il y a pas eu d'apprentissage (...)* ça s'est construit mais sans que je l'explique ». En 316, elle note qu'il est rare qu'elle présente la fiche selon le format "*paysage*" qui lui permet de juxtaposer les exercices sur deux colonnes. Pour autant, elle n'a pas évoqué oralement pour les élèves cette particularité dans la présentation.

Pour l'enseignante, une répétition à l'identique sur le long terme a un effet d'enseignement qu'elle estime suffisant. Par conséquent, les choix de mise en page ne font pas l'objet d'un discours spécifique.

Notons que les deux sous-parties, celle identique dans sa structure d'une fiche à l'autre et celle composée d'exercices ne sont pas délimitées nettement par un trait. Seules la taille de la typographie et le caractère compact des trois lignes de consigne permettent d'inférer qu'il s'agit d'une unité textuelle qui diffère de ce qui se trouve en-dessous. Il revient à l'élève de repérer l'existence de parties et de ne pas les considérer de la même façon. Lors de la séance A2, un enfant au moins montre que la partition "écrit qui s'adresse à l'élève" et "écrit qui s'adresse à l'adulte" n'est pas aussi unanimement maîtrisée que l'enseignante le pense. C'est le cas de Lilian en 721 qui, invité à chercher un mot dans un texte, en a trouvé une occurrence dans la consigne (et une autre dans un texte encadré) qui, pourtant, selon la logique de l'enseignante, n'était pas à explorer.

Partie variable

Dans la partie *variable* des exercices, se trouvent quatre unités comportant de l'écrit réparties en deux colonnes. Dans la colonne de gauche, on trouve deux unités différents :

1. un texte de quatorze lignes que l'enseignante présente aux élèves comme le produit de la « photo » d'une page du livre de lecture suivie,
2. sous ce texte, trois noms propres encadrés de personnage de l'histoire, Afortunada, Zorbas et Jesaistout.

Dans la colonne de droite, on trouve :

3. un paragraphe de trois lignes, encadré, extrait de la page scannée,
4. un tableau de trois colonnes intitulées « Mouettes », « Chats » et « Autres ». Le tableau fonctionne avec une liste de neuf noms de personnage du livre, donnée dans un second temps : Zorbas, Kengah, Colonello, Secretario, Afortunada, Matias, Jesaistout, Harry, Vent-debout.

Tableau 5 : Les trois tâches à associer aux unités écrites dans l'ordre où elles apparaissent dans la consigne

Supports écrits de l'exercice	Nature de la tâche attendue
Page de livre scannée comportant un texte de quatorze lignes sans délimitation autre qu'un blanc	Exercice 1 Avec les trois noms des personnages 1. lire le nom des personnage 2. choisir collectivement un code de couleur pour

Trois noms encadrés de personnage : Afortunada Zorbas Jesaistout	colorier le cadre avec le prénom 3. repérer dans la page scannée les trois noms et les entourer selon le code adopté
Même unité : page de livre scannée comportant un texte de quatorze lignes Paragraphe encadré de trois lignes	Exercice 2 Avec le paragraphe encadré 1. lire le paragraphe 2. repérer dans la page scannée à gauche le paragraphe écrit à droite 3. l'entourer en n'omettant aucun élément
Tableau de trois colonnes : Mouettes, Chats, Autres Liste de neuf noms	Exercice 3 Avec la liste des neuf noms 1. lire les titres des colonnes 2. lire les neuf noms sur la liste et se souvenir s'il s'agit d'un chat, d'une mouette et d'un personnage ni chat/ni mouette, donc « autre » 3. découper les noms 4. classer les noms dans la colonne correspondante (5 chats : Zorbas, Colonello, Secretario, Jesaistout et Vent-débout ; 2 mouettes : Kengah et Afortunada ; 2 « autres » : un singe, Matias et un homme, Harry)

Il importe de préciser que cet ensemble dense de tâches successives qui s'appuie sur les différentes unités écrites du support est envisagé par l'enseignante comme un travail réalisé grâce à sa présence active : « *vraiment je les accompagne c'est pas du tout quelque chose qui est fait en autonomie et je vais décortiquer exercice après exercice* » (entretien 2A, en 166).

3.3.2. Difficulté enseignante pour désigner les unités écrites

Après la description d'une mise en page dense soucieuse d'occuper au maximum la surface de la feuille, nous abordons maintenant la question de l'abstraction de certains termes de métalangage et des jeux de désignation mis en œuvre par l'enseignante pour se faire comprendre.

Sur la fiche de la séance A2, les diverses unités écrites à considérer par les élèves sont d'une taille très variable. De l'unité écrite la plus grande à la plus réduite, sont convoquées dans la manipulation ou dans le discours :

- le livre tenu en main pour expliquer la provenance de la page scannée,
- la page montrée et la page scannée telle qu'elle se présente sur la feuille,
- le « *texte* » ou « *passage* » de trois phrases et trois lignes présenté encadré,
- des mots encadrés ou non,

- des lettres initiales,
- des majuscules,
- des signes de ponctuation (point, tiret).

Ces objets sont désignés par des termes renvoyant à des objets nettement identifiables : livre, mot, lettre, majuscule, point, trait. Les termes de *texte* et de *passage* désignent différentes unités écrites, la *page scannée* ou le *paragraphe*.

La succession de termes utilisés pour désigner les deux unités d'écrit interdépendantes que sont le paragraphe et la page mérite que nous nous y arrêtions. Voici comment se présentent le texte de la page scannée, visuellement isolé par un espace blanc, une typographie et la présence des autres unités "autour", et les trois phrases extraites par l'enseignante, présentées dans un cadre avec une police plus grande que celle du texte source.

Afortunada battit des ailes, replia ses pattes, s'éleva de quelques centimètres, mais retomba immédiatement comme un sac.

D'un bond les chats descendirent de l'étagère et coururent jusqu'à elle. Ses yeux étaient pleins de larmes.

- Je ne suis pas capable ! je ne suis pas capable !

répétait-elle, affligée.

- On ne vole jamais du premier coup. Tu vas y arriver. Je te le promets, miaula Zorbas en lui léchant la tête.

Jesaistout essayait de trouver l'erreur en examinant encore une fois la machine à voler de Léonard de Vinci.

<p>- On ne vole jamais du premier coup. Tu vas y arriver. Je te le promets, miaula Zorbas en lui léchant la tête.</p>

Remarque : une minuscule variation dans les deux présentations du même paragraphe : le mot « lui » figure en bout de deuxième ligne dans la page scannée et en début de la troisième ligne dans la version encadrée. Or, les élèves prennent souvent des indices de début et de fin de ligne pour se repérer dans une masse compacte d'écrit. Ce détail peut éventuellement perturber des élèves.

Invités au démarrage du travail de groupe à dire ce qu'ils voient sur la feuille distribuée, les élèves ont spontanément commencé par énoncer le terme métalinguistique de *mot* avant d'en lire certains en particulier. En 541, l'entrée de Léa dans le document, par la

lecture des "titres" des trois colonnes à gauche, indique qu'elle a d'abord été sensible à la taille des caractères typographiques : dans la masse des écrits de la feuille, ce sont effectivement les plus grands. Dans le prolongement de cette approche par l'unité *mot*, en 549, Léa désigne le paragraphe encadré par « *des mots encore* ». Un élève amène le terme de « *phrase* ». L'enseignante va d'abord reprendre le terme de *phrase* et les faire compter, puis définir le texte encadré par la relation qu'il entretient avec la page scannée : « *un petit morceau* », « *un petit bout* », « *il se cache là-dedans* ». Notons que l'enseignante a plus le souci d'expliquer comment techniquement elle a opéré pour scanner la page : « *alors là j'ai pris mon appareil photo de texte / je l'ai mis dans l'appareil photo de texte / j'ai pris un passage de là-dedans / je l'ai mis sur l'appareil photo le scanner / le scanner a pris en photo le texte / ici et puis après j'ai choisi un petit morceau du texte-là et je l'ai recopié je l'ai recopié ici / avec mon ordinateur j'ai tapé à l'ordinateur un petit bout du texte-là* », que de veiller à stabiliser un métalangage pour désigner chaque unité écrite à considérer : page scannée et paragraphe.

De fait, l'usage par l'enseignante du terme de *texte* – qui permet effectivement de désigner des objets textuels de taille variable – concerne alternativement le paragraphe (en 652, 656, 658) et la page scannée (648, 650, 656). Le qualificatif de *petit* appliqué à *texte* concerne aussi bien la page scannée que le paragraphe. De même, le terme de *passage* désigne d'abord la page scannée définie par son rapport au livre (en 648) puis le paragraphe défini par son rapport à la page (en 664, 673, 676). L'usage d'un même terme pour désigner des unités écrites différentes rend l'explication de la tâche délicate. Les nombreuses reformulations sont symptomatiques de la difficulté de l'enseignante à faire comprendre la tâche qu'elle demande aux élèves.

L'enseignante désigne le paragraphe encadré par : *un petit morceau du texte-là – un petit bout du texte-là - le texte – le petit texte-là – le petit texte – le paquet que vous avez entouré*. Le paragraphe est défini d'abord par sa relation à la page scannée comme une partie d'un tout puis comme un tout à isoler. L'artificialité de l'opération demandée : entourer une quantité de texte insérée dans un texte plus grand, va progressivement l'amener à définir la tâche moins comme une quantité de texte que par le résultat graphique du geste d'entourer. Les termes employés renvoient à un tout à circonscrire sans qu'on sache clairement ce qui est à réunir d'une ligne fermée : *le passage – trois phrases ensemble dans un seul paquet – tout le passage – tout ça – tout le passage – une grosse patate*. Les élèves peinent à saisir ce que l'enseignante peine à désigner.

Objet	Termes employés pour le désigner		
paragraphe encadré de trois phrases et trois lignes (colonne de gauche) à retrouver dans la page scannée (colonne de droite)	Tour de parole		
	548	M	(...) et au-dessus de ce petit tableau qu'est-ce qu'on voit ?
	549	E	des mots encore
	550	E	des phrases
	637	M	alors ça fait combien de phrase ?
	648	M	un petit morceau du texte-là un petit bout du texte-là
	650	M	je vais vous demander de (...) retrouver dans le petit texte les trois phrases qui sont dans le cadre ici
	652	M	vous entourez pas les trois phrases vous entourez le texte
	656	M	le petit texte-là (...) il est ici / il se cache là-dedans
	658	M	le petit texte qui est ici il se cache là-dedans
	660	M	(...) il y a un petit indice pour le reconnaître
	664	M	un petit tiret / alors essayez de le chercher vous entourez le passage
	667	M	vous l'entourez celui / quand vous l'avez trouvé
	673	M	je veux que tu m'entoures les trois phrases ensemble dans un seul paquet (...) tu me cherches tout ça quand tu as trouvé le début alors tu dois aller jusqu'au mot <i>tête</i> tu dois entourer tout le passage
	676	M	je veux tout ça (<i>en désignant le paragraphe</i>) je veux que tu entoures tout ça / tout le passage une grosse patate

De fait, pour désigner un même objet du monde, en l'occurrence le paragraphe, le métalangage utilise alternativement plusieurs registres terminologiques : un registre abstrait comme le terme de *texte*, ou un registre concret se référant au résultat du geste de tracer : *une grosse patate*. Par ailleurs, un même terme ne désigne pas la même chose au cours de la séance.

3.3.3.Des erreurs de compréhension du tableau

Après avoir observé combien le métalangage varie pour une même unité écrite et comment un même terme désigne deux unités différentes, nous étudions maintenant la procédure d'explicitation mise en œuvre pour le dernier exercice de la feuille, le tableau à trois colonnes.

La tâche consiste, après les avoir lus et, identifiés par un exercice de mémoire en tant que personnage, à classer une collection de neuf noms selon qu'il s'agit de « *Mouettes* » (deux éléments : Kengah et Afortunada), de « *Chats* » (cinq éléments : Zorbas, Colonello,

Secretario, Jesaistout, Vent-debout) ou de personnages ni mouette, ni chat qualifiés d'« *Autres* » (un singe : Matias et un homme : Harry).

Pour faire expliquer le principe de classement du tableau, l'enseignante interroge Vincent qui, en 772, use d'abord d'un déictique : « *Kengah on le met dans / là* ». Invité à préciser, Vincent indique le titre de la colonne : « *dans dans Mouettes* » en éludant le terme de *colonne* qui n'est jamais utilisé durant la séance ni par les élèves, ni par l'enseignante. La répartition en trois colonnes correspondant chacune à une collection particulière de personnages n'est pas explicitée plus que « *mettre dans les Chats* » ou « *dans les Mouettes* ». Or un élève ne semble pas avoir compris la correspondance entre l'espace vertical d'une colonne et l'appartenance à une classe d'objet. En 818 et 820, Evan qui n'a que découpé la liste des neuf noms demande à deux reprises à sa voisine qui les a déjà classés : « *tu as combien de chat là ?* ». Estelle en compte six en restant dans la colonne Chats (en quoi elle a commis une erreur, Harry qui relève de la colonne « *Autres* »). Evan la reprend et, sur la feuille de sa voisine, compte en ligne indépendamment des colonnes. Estelle réagit à l'erreur d'Evan : « *non c'est pas comme-ça les chats* ». Evan persiste et compte exhaustivement les neuf étiquettes placées par sa voisine. Puis il prend beaucoup de temps pour retirer avec ses ciseaux le trait noir qui délimite chaque étiquette à découper ce qui constitue souvent une stratégie pour retarder l'entrée dans la tâche principale. Il regarde à plusieurs reprises le travail achevé d'Estelle et n'avance pas. Il colle des noms dans la colonne centrale du tableau en commençant par le bas de la colonne. Il y place Kengah qui est une mouette. En 851, il parvient à lire Harry et soliloque, joue avec les assonances : « *c'est [a /ri] / Harry Harry Potter Harry Haribo Harry Harry / heu ah! // Matias* ». Il classe Harry, personnage homme, dans la colonne des chats. L'enseignante intervient en (856) : on constate que l'élève sait lire les noms qu'il a placés puisqu'il lui répond quand elle lui demande de qui il s'agit. Ses erreurs ne viennent pas d'un déficit de reconnaissance des mots écrits ni d'un déficit de mémoire pour resituer les personnages car il répond régulièrement à ce type de question même quand elle ne s'adresse pas à lui. Il semble manquer à Evan une explication claire sur le fonctionnement du tableau.

3.4. Eléments de conclusion

Le monde de la classe A mobilise de très nombreux objets graphiques. Il est possible de dégager des invariants dans leur usage.

3.4.1 Un enseignement centré sur la relation phonie-graphie

L'ensemble des trois séances montre comment l'enseignante privilégie d'une façon massive un enseignement de l'écrit dans une centration grapho-phonique. Les routines consacrées à l'écriture de la date et du saint du jour, les recherches systématiques de l'orthographe de mots, menées collectivement, témoignent de l'importance accordée à un enseignement du code alphabétique. De même, un temps notable est consacré chaque jour à la description routinisée et idiomatisée du tracé de chaque lettre dans les trois écritures, capitales, minuscules d'imprimerie et cursives.

Les usages fréquents de l'écrit observés et le discours enseignant à propos de la conception des objets graphiques très présents dans cette classe indiquent que la structure graphique des écrits n'est pas considérée comme un objet d'enseignement.

Les objets graphiques collectifs ou individuels prennent place dans des routines et des usages de la classe sans être explicités en soi. Ainsi le tableau à double entrée de l'espace mural est un support pris dans un script d'actions mais jamais commenté. La complexité éventuelle de l'organisation d'un espace mural ou d'une mise en page ne donne pas lieu à un discours explicatif magistral. Fondamentalement, l'enseignante mise sur une répétition à l'identique d'un jour sur l'autre et, ce depuis la section des Petits, pour favoriser des acquisitions par repérage de régularités.

Sur les fiches qu'elle conçoit, l'enseignante a un usage expert de la mise en page et des tableaux ; elle utilise fréquemment tous les éléments signifiants de la surface écrite : jeu de mise en colonne, d'alignement, jeu d'espacement par des blancs pour isoler, encadrement, sans considérer pour autant que ces éléments méritent d'être explicités. L'enseignante a un usage d'expert aveugle de son expertise.

3.4.2 Une activité récurrente : faire passer d'un contexte à un autre

Une constante didactique particulière traverse les différentes situations observées : les actions régulièrement renouvelées de décontextualiser puis recontextualiser des unités écrites.

Qu'il s'agisse de reporter le nom du saint du jour sous la date écrite ou de reporter des informations numériques du meuble de calcul sur l'espace mural consacré au goûter, il s'agit à chaque fois de repérer des unités écrites (un nom propre, des effectifs) dans un premier contexte, de les isoler et de les reporter dans un second contexte. De même, sur la fiche de travail individuelle, la tâche concernant le paragraphe consiste à le retrouver dans un contexte textuel différent de celui adopté quand il est présenté isolé par un cadre.

Il est frappant de constater que l'insistance mise à proposer des activités de décontextualisation-recontextualisation n'intègre pas la préoccupation d'expliquer la structure graphique des "*contextes*" d'où sont extraites et réintégréées les unités écrites.

3.4.3 Des délimitations non marquées

A différentes échelles, la saturation en objets graphiques juxtaposés ouvre la question des délimitations entre les unités textuelles. A l'échelle d'un pan de mur entier, l'occupation spatiale serrée concerne des objets graphiques complexes tels plusieurs calendriers, plusieurs suites numériques, plusieurs alphabets, auxquels se surajoutent, entre autres écrits, des mots illustrés extraits des histoires lues (Cf. photos et dessin en annexe après le 3^e entretien d'autoconfrontation). La fiche d'exercices analysée constitue aussi une surface graphique complexe dont les unités textuelles, en l'occurrence les consignes et les différents exercices, d'une part ne sont pas simples à circonscrire et, pour une autre part, ne donnent pas lieu à explicitation.

Les difficultés de lecture liées à l'absence d'espace "entre" les objets ou, sur une même feuille, "entre" les unités textuelles seront reprises et analysées dans le chapitre 7 consacré à une étude des différentes natures de signes co-présents sur l'espace graphique.

Chapitre 4

4. DEUXIEME MONOGRAPHIE : DES OBJETS A MANIPULER POUR PRODUIRE DES ECRITS

Les transcriptions correspondant à la monographie ci-dessous sont repérables dans les annexes par les signes B1, B2, B3 en haut de page et se trouvent dans le volume d'annexes entre les pages 129 et 260.

Nous commençons par décrire des objets graphiques affichés avant de nous consacrer à une analyse de la séance B1. Le rapide inventaire des affichages relève la présence d'une collection de mots ainsi que trois occasions où cet ensemble est cité et les nombreux objets comportant de l'écrit utilisés dans le cadre de routines. La présentation des activités de B1 commence par répertorier le matériel d'étiquettes et suit globalement la chronologie de la séance du point de vue des élèves.

4.1. Des supports écrits permanents

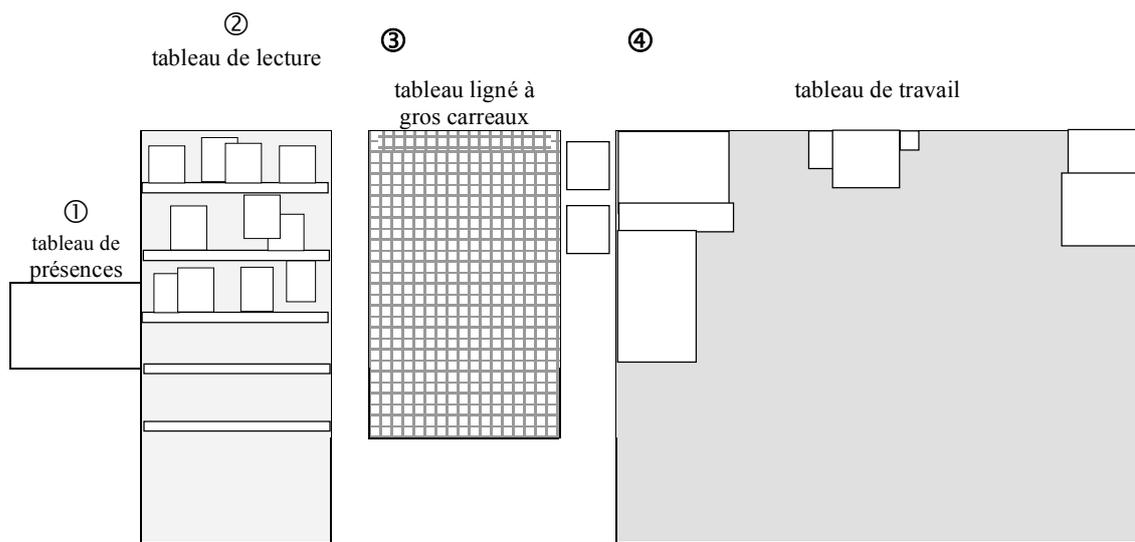
Dans la classe B, l'environnement scriptural est dense, les objets graphiques sont nombreux. Cependant, ils ne tapissent pas toute la hauteur d'un mur comme dans celle décrite dans la première monographie. Une large surface murale est plus particulièrement investie en affichages. S'y trouvent de gauche à droite, repris dans le schéma ci-dessous :

- un espace de pochettes transparentes où chaque élève signale sa présence en y glissant dès son arrivée son étiquette – prénom : (① sur la figure 2 ci-dessous)
- un panneau en bois, répertoire de la classe, présentant une quinzaine de grandes étiquettes – mots : ②
- un *tableau blanc*, surface en plastique blanc dont le lignage est analogue à celui d'un cahier d'écolier à gros carreaux : ③
- un *tableau noir* recouvert en permanence sur sa périphérie d'affichages : ④

Pour une grande part, les écrits affichés sont manuscrits. De ce fait, l'ensemble des productions n'est pas normé en taille et en police de caractères comme peuvent l'être des écrits conçus sur ordinateur et imprimés. Ainsi en est-il des étiquettes des prénoms des élèves, des fiches du tableau de lecture et de la plupart des supports qui gravitent autour et sur le tableau noir : ④.

Les élèves réunis collectivement, assis par terre, ont face à eux d'une façon plus proche les espaces 3 et 4.

Figure 2 : schéma du mur devant lequel se tient la phase collective de travail



Au cours de l'inventaire des composants de l'environnement scriptural qui ne prend en compte que les plus significatifs, nous décrivons d'abord des supports collectifs affichés en permanence. Pour ces affichages inscrits dans la durée, nous relevons dans les interactions, autant que possible, les usages de l'écrit qu'ils permettent. Puis, nous abordons l'analyse de ceux, collectifs et individuels, qui sont conçus pour la séquence. Pérennes ou occasionnels, ils seront décrits à la fois dans leur matérialité en les réinsérant dans les échanges langagiers dont ils sont directement l'objet ou qui, plus simplement, les mobilisent.

4.1.1. Un répertoire de classe : le « *tableau de lecture des mots que je connais* »

L'espace mural en ② est désigné par une petite affiche fixée au-dessus où est écrit : « *tableau de lecture, les mots que je connais* ». Il est composé d'un panneau en bois comprenant quatre étroites étagères où sont posées côte à côte, parfois l'une devant l'autre, un ensemble d'une quinzaine de grandes étiquettes cartonnées de tailles et de couleurs différentes

(+/- 20cm/15cm). Sur chacune d'elles figurent une grande image (photo ou dessin) et deux écritures manuscrites du mot correspondant (capitales d'imprimerie et écriture cursive) tels que : APOUTSIK (héros de l'album de Paul-Emile Victor édité chez Flammarion en 1968), GRAOULLY (dragon légendaire terrassé par Saint Clément, patron de Metz), DRAGON, ARBRE, AUTOMNE, FEUILLE, HIVER, CHATEAU, POMMES (au pluriel), POIRE (au singulier), GALETTE, SAINT NICOLAS, CARNAVAL. Certaines étiquettes s'incurvent, penchent vers l'avant et leur visibilité de loin en est réduite.

Aucune organisation de la collection d'étiquettes n'est visible, ni thématique, ni alphabétique. L'agencement des étiquettes semble livré au hasard. Du coup, la recherche visuelle d'un mot peut s'avérer longue s'il s'agit de passer systématiquement en revue la quinzaine de mots.

Lors de la séance B1 dont l'enjeu principal est de faire produire un écrit en puisant dans un stock affiché d'étiquettes-mots, il est question à trois reprises du « *tableau de lecture* ». A chaque fois, en (85), (219) et (614), l'enseignante est à l'initiative d'une "opération de pointage" et de "justification" du « *tableau de lecture* ». On constate qu'attribuer un statut d'aide potentielle aux mots écrits sur étiquette constitue un travail récurrent de la part de l'enseignante.

La première occasion d'échanges à propos du « *tableau de lecture* » advient lorsque un élève ne parvient pas à lire le mot *feuille* écrit sur une étiquette fixée au tableau. L'enseignante ouvre alors un questionnement qui dépasse la lecture du mot et atteint ainsi un niveau "méta-procédural" : « *alors celui-là / on a toujours un peu de mal à le lire mais bon / est-ce que tu sais ce que c'est ? non ? comment on peut le retrouver ?* » (85). Un élève propose le mot exact, « *feuille* », mais l'enseignante n'a pas obtenu la réponse qu'elle attend. Elle insiste : « *oui feuille mais où est-ce qu'on a le moyen de retrouver le mot-là ?* » (89). Un autre élève entend l'insatisfaction de la maîtresse et propose une justification phonographique par la lettre initiale : « *parce que ça commence par [f]* » (90). L'enseignante valide encore en reprenant l'énoncé mot à mot et maintient son questionnement : « *mais où est-ce qu'il est ce mot-là ?* » (91). Suit un malentendu intéressant. Un élève ayant entendu *feuille* en (88), validée en (89), y associe "directement" la demande de localisation et s'exclame qu'on peut en trouver « *dehors* » (92). Ce faisant, il ne considère pas le signifiant oral *feuille* mais l'objet du monde auquel ce terme renvoie et l'expérience qu'il en a : une feuille, ça se trouve dehors. L'enseignante ne commente pas l'erreur de cheminement interprétatif de l'élève à propos de la tâche à mener en tant que telle. Elle n'en considère que la conséquence. Par une sorte de raisonnement par l'absurde, elle énonce que la proposition de localisation de « *feuille* » est

incompatible avec la tâche, en classe, de lire un mot : « *mais alors comment on peut le lire s'il [le mot] est dehors ?* ». Ce faisant, elle reconvoque la tâche de lecture et en refait l'enjeu de la recherche. Elle mesure toutefois au passage combien sa question reste trop large pour les élèves et, pour la cinquième fois repose la question du lieu en indiquant que celui-ci est à trouver en classe : « *où est-ce qu'il est là dans la classe ?* ». En (94), elle est enfin entendue par quelques élèves. En (97) : « *voilà / sur le tableau de lecture où on a mis tous les mots qu'on connaît* », redéfinit l'espace mural comme le lieu où se trouvent « tous les mots connus » et clôt la première micro-séquence qui le concerne.

85	M	(...) vas-y Kévin / qu'est-ce que tu as vu ? ben viens / et si tu ne retrouves plus on va t'aider alors qu'est-ce que tu as vu ? / lequel tu connais ? celui-là ? alors celui-là / on a toujours un peu de mal à le lire mais bon / est-ce que tu sais ce que c'est ? non ? comment on peut le retrouver ?	Kévin montre le mot FEUILLE après quelques secondes de recherche silencieuse.
86	E	hiver	
87	M	non attends / comment on peut retrouver le mot-là ?	
88	E	<i>feuille</i>	
89	M	oui <i>feuille</i> mais où est-ce qu'on a le moyen de retrouver le mot-là ?	
90	E	parce que ça commence par [f]	« fait » le bruit
91	M	ça commence par [f] mais où est-ce qu'il est ce mot-là ? où est-ce	
92	E	dehors !	
93	M	il est dehors ? mais alors comment on peut le lire s'il est dehors ? où est-ce qu'il est là dans la classe ?	
94	Es	sur le tableau	Plusieurs élèves en cascade
95	M	sur quel tableau ?	
96	Es	ici, là	Un élève se lève pour montrer
97	M	voilà / sur le tableau de lecture où on a mis tous les mots qu'on connaît / c'est bien Kévin (...)	

On voit combien le mouvement vers un répertoire rendant visible et disponible n'a rien de spontané chez les élèves et comment il demande un véritable travail de pointage de l'enseignante pour l'inscrire dans des gestes habituels. La micro-séquence dont il vient d'être question est analysée du point de vue de la réification du mot *feuille* dans le point 7.4.3.

Une seconde mobilisation du « *tableau de lecture* » a lieu en (219). Invitée à y retrouver un mot qu'elle ne sait pas lire, Alicia qui se trouve à proximité de l'espace mural en ②, y cherche et y repère le mot écrit *automne*. En (223), cela est validé par l'enseignante : « *oui celui-là !* ». Alicia a alors sous les yeux une étiquette comportant deux écritures du mot *automne* ainsi que la photographie d'un grand arbre aux feuilles rouges. En (224), Alicia propose « *arbre* ». Il est possible que l'enfant, que l'on voit sensible à des considérations

grapho-phoniques à d'autres moments des séances enregistrées, ait pris comme indice l'initiale *A* du mot *automne* qu'elle a combiné avec l'information *arbre* fournie par l'image Sa proposition est invalidée ce qui amène des élèves à proposer d'autres éléments de la catégorie sémantique *arbre*, en l'occurrence « *sapin* ». Ce faisant, les élèves montrent qu'ils sont plus sensibles aux indices iconiques qu'alphabétiques. Rappelons que la photographie d'un objet du monde est d'une lecture si immédiate qu'elle happe l'attention voire qu'elle détourne les élèves d'une activité grapho-phonique cognitivement bien plus coûteuse.

D'autre part, la question de l'enseignante, « *alors c'est quoi ?* », laisse croire qu'une réponse est possible par lecture directe. Cependant l'attention n'est pas focalisée particulièrement sur l'écrit et n'induit pas une activité de prise d'indices graphiques qui aurait pu expliquer pourquoi Alicia avait proposé *arbre* pour *automne*. En (231), le questionnement magistral qui se poursuit : « *où est-ce qu'il est le mot arbre d'abord ?* » reste attaché au problème d'une localisation spatiale de l'étiquette du mot *arbre*. En (233) : « *oui en haut* » clôt la micro-séquence qui s'était ouverte sur le besoin de lecture du mot *automne*.

Au moment où commence l'épisode transcrit, les étiquettes LE AUTOMNE sont alignées et scotchées.

219	M	(...) / alors on va voir déjà ce qu'elle a écrit / est-ce qu'elle sait le lire ? est-ce que tu sais le lire le mot-là ? est-ce que tu peux le retrouver sur le tableau de lecture ?	Alicia a choisi AUTOMNE . Dénégation silencieuse d'Alicia avec la tête
220	Es	moi je le vois	plusieurs
221	M	mais ! / laissez-la chercher un petit peu	
222	Es	moi aussi / moi aussi	
223	M	c'est lequel ? mais laissez-la chercher un petit peu // oui celui-là ! alors c'est quoi ?	Alicia cherche des yeux et pointe l'étiquette où est écrit AUTOMNE illustrée par un arbre...
224	Alicia	arbre	Énoncé par Alicia et d'autres élèves
225	E	sapin	
226	M	c'est <i>arbre</i> ça les enfants ?	
227	Es	sapin	Plus fort, plus nombreux
228	Antoine T	non <i>automne</i> ! <i>automne</i>	Elève lecteur, repris par d'autres
229	M	non alors là ! / ah oui ! <i>automne</i>	
230	Es	<i>automne</i>	En cascade
231	M	où est-ce qu'il est le mot <i>arbre</i> d'abord ? / Mathieu ?	
232	E	en haut	Mathieu met le doigt dessus
233	M	oui en haut / (...)	

Ce second moment consacré au « *tableau de lecture* » montre que la matérialité des supports peut déporter la tâche de lecture vers celle de les localiser. La matérialité d'une étiquette, plus *simple* à désigner, capte l'attention et finit par faire écran à un questionnement concernant l'écrit qui y figure. Au lieu de s'interroger à propos des lettres qui les composent, qui différencient, au-delà de l'initiale A, les mots *arbre* et *automne*, le questionnement s'est fourvoyé et arrêté sur un problème de localisation matérielle dans l'espace mural dont la résolution, en soi, ne traite pas de connaissance utile.

La troisième mobilisation du tableau se situe à la fin d'un travail individuel et concerne un seul élève, Alexis. C'est une suggestion d'ordre méthodologique que propose l'enseignante. A ce stade de la séance, plus de vingt minutes après le début du travail en groupe, Alexis a composé une phrase avec quatre étiquettes-mots : LE CHATEAU REGARDE DRAGON. Par une question rhétorique, l'enseignante manifeste une non-validation euphémisée de la production : « *est-ce qu'il ne manquerait pas un petit mot avant le dernier mot de ton histoire ?* » (586) , ce qui plonge l'élève dans un abîme de perplexité. Elle évoque d'une façon elliptique le problème syntaxique de l'absence de déterminant devant DRAGON. Or Alexis sait oraliser les trois premiers mots de la phrase mais qu'il bute sur le quatrième. Aussi, en (613), l'enseignante lui propose d'avoir recours au tableau des mots connus pour le lire. Alexis réagit immédiatement, se lève, se place devant les étiquettes et commence à les explorer visuellement. Jugeant le fait de se retrouver devant la collection de mots sans avoir sous les yeux celui recherché comme une méthode peu opératoire, et, par ailleurs, prenant en compte le fait qu'Alexis reste le seul à ne pas avoir terminé le travail demandé, l'enseignante lui propose rapidement une procédure : « *tu pourrais peut-être le prendre avec pour le comparer / Alexis / tu veux pas prendre ton mot là ? / regarde / essaie de trouver / tu regardes et tu compares* ». Elle lui *suggère* de prendre le mot écrit à lire comme référence visuellement disponible pendant le passage en revue du stock des mots écrits. La proposition de regarder et de comparer montre clairement qu'il s'agit de procéder systématiquement et de passer en revue chaque grande étiquette et de la comparer au mot écrit sur la petite étiquette. Cette proposition méthodologique est tenable à cause du nombre restreint de grandes étiquettes à parcourir. L'alerte : « *fais attention car il y en a / le le tableau les cache hein* » montre à la fois que des étiquettes se superposent et se masquent mutuellement, et que cette recherche doit être exhaustive au cas où le mot recherché figurerait sur une étiquette cachée. Alexis tient l'étiquette à hauteur des yeux, il s'acquitte posément et

scrupuleusement de la tâche de comparaison ; après quatre comparaisons, il finit par reconnaître le mot recherché sur une grande étiquette. Il est probable qu'il se réfère alors à l'image et en déduit qu'il s'agit de *dragon*. Il revient à sa place en l'énonçant à l'enseignante (inaudible sur la bande) qui le valide.

600	Alexis	Louis ? // où tu vas Louis ? / (se retrouve seul à la table de travail, sans pair, désemparé par le problème posé par la non validation de la M, il soupire...)
601	MD ⁷	alors / tu arrives à le lire ? tu arrives à le lire ?
602	Alexis	non / pas du tout
603	MD	le premier mot ?
604	Alexis	la maîtresse a dit qu'il manque un petit quelque chose / je sais pas
605	MD	ouais / un petit / le premier là-bas / à gauche
606	Alexis	oui
607	MD	c'est quoi ?
608	Alexis	le
609	MD	le / oui / après
610	Alexis	château
611	MD	oui
612	Alexis	regarde
613	MD	oui : / et ça tu sais plus quel est le mot là ?
614	M	tu le connais le mot-là ? alors va voir au tableau // regarde tous les mots // tu pourrais peut-être le prendre avec pour le comparer / Alexis / tu veux pas prendre ton mot là ? / regarde / essaie de trouver / tu regardes et tu compares / fais attention car il y en a / le le tableau les cache hein !!! (parle vers l'extérieur du groupe) <i>dragon</i> / très bien ! (...)

Sans prétendre que c'est le cas pour Alexis, notons que cette procédure de passage de la graphie d'un mot par son illustration pour parvenir à le lire peut se faire selon un mode de lecture global. La manipulation d'écrits sur des étiquettes ne garantit pas en soi une prise en compte effective du système alphabétique. L'introduction d'une image dans le dispositif de recherche peut même en permettre l'économie.

Pour clore nos remarques à propos de la collection d'étiquettes-mots, notons d'abord qu'il peut arriver qu'un travail de caractérisation d'écrit soit "happé" par des traits matériels du support. Ainsi, une question métaprocédurale à propos d'aide à la lecture, visuellement disponible dans la classe, peut, *in fine*, être "assimilé" à la localisation de certains mots écrits sur des étiquettes. D'autre part, l'absence d'organisation dans la disposition des étiquettes pose question quant à leur consultation. Ce point sera abordé dans la troisième monographie à propos d'un ensemble non organisé d'étiquettes dont l'usage comme aide à la lecture est similaire.

⁷ MD : tout en filmant, nous questionnons l'enfant pour l'aider à avancer.

Une autre collection visible de *mots* témoigne, quant à elle, de la mise en œuvre d'une *familiarisation* à l'alphabet (programme de 2008). Il s'agit d'une affiche intitulée « *La première lettre de nos prénoms* » qui organise la collection des prénoms. D'un grand format (50/60 cm), la feuille comporte un tableau en sept colonnes et quatre lignes ce qui constitue vingt-huit cases dans lesquelles sont classés les prénoms des élèves. L'objet produit est manuscrit et les écrits varient en taille d'une case à l'autre. Outre les deux dernières cases en bas à droite vides de lettre, une douzaine de cases comportent une lettre bien visible mais sont vides de prénom : aucun prénom d'enfant de la classe ne commence par la lettre en question. Cette affiche qui n'a pas donné lieu à une mobilisation durant les trois séances enregistrées est intéressante car elle propose une entrée alphabétique de l'écrit. Elle donne à voir une organisation alphabétique du stock connu, oralement et graphiquement, des prénoms de la classe.

4.1.2. Des supports de routines scolaires

Autour et sur le grand tableau aimanté ④, participant à l'environnement graphique permanent des élèves quotidiennement assis devant, se trouvent des supports qui n'ont pas tous été mobilisés lors des enregistrements. Directement au-dessus, annoncée à gauche par l'affichette-titre « *Les jours de la semaine* », se trouve la succession horizontale de sept feuilles de format A4 sur lesquelles le nom des jours est écrit à la main. Cet affichage en écriture cursive cache en grande partie la même succession des jours sous une forme imprimée fixée dessous. Cette superposition laisse à penser que l'écriture cursive des jours de la semaine n'a pas été présentée d'emblée mais a succédé à celle en capitales d'imprimerie. On peut voir là l'indice d'une progressivité dans la présentation des différentes écritures.

A gauche du tableau, figurent l'alphabet dans trois écritures différentes et les chiffres de 0 à 9, le tout écrit en signes de petite taille (1 à 2cm de haut), peu lisibles donc pour des élèves assis à leur table. Leur caractère un peu défraîchi laisse deviner qu'il s'agit là de productions graphiques datant des années précédentes qui accompagnent l'enseignante et sont présentes en l'état dès la rentrée. Nous faisons l'hypothèse qu'il s'agit moins d'une référence disponible à l'intention des élèves que d'un outil pour l'enseignante, permanent et rassurant au cas où le cours d'une séance collective devant le tableau l'amènerait, en situation, à devoir montrer des lettres ou des chiffres. Toutefois, les supports ainsi repris par l'enseignant d'une année sur l'autre, comme cela avait déjà été notamment observé dans la monographie précédente, posent la question plus vaste des effets didactiques d'une sédimentation sur les

murs de supports graphiques présents dans l'environnement graphique des élèves dès la rentrée : comment les faire émerger d'un "fonds graphique" indifférencié au départ pour accéder au statut d'outil effectivement mobilisé ? Cette question croise celle de la difficulté relevée ci-dessus à propos du répertoire des mots de la classe : la présence d'objets graphiques intégrés voire fondus dans le "paysage graphique" ne garantit pas, tant s'en faut, que les élèves en fassent usage.

Le tableau de travail est un espace important de focalisation de l'attention qui a été mobilisé lors de chaque séance filmée. Sa surface est occupée en permanence, contre les bords, à gauche, en haut et à droite, par des affichages. Ceux-ci concernent les routines quotidiennes de la date et de la météo, les anniversaires du mois en cours, la répartition hebdomadaire de responsabilités dévolues aux élèves, la présentation du système de notation en quatre symboles-visages de couleur dont seul le dessin de la bouche varie de mécontent à content.

Comme dans la classe précédente, nous trouvons là des écrits à la fois instituant et organisateurs de la vie du groupe-classe. Du point de vue des intentions de l'enseignante, ces écrits poursuivent plusieurs visées. Ainsi, en permettant aux élèves d'anticiper les différents moments des routines et leur succession, en les étayant visuellement, ils ont une fonction pédagogique d'aide à un enchaînement qu'on souhaite le plus fluide possible pour garder l'attention des élèves. D'autre part, d'un point de vue d'une didactique de l'écrit, ils présentent, au sein même de la classe, des utilisations motivées de l'écrit. D'autre part encore, en permettant d'organiser les habitudes de vie du groupe, ces écrits se présentent aux yeux des élèves d'une façon qui est régulièrement, voire quotidiennement, "re-justifiée". C'est le cas, sur le tableau ④, de l'affiche intitulée « *les métiers* » qui visualise l'ensemble de neuf responsabilités sous la forme d'une représentation iconique et d'un intitulé écrit pour chacun d'eux et une rotation hebdomadaire présentant en dessous les prénoms des élèves qui en ont la charge. A noter que le terme de *métiers* renvoie au monde du travail des adultes et constitue la classe en groupe social avec une répartition des tâches collectives, avec des engagements et des règles de vie collective.

La date : un énoncé fragmenté prenant appui sur des supports non linéarisés

Arrêtons-nous sur la phase extrêmement rapide consacrée à l'énoncé de la date. Un élève, Mathieu se trouve devant le tableau car lui incombe la responsabilité, le « *métier* », de dire la date. Pour analyser cette micro-séquence, nous différencierons ce qui se passe oralement et la gestuelle de l'enseignante associée aux écrits. Du point de vue de son énoncé, la date est constituée rapidement, dans l'ordre canonique, des quatre éléments du jour, du quantième, du mois et de l'année (2) *vendredi*, (4) *trois*, (6) *février*, (8) *deux mille-six*. Toutefois, c'est nettement l'enseignante qui en ordonne la succession par ses pointages sélectifs sur différents affichages. Elle désigne d'abord le nom du jour sur la liste des jours en bas à gauche ; celui-ci est immédiatement lu par Antoine, un élève performant dans les activités de déchiffrage. Elle valide et déplace alors rapidement son doigt sur l'éphéméride et en pointe seulement le nombre. Puis elle ouvre la recherche du mois en rappelant qu'on vient d'en changer, tout en glissant son doigt sur un autre support encore, présentant plusieurs écritures pour *février* et une illustration constituée de masques de carnaval. Plusieurs élèves proposent *février*. Mathieu connaît la clôture de la date et en propose le dernier élément, l'année. Son énoncé est exact mais Mathieu semble poser son doigt (sans que l'enregistrement permette d'en être tout à fait sûr) sur une partie de l'affiche consacrée au mois et non sur l'étiquette 2006 qui la jouxte à droite.

1	M	V / alors c'est quoi le jour qui commence par un V ?	La M pointe le mot « VENDREDI » dans une liste verticale des jours de la semaine.
2	Antoine T	<i>vendredi</i>	Antoine est lecteur. Il est repris par d'autres élèves
3	M	<i>vendredi</i>	
4	Antoine T	3	La M pointe son doigt sur le chiffre de l'éphéméride. Antoine puis d'autres
5	M	3 et alors ? on a changé de mois	Puis elle pointe le nom du mois
6	Es	<i>février</i>	
7	M	<i>février</i>	
8	Mathieu	2006	Mathieu pointe l'étiquette avec le nom et un dessin avec de masques de carnaval pour le mois de <i>février</i> alors que 2006 est écrit sur une autre étiquette plus à droite : non correspondance entre l'énoncé et le montré ?
9	M	voilà 2006 et il y a des masques pourquoi ? / tu t'assois	à Mathieu
10	Es	ha parce que c'est carnaval	des voix parmi les élèves assis

Par ses gestes successifs de pointage des quatre supports, l'enseignante oriente l'activité de recherche de la date du jour vers la lecture d'écrits sans faire appel à ce que les élèves auraient pu en savoir par une expérience personnelle du temps. C'est elle qui rythme et prend en charge l'avancée d'une oralisation fragmentée de la date. On peut se demander si les élèves auraient été en mesure de la reconstituer, la dire d'un trait, sans le travail, assuré par

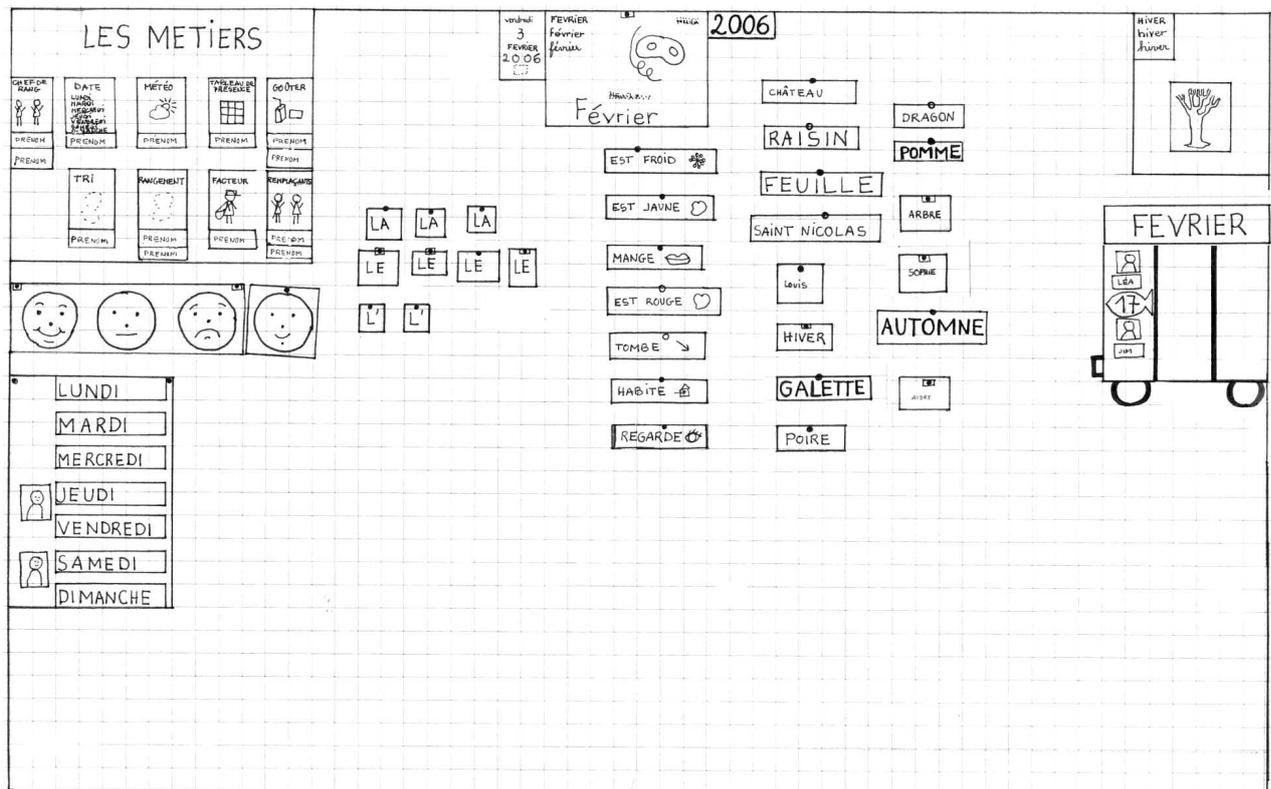
l'enseignante, de désignation par saut d'un support à l'autre. Au final, aucune forme linéarisée écrite de la date ne figure au tableau. Pourtant une telle succession des quatre constituants canoniques permettrait une récapitulation langagière et une entrée dans la dimension linguistique d'une tâche de lecture. Ce jour-là, la date donne lieu à un énoncé fugitif et évanescent, fruit principalement d'une collaboration entre l'enseignante, un élève lecteur et des supports affichés pointés rapidement dans le cadre d'une routine.

4. 2. Une phase collective de travail : « faire des histoires mélangées »

La situation didactique proposée en B1 est d'abord mise en œuvre collectivement avec une quinzaine d'élèves de grande section puis individuellement avec un groupe de six autour d'une table ovale. L'enjeu de la séance consiste à produire un écrit à partir d'étiquettes-mots mises à disposition. La description ci-dessous avance au rythme des interprétations successives que font les élèves de la situation. est propice à des productions écrites.

4.2.1. « Et ben nous on va aussi faire des histoires mélangées »

Figure 3 : dessin du tableau ④ tel qu'il se présente aux élèves le 3 février 2006 au début du moment collectif



Dès le début de la séance, l'espace central du tableau est occupé par une trentaine d'étiquettes, maintenues par des aimants, disposées avant l'entrée des élèves. Du point de vue des élèves, cet ensemble, non connu avec cette disposition jusque-là, est repérable à la fois par la couleur des étiquettes et par un agencement spatial organisé. Les élèves peuvent percevoir à gauche un premier sous-ensemble d'étiquettes jaunes disposées sur trois lignes. Puis une colonne centrale de sept étiquettes roses comportant à la fois de l'écrit et un pictogramme : un cristal de neige, une tache jaune, une tache rouge, une bouche, un œil etc.. Enfin, à droite deux colonnes d'une quinzaine d'étiquettes blanches (ou grises selon la qualité de la photocopie). En fait, couleur et regroupement spatial sont redondants et renvoient à des catégories grammaticales : déterminant, verbe et nom, commun ou propre. Cependant, le principe de cette classification reste implicite tout au long de la séance.

Le sous-ensemble jaune est constitué de neuf étiquettes sur lesquelles sont écrits des articles définis : trois LA, quatre LE et deux L'. Le sous-ensemble rose compte sept "verbes conjugués" à la troisième ou première personne du singulier au présent de l'indicatif : EST FROID, EST JAUNE, EST ROUGE, MANGE, REGARDE, TOMBE, HABITE. Notons que trois étiquettes comportent la copule *être* suivie d'un adjectif qualificatif attribut du sujet. Cela rend hétérogène la nature grammaticale des éléments de cet ensemble rose : quatre verbes et trois syntagmes verbaux. Par ailleurs, d'un point de vue syntaxique, les syntagmes verbaux et le verbe intransitif *tombe* contraignent tout prolongement phrastique différemment des verbes transitifs *mange*, *regarde* et *habite*, différence ce qui ne sera pas pris en compte par la suite. Le sous-ensemble blanc reprend pour partie les mots du « *tableau de lecture* » : FEUILLE, SAINT NICOLAS, AUTOMNE, HIVER, GALETTE, POMME, POIRE DRAGON, ARBRE ainsi que trois prénoms d'élèves. Les élèves voient donc fixé au tableau un stock de mots dont certains ont déjà été lus antérieurement. Comme le montre l'enregistrement, lecture et "reconnaissance" visuelle des mots mis à disposition varient d'un élève à l'autre.

De (24) à (55), pour informer les élèves de la nature de l'activité de production d'écrit sans la nommer directement, l'enseignante qui tourne le dos au tableau recourt à un album tenu verticalement sur ses genoux. Elle commence par demander d'évoquer le contenu puis le titre du livre dont elle montre la couverture : « *alors est-ce qu'on se rappelle / ce qu'il y avait dans ce livre ? d'abord comment il s'appelle ce livre ?* » (24). Il s'agit de « *La malle aux contes*⁸ » qui comprend des pastiches de contes traditionnels dont différents personnages et

⁸ Régis DELPEUCH, 2004, Editions Sedrap, album accompagnant la méthode de lecture « A nous la lecture CP ». Textes créés à partir de sept contes traditionnels (le Petit Chaperon Rouge, les Trois Petits Cochons,

cheminements narratifs ont été croisés. Si le titre de l'album émerge de suite, l'évocation de son contenu est erratique et laborieuse. En ne s'appuyant que sur les réponses qui vont dans le sens attendu, l'enseignante parvient à poser le prolongement qu'elle vise : « *et ben nous on va aussi faire des histoires mélangées* » (55).

52	M	voilà / et il était mélangé également ce <i>Petit Chaperon Rouge</i> / avec quelle histoire était-il mélangé ? / vous vous en rappelez plus ?
53	E	avec beaucoup de loups
54	E	avec <i>Les Trois Petits Cochons</i> ?
55	M	avec <i>Les Trois Petits Cochons</i> voilà / c'étaient des histoires drôles très mélangées et nous / et ben nous on va aussi faire des histoires mélangées / mais
56	E	drôles
57	M	et ben peut-être elles seront peut-être drôles
58	E	ouais
59	M	elles vont être mélangées mais nous / avec les mots les mots-là on les connaît les mots-là ?
60	E	oui
61	M	oui pourquoi on les connaît ?

4.2.2. Survol rapide du stock de mots affichés

Après avoir nommé rapidement la tâche de production écrite avec la formulation de « *faire des histoires mélangées* », l'enseignante assise face aux élèves se tourne vers le tableau (Cf. figure 3), le montre du doigt et indique par ce seul geste rapide que le "faire" projeté concerne les étiquettes désignées en (59) par « *avec les mots les mots-là* ». Le geste de l'enseignante est à peine ébauché comme si le caractère immédiatement perceptible rendait évident l'usage des objets "disponibles". Pourtant c'est ce petit geste du doigt qui établit le lien logique entre la phase précédente convoquant l'idée de « *faire des histoires* » et la phase de production écrite mobilisant les étiquettes affichées. L'attitude d'Alexis, premier élève producteur d'un écrit durant la phase collective, indique que l'obligation de « *faire concrètement avec* » les étiquettes mises à disposition lui avait échappé : l'enseignante doit lui préciser : « *tu prends ce que tu veux / mais il faut que tu ailles au tableau hein* » (126).

Les questions magistrales, « *on les connaît les mots-là ?* » (59), « *pourquoi on les connaît ?* » (61), sont surprenantes car elles adviennent avant toute activité organisée de lecture. Ces questions laissent à penser qu'une mémoire visuelle suffirait à mobiliser une lecture globale directe. De plus, la seconde question n'ouvre pas une activité de lecture mais,

Blanche-Neige, Pinocchio, Boucle d'Or, Cendrillon, Ali Baba) et de quatre fables de la Fontaine (La cigale et la fourmi, Le corbeau et le renard, La grenouille qui veut se faire plus grosse que le bœuf, Le lièvre et la tortue).

par une question en *pourquoi*, suggère qu'une posture distanciée à propos du choix des mots serait possible. Pourtant, à cette phase de la séance où aucun mot n'a encore été lu oralement, une posture interrogeant l'ensemble de la collection n'est pas tenable par les élèves. Notre hypothèse est que l'enseignante voudrait s'autoriser à avancer rapidement dans l'exploration du stock car certains mots, figurant dans le « *tableau de lecture* », seraient, de ce fait, déjà connus.

De fait, une phase d'exploration des mots est entamée à partir de (63). Pendant un peu plus de quatre minutes, des élèves se succèdent au tableau, oralisant chacun un mot. La logique de lecture convoquée par l'enseignante est celle d'une reconnaissance directe : « *ben on va essayer déjà d'en voir un certain nombre/ alors on lève son doigt (...) si on le reconnaît* (63) » ; « *il y a Jordan qui en a retrouvé un autre* » (75) . Les propos de l'enseignante indiquent que l'activité de reconnaissance peut s'opérer à partir de deux "fonds de savoir". La première ressource de savoir, idiosyncrasique, implique la mémoire individuelle: « *alors qui est-ce qui connaît les autres mots ?* » (97) ; « *est-ce que tu t'en rappelles ?* » (105). Grégoire s'est approprié la logique d'un savoir « préexistant » à la séance, censé être disponible en mémoire et, en réponse à la sollicitation d'aller au tableau refuse et se justifie : « *non / je me rappelle plus* » (102). La seconde ressource, collective, est constituée par le « *tableau de lecture ; les mots que je connais* » pour laquelle, comme indiqué supra, l'enseignante opère un travail de focalisation spécifique pour que les élèves y recourent.

Les mots spontanément lus par les élèves appartiennent tous à la collection des étiquettes sur fond blanc, la plus connue, celle, implicite en tant que classe grammaticale, des noms communs et propres. En (97), l'enseignante les enjoint à explorer les deux autres ensembles, sans les catégoriser explicitement, mais en les désignant en opposition à l'ensemble lu jusque-là : « *bon alors vous avez toujours parlé de ces mots-là / moi je voudrais bien qu'on parle des autres mots un petit peu / ah les autres mots / c'est sûr ils sont plus durs pour nous / alors qui est-ce qui connaît les autres mots ?* ». Hugo, élève interrogé, a des difficultés pour se détacher de l'ensemble de mots plus familiers. L'enseignante insiste : « *je veux plus qu'on me parle des mots-là (...) / non j'ai dit on s'occupe plus de la colonne* » (97). A noter que le terme de *colonne* désigne seulement l'ensemble des mots sur étiquettes blanches disposés à droite, en fait sur deux colonnes. Le terme de *colonne* évoque elliptiquement que les mots ont été placés d'une façon organisée sans que les critères de classement soient explicités.

La colonne centrale, explorée dans ce deuxième temps de lecture, comporte des étiquettes sur fond rose avec un écrit et un pictogramme. Il est difficile de déterminer si les

élèves infèrent à partir de l'écrit reconnu car déjà capitalisé ou à partir du pictogramme. La spécificité d'un double système sémiotique de ces étiquettes, pictogramme et graphie alphabétique, reste également non exprimée même si en (104), une petite fille y fait référence : *on va te montrer une image*. Avec ces mots, elle tente de rassurer Grégoire qui, pour signifier qu'il ne sait lire aucun des « *mots roses* », dit qu'il « *ne se rappelle plus* ». Quatre étiquettes sur les sept sont oralisées.

Puis l'enseignante pousse ses élèves vers l'ensemble le plus à gauche, celui des « *petits mots jaunes* ». Seront oralisés successivement et très brièvement un mot de chaque ligne correspondant à *LA*, *LE* et *L'*. Pour oraliser « *L apostrophe* », en (118), des élèves proposent successivement [lɛl] et [lə] puis [ɛl]. La maîtresse invalide toutes ces propositions en reposant la question : « *alors comment on dit ?* » et en rappelant qu'elle a déjà dit précédemment la réponse attendue (119). C'est Antoine, élève lecteur, qui propose la réponse en (121) : *L apostrophe*, ostensiblement validée. Cet accueil appuyé d'une réponse témoigne du plaisir de l'enseignante de retrouver chez un élève un terme de métalangage peu courant en maternelle, énoncé lors d'une séance précédente. De fait, il leurre durablement les élèves sur l'oralisation du *L'* qui se réduit au phonème [l], "étrange" à prononcer et à considérer comme mot du point de vue des élèves. Il échappe à l'enseignante que le déterminant dont la voyelle est éludée a été nommé alors que les deux autres ont été directement lus. Cela donne lieu à une confusion par la suite, des élèves intégrant que *L'* s'oralise « *L apostrophe* ». A sept reprises un élève lit « *L apostrophe* » : en (178) non entendu par l'enseignante comme erroné, en (292) et (294) avec rectification en collectif et en (305), (361), (401), (568), (614) au cours de lectures individuelles.

En (124), la phase de production écrite annoncée est ouverte par « *est-ce que quelqu'un veut venir commencer à faire une petite histoire mélangée ou drôle au tableau ?* ».

A ce stade de la séquence, comment est campée l'activité encore à venir d'une production écrite ? D'un point de vue chronologique, il a d'abord été fait référence rapidement au principe d'« *histoires mélangées et drôles* » ce qui induit, pour les seuls élèves qui en ont saisi le principe, la possibilité de "productions narratives". Puis les élèves ont été invités à explorer par une lecture rapide un ensemble organisé de mots inscrits sur des étiquettes. Pour certains élèves, il est probable à ce moment de la séance que la notion floue d'« *histoires mélangées* » d'une part et l'exploration rapide des mots d'autre part constituent encore deux activités disjointes. L'insistance de l'enseignante à lire les trois sous-ensembles

de couleur différente peut alerter les élèves attentifs à cet indice que cette exploration est forcément finalisée et qu'elle est, en l'occurrence, au service de l'activité de « faire des histoires ». Toutefois, le lien entre l'évocation de l'album et l'activité réalisée de lecture reste tenu pour beaucoup d'élèves, comme Alexis dont il est question ci-dessous et que le déroulement de l'activité de production à venir soit peu clair pour eux. Le pilotage rapide avec lequel l'enseignante organise la lecture des étiquettes peut s'expliquer par le fait qu'elle a hâte d'entrer dans la tâche de production car elle fait l'hypothèse qu'en situation les élèves comprendront d'une façon plus "concrète" ce qui est attendu.

4.2.3. Une production écrite pilotée par la couleur des étiquettes

L'enseignante institue l'activité au moment où le premier élève sollicité, Alexis, s'y essaye. Elle vient d'activer un nouvel espace de travail, un tableau en plastique blanc ligné à grands carreaux (③). Elle y a tracé au feutre une petite croix qui marque, selon les normes en usage dans la classe, l'emplacement du premier mot de l'histoire. L'enseignante désigne l'élève comme « celui qui va *faire une histoire* », en manipulant des étiquettes, celles qu'*il veut* et institue les autres élèves comme spectateurs de cette performance : « *et ben alors on va regarder ce qu'il va nous faire comme histoire / allez vas-y Alexis / tu prends ce que tu veux* » (126). Elle n'instaure pas une éventuelle amorce orale de l'activité. Elle l'appuie exclusivement sur le matériel dont il faut se saisir *comme on veut*. Alexis se lève et, ayant interprété la petite croix que l'enseignante vient de tracer sur le tableau blanc comme un signe situant l'action, il se place spontanément devant. Sa représentation de la tâche attendue n'a pas encore associé explicitement et activement *produire des histoires* et *saisir des étiquettes*. Par ailleurs, il n'a pas encore eu le temps de réaliser que sont maintenant ouverts deux espaces de travail, l'un mettant à disposition un stock lexical (④ sur la figure 3) et l'autre constituant un espace de visualisation d'une production (③), entre lesquels il s'agit de se déplacer. L'enseignante l'enjoint à chercher *des mots* sur le tableau où ceux-ci sont fixés en présumant qu'il n'y a qu'un seul tableau de travail : « *mais il faut que tu ailles au tableau hein* ». Alexis se tourne alors vers les étiquettes-mots et commence à les parcourir du regard.

L'enseignante pose alors une nouvelle question au groupe : « *alors / en principe est-ce que vous vous rappelez par quel mot on commençait ?* ». Avec cette question qui renvoie à une situation de travail précédente analogue est évoqué, d'une façon très elliptique, le champ des relations syntaxiques dans une phrase.

129	Alexis	dans les / jaunes
130	M	parfois on pouvait commencer dans les jaunes oui alors / qu'est-ce que tu prends tu me le dis ?
131	Alexis	<i>la</i>
132	M	<i>la</i> / alors coll' / mets-le sur la croix c'est le premier mot bien / on le colle / après ha alors maintenant il faut qu'il trouve quelque chose qui aille avec on sait pas ce qu'il va choisir / tu nous dis ce que tu prends ?
133	Alexis	<i>feuille</i>
134	M	très bien ben mets-le à côté hein c'est ton histoire c'est pas la mienne voilà et puis ? // alors qu'est-ce qu'il faut qu'on prenne maintenant ?
135	E	il est timide
136	M	ça fait rien il a le droit / alors qu'est-ce qu'il faut qu'on prenne maintenant ?
137	E	un rose
138	M	un rose alors je sais pas hein il prend ce qu'il veut hein qu'est-ce que tu as pris ?
139	Alexis	<i>habite</i>
140	M	vas-y vas-y bien tu veux mettre encore des mots ? à votre avis il faut prendre un mot comment maintenant ? lequel ?
141	E	gris
142	M	gris ?
143	Es	ro' non
144	M	non rose on en a mis un
145	E	gris
146	M	on sait on l'a déjà dit en principe en rose
147	Antoine T	jaune
148	M	ah qu'est-ce que tu dis Antoine toi ?
149	Antoine T	un jaune
150	M	ben oui peut-être un jaune oui alors vas-y
151	E	y en a déjà / un / jaune
152	M	ben oui il y en a déjà mais on a dit on peut en mettre plusieurs des jaunes / tu prends ça / alors tu te rappelles comment il s'appelle celui-là ?
153	Es	<i>L apostrophe</i>
154	M	oh c'est très bien Alexis alors là ! alors vas-y continue ton histoire l'histoire / oui / l'histoire est pas terminée alors maintenant il faut qu'il choisisse un autre mot
155	E	c'est là qu'il prend tous les mots
156	M	un autre mot
157	E	un gris
158	M	un gris ben oui mais lequel ? // bon / alors vas-y mets-le / c'est quoi que tu as pris ?
159	Alexis	<i>Saint Nicolas</i>

La production de l'élève avance, fermement pilotée par les interventions magistrales.. Lors de l'entrevue d'auto-confrontation à partir de l'enregistrement vidéo de cette séance, cet aspect directif n'a pas échappé à l'enseignante elle-même. Celle-ci a été spontanément frappée par la façon dont la mise en situation a été rondement menée, pilotée en fonction d'une finalité avant tout connue d'elle. D'emblée, elle note : (2) « *ça m'interroge sur la façon dont je parle aux enfants tu vois* » ; (4) « *ça m'interpelle puisque c'est la première fois que ça*

m'arrive [de se voir filmée] et heu je constate que / tu tu orientes quand même les enfants tu les / tu les / tu les amènes à / ».

De fait, les interventions de l'enseignante orientent le choix des étiquettes en faisant préciser par les élèves assis la succession attendue des couleurs. Par le discours enseignant, les élèves ont à intégrer deux discours contradictoires. D'une part, le choix d'une étiquette-mot serait libre : (132) : « *on sait pas ce qu'il va choisir* », (138) : « *il prend ce qu'il veut hein* », (140) : « *tu veux encore mettre des mots ?* ». D'autre part, ce choix serait contraint : (132) : « *alors maintenant il faut qu'il trouve quelque chose qui aille avec* », (134) et (136) « *alors qu'est-ce qu'il faut qu'on prenne maintenant ?* », (140) : « *à votre avis il faut prendre un mot comment maintenant ? lequel ?* », (154) : « *l'histoire est pas terminée alors maintenant il faut qu'il choisisse un autre mot* ». Il s'agit d'un jeu paradoxal, à la fois libre et comportant des contraintes non verbalisées en tant que règles syntaxiques mais énoncées en référence aux couleurs des étiquettes. Ainsi, on commence par « *un mot jaune* » (129), puis *un seul rose* à la troisième position car « *non rose on en a mis un* » (144), puis, après des propositions d'élèves qui indiquent combien leur compréhension des règles de succession est flottante, à nouveau *un jaune* car « *ben oui il y en a déjà mais on a dit on peut en mettre plusieurs des jaunes* » (152), et pour finir, *un gris*.

Le discours magistral se réfère à un modèle syntaxique inexprimé en tant que tel et les élèves ne peuvent, dans ces conditions, que faire des propositions tâtonnantes entre trois couleurs. En fait, un observateur adulte comprend à l'issue de la première production que l'enseignante attend la suite [S + V + COD] qu'elle escompte sous la forme grammaticale : [(déterminant + nom) + verbe + (déterminant + nom)] ou [(nom propre) + verbe + (déterminant + nom)]. Il est déconcertant de constater que les contraintes du modèle implicite sont des règles simples de grammaire de l'énoncé tout à fait accessibles à des enfants de Grande Section. Dans le dispositif mis en place, les règles d'enchaînement des mots écrits ne mobilisent pas les compétences langagières des élèves.

L'observation de la façon de procéder d'Alexis permet de constater qu'il choisit des étiquettes qu'il sait lire. En (178), il lit et "découvre" sa production avec un sourire étonné : « *la / feuille / habite / L apostrophe / Saint Nicolas* ». L'enseignante ne repère pas que le quatrième *mot* n'est pas lu mais "épilé". Par une question orientée dès (179), elle en suggère fortement la suppression.

178	Alexis	<i>la / feuille / habite / L apostrophe / Saint Nicolas</i>
179	M	<i>bon / mais est-ce qu'on a besoin du L apostrophe à votre avis ?</i>

180	Es	non
181	M	pourquoi ?
182	E	parce que ça sert à rien
183	E	il faut dire <i>Saint Nicolas</i>
184	Audry	<i>la / feuille</i>
185	M	alors relis toi Audry si on mettait pas <i>L apostrophe</i> par exemple
186	E	<i>la feuille</i>
187	Audry	<i>la feuille ha/ bite Saint Nicolas</i>
188	M	bon / et c'est une histoire heu drôle ça ?
189	Es	oui
190	M	une histoire qui est
191	E	mélangée
192	M	mélangée alors c'est vrai qu'on n'aurait pas qu'on n'a pas besoin du L apostrophe/ alors est-ce que tu peux relire maintenant cette histoire sans le L apostrophe ?
193	Alexis	oui
194	M	mais c'est une histoire mélangée hein
195	Es	oui
196	M	elle est bon elle est rigolote elle veut pas dire grand chose mais <u>c'est son histoire</u>
197	Alexis	<u><i>la feuille habite Saint Nicolas</i></u>

4.2.4. Une seconde production comme une juxtaposition aveugle d'étiquettes

En choisissant des mots qu'il était capable de lire, Alexis semble avoir un tant soit peu opéré des choix pour sa production. Dans la phase de séance collective suivante, nous voyons comment le dispositif didactique met en scène une "production écrite" comme un alignement d'étiquettes prises au hasard.

Alicia est interrogée devant le tableau. Elle a respecté la règle de démarrage par le *petit mot jaune*, *LE*, mais elle ne sait pas le lire. Voici les interactions qui orientent ce moment, sans reprise des propos qui concernent le maintien de l'attention.

204	M	(...) alors est-ce que tu sais lire le petit mot que tu as dans la main ? ben tu demandes à tes camarades de t'aider / qui aide ? montre-leur parce que il faut quand même qu'ils le voient / (...)	Signe de dénégation de la tête Elle le présente timidement aux autres.
205	Es	<i>le le le</i>	
206	M	(...) <i>le</i> / bien ! allez vas-y / tu peux poser un peu plus / on va le mettre voilà / le remonter un peu / alors <i>le</i> où est-ce qu'il faut qu'Alicia aille choisir un mot ?	Alicia pose l'étiquette sur la croix et la cache. La M remplace l'étiquette pour laisser apparaître la croix.

L'enseignante porte autant d'attention à faire lire la première étiquette prise au hasard par Alicia qu'à la positionner précisément par rapport à la petite croix, usage de la classe pour marquer l'obligation de commencer tout alignement à gauche. Il s'agit de s'y référer sans

toutefois la cacher. C'est pourquoi l'enseignante déplace l'étiquette *LE* en commentant son geste : « *tu peux poser un peu plus / on va le mettre voilà / le remonter un peu* » (206). Quelques instants plus tard, en (233), on voit qu'Alicia essaye de remettre le second rectangle de papier parallèle au premier car la fixation avec du scotch l'a disjoint du premier. Cependant, sa tentative de construire une suite rectiligne n'est pas repérée et, avant qu'elle y parvienne, elle est priée de reculer pour permettre aux autres de lire. C'est là un micro-indice qui nous informe que dans la masse des paramètres de la situation à interpréter, Alicia s'est arrêtée à celui, minuscule, d'un ajustement géométrique de la deuxième étiquette par rapport à la première. Le sens général de la tâche lui échappant (elle a choisi sans savoir les lire *LE* puis *AUTOMNE*), elle adopte un repère perceptible, matériel pour organiser son activité. Au delà de cet exemple, nous avons fréquemment fait cette observation d'une recherche systématique de régularités de la part des élèves qui, si elle ne parvient pas à s'actualiser dans des indices langagiers de haut niveau, en trouve dans une approche sensible des objets graphiques : souci d'aligner les étiquettes par rapport au bord de la feuille, par rapport à l'étiquette déjà posée, par rapport au cadre tracé, etc..

De (207) à (219), un échange à propos de la couleur des étiquettes parmi lesquelles choisir informe du flottement des représentations des élèves à propos des règles de succession.

207	E	dans les gris	
208	M	(...)	
209	Antoine T	dans le gris	Chevauchement et reprises par d'autres des deux propositions
210	Audry	dans le rose / heu dans le gris	
211	M	alors (il) y en a qui disent <i>dans les gris</i> (il) y en a qui disent <i>dans les roses</i> / pourquoi gris ?	
212	E	parce qu'Alexis a mis un gris	Certains E continuent à dire <i>rose</i> ! ...
213	M	<i>parce qu'Alexis a mis un gris</i> bon / moi je pense / que / certains qui disent <i>gris</i> ont raison mais toi tu dis <i>rose</i> alors je voudrais bien savoir pourquoi tu dis <i>rose</i> /explique-moi hein c'est peut-être possible	à un élève assis devant le tableau
214	E	elle va pas te manger	
215	M	qu'est-ce qu'on a dit il y a quelque temps ? souvent le petit mot jaune il va avec un mot ?	
216	Es	gris	
217	M	gris oui	
218	E	ou blanc	
219	M	ou blanc voilà donc il faut je pense plutôt / et il y en a plein dans la classe aussi qui le pensent / qu'il faut choisir un mot gris ou blanc / alors lequel tu choisit ? oui // alors on va voir déjà ce qu'elle a écrit / est-ce qu'elle sait le lire ? est-ce que tu sais le lire le mot-là ? est-ce que tu peux le retrouver sur le tableau de lecture ?	Alicia choisit <u>AUTOMNE</u> . Dénégation d'Alicia avec la tête

Suit le recours au tableau de lecture dont il a déjà été question plus haut (213 à 233). Les deux seuls mots posés sans lecture préalable par Alicia [LE] [AUTOMNE] incitent l'enseignante à en rectifier immédiatement l'association : « *alors on va voir déjà ce qu'elle a écrit* » (219). Pour cela, elle instaure une activité de lecture : « *alors vas-y alors on va déjà essayer de lire la petite histoire d'Alicia* ». (233). Antoine, l'élève lecteur, oralise ce qui est posé : « *le automne* » (241). Les tentatives qui suivent montrent combien la compréhension qu'ont les élèves de la tâche est approximative. Ainsi, puisque « *le automne* » ne convient pas, un élève garde le déterminant et opère une permutation du nom : « *le sapin* » en (243) et (247). Puisque *le* ne convient pas, d'autres élèves proposent *la* en (249). Malgré la précision de l'enseignante : « *non ! mais automne on peut le garder ! mais c'est le petit mot jaune / qu'est-ce qu'on pourrait mettre avant ?* » (250), un élève répète « *la* » et un autre propose « *l'arbre* ». En (256) Antoine qui a proposé oralement l'énoncé attendu « *l'automne* » est invité au tableau à chercher quel déterminant est à placer devant le mot *AUTOMNE* pour mettre en correspondance exacte énoncé oral et énoncé écrit. Antoine hésite notablement devant les trois déterminants, sollicite silencieusement de l'aide en adressant à l'enseignante un regard interrogateur. Elle y consent en induisant une procédure par élimination : « *c'est dur ça / on a dit c'est pas LE c'est pas LA / qu'est-ce qu'il reste ?* » (259). Cela permet à Antoine de saisir opportunément la *bonne* étiquette mais n'aidera pas par la suite des élèves à abandonner la lecture problématique du [L'] en « *L apostrophe* ». Cette erreur persiste en effet, énoncée dès (178) non relevée comme erronée à ce moment-là par l'enseignante puis reprise sept fois par des élèves : en (292) et (294) avec rectification durant la phase collective et en (305), (361), (401), (568), (614) durant la phase individuelle de travail.

La charge de continuer la production écrite est attribuée à Sophie qui choisit comme « mot rose », *tombe*. En (283), pour la première et unique fois, l'enseignante propose d'anticiper le nom pour en déduire le déterminant compatible à poser avant ; elle suggère : « *il faut peut-être regarder le gris quand même pour pouvoir savoir qu'est-ce qu'on va mettre comme jaune parce que vous avez vu des fois on a des histoires là / ça va pas toujours / enfin bon* ». Sophie choisit l'étiquette où figure son prénom ce qui élude le problème d'un déterminant à placer avant. En (299), Antoine lit la deuxième production écrite finale qui clôturé le moment collectif de la séance : *l'automne tombe Sophie*.

299	Antoine T	<i>l'automne tombe Sophie</i>
300	M	<i>alors ça c'est vraiment une histoire</i>

301	E	non c'est en fait
302	M	elle est mélangée cette histoire hein
303	E	très mélangée
304	M	très mélangée bon
305	Mathieu	L apostrophe
306	M	non ! quand il y a L apostrophe on dit l'automne
307	E	tombe Sophie
308	M	ben c'est une histoire très mélangée mais bon c'est son histoire
309	E	très rigolote
310	M	très rigolote (...)

Que penser de cette juxtaposition d'étiquettes dont le résultat est pour le moins surprenant des points de vue syntaxique et sémantique et, donc, « insensée » ? Que penser du dispositif qui a permis de l'engendrer ?

Pour ce qui concerne les surfaces graphiques activées, il est à noter que la manipulation des étiquettes qui les fait passer du tableau noir "réservoir lexical", où elles sont assemblées selon une disposition verticale en colonnes, au tableau blanc ligné, opère une linéarisation des objets-mots. Ce changement de disposition invite à considérer que, du point de vue de la mise en page, les élèves "écrivent".

D'un point de vue pédagogique, la conception de la situation est résolument active voire activiste. Il ne s'agit pas, par exemple, de la reproduction d'un modèle de phrase donnée mais d'une situation de production précisément ouverte au point d'aboutir à une telle phrase a-syntaxique et a-sémantique. Comme l'indique l'irrecevabilité sémantique du résultat, il existe une incontestable prise de risque de l'enseignante dans le fait qu'il n'était pas possible d'anticiper les combinaisons proposées par les élèves et donc d'aboutir à des résultats incongrus. Comme elle l'indique pendant l'entretien d'auto-confrontation, l'enseignante avait accepté ce risque : (75) « *je ne savais pas à l'avance ce qui allait être écrit* ».

Ce qui nous frappe c'est que l'enseignante n'a pas recours à une parole vive pour demander aux élèves de proposer d'abord oralement des phrases, production dont elle aurait pu être secrétaire. Sa représentation de l'apprentissage du langage écrit semble tracer une frontière partageant nettement monde de l'oral et monde de l'écrit. En conséquence, la situation est conçue de telle sorte qu'entrer dans l'écrit non seulement ne peut s'opérer qu'avec du matériel déjà écrit mais se refuse d'en passer par des propositions de phrase d'abord orales avant un passage à l'écrit. En privant la situation d'un recours premier à du langage oral à partir duquel chercher une mise en écrit, elle instaure une situation fondamentalement basée sur et orientée par des objets que certains élèves comme Alicia manipulent d'un point de vue "géométrique". Nous reviendrons sur ce point dans le chapitre 7.

C'est le choix d'une entrée dans la tâche scolaire avec un grand nombre d'étiquettes que beaucoup d'élèves ne savent pas lire qui génère les difficultés sémantiques et syntaxiques observées.

Remarquons encore que la procédure de production qui institue de prendre des étiquettes sans en avoir préalablement déterminé le choix comporte la particularité communicationnelle d'instituer un "auteur" aveugle de sa propre production qui ne découvre son œuvre qu'à "la fin". Dans cette situation didactique paradoxale, à l'issue de la production, l'élève est à la fois l'émetteur et le récepteur d'un même message écrit.

Les unités linguistiques manipulées sont de deux niveaux. Dans les interactions langagières, il est question de *mots* qui construisent des *histoires mélangées*. Toutefois, malgré l'absence systématique du terme exact, c'est bien l'unité *phrase* que l'enseignante a comme visée implicite. C'est de l'amalgame de ces niveaux linguistiques dont il sera question maintenant.

4.2.5. Syllabe/mot/phrase/discours : incidence des unités linguistiques sur la difficulté de la tâche

Le 1^{er} mars, l'enseignante observe sa propre séance enregistrée et commente l'étrangeté de **L'** **AUTOMNE** **TOMBE** **SOPHIE**. Elle nous livre alors en partie le cheminement qui l'a amenée à construire cette situation.

51	MH	mon projet c'est vrai que normalement dans le lexique français on ne continuerait pas
52	MD	ben oui
53	MH	mais heu / dans mon esprit c'est que les histoires n'ont pas besoin de vouloir dire quelque chose donc / ça c'est le projet qui a été mis en œuvre avec la collègue de CP elle fait des mots qui veulent rien dire elle aussi
54	MD	alors elle elle les fait au niveau heu
55	MH	des syllabes
56	MD	des syllabes
57	MH	voilà
58	MD	d'accord
59	MH	et donc heu nous on a fait des phrases qui heu ne voulaient pas / pas forcément dire quelque chose
60	MD	d'accord
61	MH	c'était dans cette optique-là que j'ai laissé faire en fait mais normalement dans le français
75	MH	parce que je ne savais pas à l'avance ce qui allait être écrit donc la règle si tu veux donc moi dans / quand j'ai préparé / automatiquement j' j'ai pensé qu'il y aurait des productions qui voudraient rien dire ou qui sont pas logiques etc. donc notre règle à nous c'était d'accepter quand même ce genre de productions mais / heu // j'ai trouvé qu'après quand j'ai fait le bilan de tout ce qui a été fait puisqu'on a fait toutes les phrases une fois que tu / les jours qui ont suivi /

		il s'est trouvé que les enfants d'eux-mêmes se sont régulés et ont fait des phrases qui la plupart heu ou sont comiques mais ou heu veulent dire quand même quelque chose
--	--	---

En (53) et (55), elle nous apprend que le dispositif répond à une activité analogue de sa collègue de Cours Préparatoire. Elle indique que celle-ci propose à ses élèves de CP des situations de production de mots inventés à partir de syllabes : « *des mots qui veulent rien dire elle aussi* ». Elle opère un parallèle avec la situation qu'elle a instaurée : « *nous on a fait des phrases qui heu ne voulaient pas / pas forcément dire quelque chose* » (59). Pour l'enseignante de GS l'activité de combinaison de syllabes produisant des mots a-sémantiques au CP l'autorise à proposer à ses élèves une combinaison de mots produisant des phrases a-sémantiques.

Alors qu'implicitement c'est bien de phrase dont il s'agit tout au long de la séance, le terme même de *phrase* n'a aucune occurrence durant la première phase collective de travail quand celui d'*histoire* est employé une quarantaine de fois. Dès (55), le terme *histoire* qui renvoie jusque-là au contenu de « *la malle aux contes* » désigne dorénavant l'entité à produire : « *c'étaient des histoires drôles très mélangées et nous / et ben nous on va aussi faire des histoires mélangées* ». Durant la seconde phase individuelle de travail dont la logique de production est tout à fait identique à la première, le mot d'*histoire* est encore utilisé une cinquantaine de fois alors que l'enseignante, en (499), (509) et (515), n'a laissé échapper presque fortuitement que trois fois celui de *phrase* en interaction duelle. Alexis, premier élève au travail au tableau et dernier élève attelé à cette même tâche individuelle, est le seul qui reprend ce terme à deux reprises en (635) : *notre phrase* [celle qui sera lue par le CP] et en (648) : *les phrases qu'on va mettre dans le cahier c'est un peu dur*. Près de quatre-vingt-dix occurrences du mot *histoire* et seulement cinq pour le mot *phrase*.

Un malentendu sur la fonction et la nature des éléments mobilisés est perceptible au moment où l'enseignante attend que les élèves proposent de "mettre un point" à la fin de la première phrase produite.

160	M	Saint Nicolas bon alors on va com' / et puis / à la fin de la petite histoire qu'est-ce qu'il faut mettre ?	propositions
161	Antoine	jaune	1
162	M	non non on parle plus des mots maintenant / Alexis ?	
163	Alexis	la petite croix	2
164	M	non pas la petite croix	
165	E	il faut le lire	3
166	M	il faut / non ben attendez avant de le lire qu'est-ce qu'il faut mettre ? viens Alexis viens regarder ton histoire // qu'est-ce qu'il faut mettre à la fin de la petite // histoire pour qu'on sache qu'elle est terminée ?	

167	E	ha je sais / Alexis	4
168	M	non / c'est un petit signe qu'on a déjà vu et qui dit que l'histoire est terminée	
169	E	terminé	5
170	E	fin	6
171	M	ah on pourrait écrire fin mais	
172	E	terminé	(5)
173	M	ben non on va mettre simplement un	
174	Es	rond	7
175	M	point / un point / bon est-ce qu'Alexis peut relire son histoire ?	

Pas moins de sept propositions d'élèves. Chacune nous informe de la représentation qu'a l'élève de ce qui est attendu.

En (161), Antoine a été plus sensible au verbe *mettre* qu'au mot *fin* dans l'énoncé magistral : « à la fin de la petite histoire qu'est-ce qu'il faut mettre ? » et, avec « jaune », propose de continuer en commençant un nouveau groupe nominal.

Pour Alexis en (163), c'est *une petite croix*, symétrie implicite avec le début de la phrase, forme de ponctuation, qu'il s'agit de *mettre* à la *fin*.

En (165), l'élève se réfère à un cadre plus général de tâche scolaire et propose de conclure le travail par une lecture récapitulative.

L'élève, en (167), a interprété l'énoncé précédent : « Alexis viens regarder ton histoire », comme un indice à prendre en compte délibérément fourni par l'enseignante et propose qu'Alexis signe son œuvre et son travail. En effet, signer son travail relève d'habitudes scolaires très communes. Signer une œuvre écrite réfère au monde littéraire. Il n'est pas possible de déterminer où se situe plutôt cet élève.

L'enseignante reformule sa demande en coordonnant deux entités dont la première, *le signe*, constitue une information précise mais qui, associée à la seconde, *l'histoire*, ne peut que les fourvoyer : « c'est un petit signe qu'on a déjà vu et qui dit que l'histoire est terminée ». En effet, les deux propositions suivantes : « terminé » en (169) et (172), et « fin » en (170), témoignent d'une recherche de réponse de certains élèves dans le champ sémantique ouvert par le terme *histoire* ; « terminé » appartient plutôt à un discours oral autour d'histoire quand « fin » relève plutôt de l'écrit. Après ces six propositions, l'enseignante abandonne de faire trouver aux élèves le mot juste. Elle dessine un gros point qui ne semble rien évoquer de connu pour les élèves et que plusieurs d'entre eux nomment immédiatement « rond ». L'enseignante apporte le terme de métalangage exact : « point / un point » (175). L'attente de la maîtresse à propos du *point* indique qu'elle a implicitement conçu l'activité autour de la notion de *phrase* et a pourtant délibérément et durablement omis de la nommer.

4.3. Travail en groupe : tactiques d'élèves pour réaliser des objets à lire, à coller et à recopier

Après une vingtaine de minutes de travail collectif, commence, pour un groupe de six élèves, une seconde phase de travail qui prolonge et reprend directement la situation didactique dont deux productions sont visibles sur le tableau blanc : « *faire des histoires mélangées* ».

4.3.1. Faire avec un tas d'étiquettes et faire avec une bande cartonnée orientée

Le moment de travail "individuel regroupé" commence par la pose, au centre de la table ovale, d'un tas d'étiquettes jaunes, roses et blanches, identiques à celles utilisées juste avant au tableau. L'enseignante accompagne son propos par un geste tournant de la main pour les étaler, les rapprocher des élèves.

22:36	311	M	et je vais vous donner ce qu'il faut pour les faire chacun / chacun !	La M mélange avec un mouvement tournant une collection d'étiquettes posées au milieu de la table ovale. La face visible est la face écrite.
	312	Mathieu	faut les mélanger	
	313	élève	y en a beaucoup	
	314	M	alors ça c'est un jeu / oui/ il y en a beaucoup / ben les petits comme ça c'est ceux-là / mais ils se sont retournés / alors on les mélange / attendez hein je vous donne ce qu'il vous faut // voilà	Mathieu montre du doigt une petite étiquette jaune retournée donc sans écrit.

Un élève évoque immédiatement le monde des jeux de cartes : « *faut les mélanger* », repris par l'enseignante : « *alors ça c'est un jeu (...) alors on les mélange* ». Dans l'esprit de l'enfant, faut-il les *mélanger*, dès le départ, par analogie avec le principe de *faire des histoires mélangées* ? Dans le monde immédiatement perceptible et concret, les étiquettes cartonnées évoquent des jeux de cartes : il s'agirait alors de commencer par mélanger les étiquettes comme il convient pour assurer que la distribution ultérieure se fasse, comme le demande la règle du jeu, « au hasard ». Le monde écrit des mots sur ces étiquettes n'est pas, quant à lui, immédiatement accessible aux élèves car peu d'entre eux sont capables de les lire. La difficulté des élèves à choisir sciemment des mots lus les amène à opérer au hasard. C'est d'ailleurs pour accueillir des enchaînements phrastiques non anticipés, des *histoires*

mélangées, que le seuil des règles syntaxique et surtout sémantique a été notablement baissé. Notons que le parallèle entre la situation de classe et un jeu de cartes tourne vite court.

Quoi qu'il en soit, pendant ces premiers échanges, l'enregistrement montre une activité jubilatoire éprouvée par les enfants immédiatement désireux à la fois de se saisir des objets posés en vrac mis à disposition et/ou d'en essayer une lecture.

316	Mathieu	oh / ah ça c'est écrit <i>bateau</i>	ne correspond à rien de visible
317	E	ouais	
318	Louis	<i>le bateau le bateau / le / le rouge // le rouge</i>	

358	Mathieu	ah il y a <i>bouche et bouche / il y a bouche et bouche / bouche bouche</i>	s'étonne de la proximité de 2 étiquettes identiques MANGE + ➡
-----	---------	---	---

Le geste premier de brassage du tas d'étiquettes par l'enseignante, contrairement à la présentation structurée des étiquettes fixées au tableau, place au centre, littéralement, les objets écrits et institue, comme activité scolairement attendue, autant leur lecture que leur manipulation sans qu'une des deux activités prime véritablement sur l'autre.

Avant de suivre plus particulièrement le cheminement de deux élèves, étudions le support sur lequel les élèves colleront leur *histoire*. L'objet, marqué d'un point, commence par déstabiliser quelque peu l'enseignante et notablement les élèves. Il s'agit d'une bande de cartoline préparée par l'aide-maternelle, Jennifer. Pour comprendre l'épisode qui suit, il est utile de rappeler ce qu'attendait l'enseignante quand celle-ci a délégué à l'aide-maternelle de préparer les supports. Assurément, l'enseignante escomptait un rectangle cartonné marqué d'une croix à gauche, signe propre à la classe, dont la fonction est d'indiquer « où on commence ».

×	présentation de la bande telle que l'attendait l'enseignante
---	--

Or, quand l'enseignante prend les bandes, celles-ci se présentent marquées à gauche d'un point :

●	
---	--

En (489), une remarque de l'enseignante nous apprend que l'aide-maternelle qui devait préparer de la même façon une ligne marquée à gauche dans le *cahier de vie** des élèves pour qu'ils y recopient leur phrase, s'est trompée : « Jennifer [...] a mis un point mais

c'est une croix qu'il fallait mettre donc ». Nous faisons donc l'hypothèse que l'enseignante est d'abord surprise par ce point qui ne respecte pas la convention graphique adoptée par la classe de tracer une croix à gauche.

Dès qu'il voit la bande, Antoine réagit : « *tu as pas mis la croix* » (324), et interprétant le point comme une nouvelle convention qui remplacerait celle de la croix, tourne immédiatement la bande pour le situer à gauche.

324	Antoine	<i>tu as pas mis la croix</i>
325	M	j'ai pas mis la croix / justement
326	Antoine	<i>parce que là on commence</i>
327	M	<i>je vous la donne comme ça</i> / et vous allez faire vous-mêmes la croix

Pour poursuivre la séance en intégrant cet imprévu, l'enseignante improvise immédiatement de poser la bande devant chaque élève avec le point à droite ainsi étonnamment situé en hauteur ce qui rompt avec l'usage commun de le poser sur la ligne sur laquelle on écrit.



La nécessité d'opérer un micro-choix très rapide relève de la capacité professionnelle à improviser en situation selon les différents et nombreux paramètres de la situation de classe. D'autres choix étaient possibles : 1. garder le point à gauche et demander aux élèves de tracer une croix dessus ; 2. retourner la bande recto-verso pour retrouver une bande vierge ; 3. faire commenter ce point et décider collectivement de son usage.

Lors de l'entretien d'autoconfrontation à propos de la complexité d'orienter une bande déjà marquée d'un signe, l'enseignante remarque : « *dans le but où moi je l'ai fait c'était de / d'insister dans le sens de la lecture mais c'est vrai que maintenant avec le recul je me rends compte que j'aurais mieux fait de donner une bande vierge sans sans indication* » (110). De fait, quand l'enseignante décide de déléguer aux élèves le soin de tracer chacun une croix à gauche, commence un épisode de (327) à (359) plein de chausse-trapes pour les élèves qui procèdent par imitation des uns sur les autres. D'abord, la disposition en face à face autour d'une table ovale oblige mentalement à inverser ce que trace le voisin assis en vis-à-vis ce qui, dans le cas d'un problème d'orientation gauche-droite redouble la difficulté. L'ambiguïté de l'expression « *autre côté* » désignant à la fois le côté géométriquement opposé d'une même face et le dos de la cartoline en fourvoie aussi certains. D'autre part, du point de vue

des savoirs présentés, le signe /point/, par son positionnement à droite devient un point de ponctuation qui, comme nous l'avons vu plus haut, est une notion encore bien fragile pour les élèves. Se situent donc, en fin d'opérations, à gauche une croix et à droite un point. Sont ainsi graphiquement associés le point, signe linguistique culturel généralisé peu connu encore des élèves, et la croix, signe propre à la classe.



Notons que, placé ainsi à l'avance, le point *ponctue* un espace encore vide ce qui, linguistiquement, ne correspond pas à l'usage commun d'un point qui termine généralement un énoncé réalisé.

Cet épisode laborieux est clos en (359) par la consigne programmatique suivante : « *alors maintenant vous pouvez essayer de faire votre histoire / vous la mettez / on essaye de la lire / et après on la collera / allez* ».

Notons que par la suite cette bande, conçue comme un mode **orienté** de fixation d'étiquettes par l'enseignante, est considérée par certains élèves comme un contenant à remplir. A cet égard, le support participe aussi à une réification des éléments langagiers. Ainsi, en (511), Alexis annonce sobrement qu'il a fini : il a, à ce moment-là, posé un nombre suffisant d'étiquettes pour couvrir intégralement sa bande. Il a "composé" :



L'enseignante l'invalide d'emblée, sans recours à une lecture oralisée, « parce que / dans une petite histoire comme on l'a expliqué / il faut toujours qu'il y ait un mot rose or tu n'as pas de mot rose pour le moment » (514).

4.3.2. Louis : tactique de juxtaposition d'étiquettes et demande régulière de validation : *c'est rigolo ?*

Nous étudions l'activité de trois enfants, d'abord Louis, puis rapidement celle de Mathieu et terminons par celle d'Alexis. La succession des différentes productions des six enfants figure en annexe page 142.

L'analyse des productions successives et des énoncés de Louis montre comment il essaie de s'acquitter d'une tâche dont la difficulté le dépasse. Il demande une validation à l'enseignante après chacune des productions suivantes :

1 ^{ère} production	EST ROUGE  TOMBE 
2 ^e	LA EST FROID  AUTOMNE
3 ^e et 4 ^e	LOUIS EST RONDE  (modifiée par l'enseignante en accordant en genre) LOUIS EST ROND(E) 

Pourtant Louis entre très activement dans la tâche en manifestant une posture de lecteur dès les étiquettes posées sur la table. Il reprend, comme s'il lisait, le propos de Mathieu : « *le bateau le bateau* » (318) ce qui, en fait, ne correspond à rien de visible sur la table. Ce disant, Louis montre qu'il n'a pas intégré que les étiquettes ne présentent pas de syntagme nominal, déterminant et nom. Puis il pointe l'étiquette EST ROUGE . Pointant /EST/, il lit *le* et pointant le mot /ROUGE/ et la tache rouge, symbole à fonctionnement dénotatif, il dit « *rouge : / le / le rouge // le rouge* ».

Assez vite, il entend de la bouche d'Antoine qui ne s'adresse pas à lui que, parmi les étiquettes, se trouve le prénom *LOUIS*. Il demande immédiatement en (369) : « *il y a pas le mien avec mon nom ?* » mais personne ne lui répond. Il pose sur sa bande deux étiquettes roses EST ROUGE  et TOMBE  ce qui transgresse, entre autres, la règle de commencer par un *petit mot jaune*. Enhardi par la validation appuyée dont bénéficie son voisin Antoine, après seulement trois minutes et demi de travail, Louis déclare, affirmatif, en montrant ses deux étiquettes posées : « *moi aussi c'est rigolo ça* » (387), ce qui ne donne pas lieu à commentaire dans le cours des interactions. Il entend une consigne donnée à Mathieu : « *je crois que Antoine a raison / on a dit que pour faire une histoire il fallait commencer par un petit jaune* » (398) et réagit en retirant tout et en prenant en main l'étiquette jaune LA. Quand l'enseignante l'interpelle : « *bon Louis /Louis / tu cherches ?* » (411), on voit à l'écran qu'en fait, rien n'est posé sur sa bande. Quand il redemande une validation de sa juxtaposition : « *c'est rigolo ?* » (430), il a interprété la règle de succession des étiquettes et en a posé de trois couleurs différentes : LA EST FROID  AUTOMNE. Il ne sait en lire que la seconde grâce sans doute au cristal de neige qui figure à côté de *FROID* et qui fonctionne comme un aide-mémoire.

430	Louis	c'est rigolo ?
431	M	alors / doucement / alors / est-ce que tu peux le lire ?
432	Louis	ça je sais plus ce que c'est (en désignant LA)
433	M	bon c'est le petit mot jaune
434	Antoine	la / la

435	M	c'est ton histoire ? (<i>ne s'adresse pas à Louis</i>)
436	Louis	<u>la / la est froid / heu / la est froid / heu / la est froid / la est froid</u>
437	Antoine	<u>la / est froide / automne</u>
438	M	mais Antoine occupe-toi de ton histoire ! alors bon / là elle veut pas dire grand-chose notre histoire même si elle est rigolote / mais là heu / je veux pas / je voudrais quand même que tu aies une histoire qui qui raconte quelque chose après // il me manque quelque chose après

En énonçant « *la est froid* » à plusieurs reprises, Louis ne semble pas arrêté par l'incongruité syntaxique et sémantique pourtant évidente. Dans la situation instituée, tolérant depuis le début de la séance des productions écrites sémantiquement irrecevables habituellement, il est attendu que les *histoires/phrases* soient *rigolotes* mais qu'est-ce que cela peut signifier pour lui ? Les termes régulièrement répétés de *mélangé*, de *drôle*, de *bizarre* et de *rigolote* qui qualifient le mot *histoire* semblent, pour Louis, autoriser qu'à l'écrit n'importe quelle juxtaposition forcément incongrue/rigolote fasse l'affaire. En fait, la situation didactique fait émerger un monde de l'écrit où les règles d'engendrement de l'oral connues des élèves ne semblent plus directement opératoires. Et la critique de l'enseignante : « *elle veut pas dire grand-chose notre histoire même si elle est rigolote (...) je voudrais quand même que tu aies une histoire qui qui raconte quelque chose après* » n'aide guère Louis pour inférer les critères implicites de recevabilité syntaxique et sémantique propres à la situation didactique instituée.

Louis a entendu la non-validation et redéfait tout à nouveau. On l'entend un peu plus tard énoncer « *château* » (472), puis aider Sophie à lire « *la* » (539). En (561), il annonce : « *j'ai marqué les mots Louis est rond* ». Sa phrase n'est constituée que de deux étiquettes, son prénom et une étiquette rose, comportant le signe /○/ d'une lecture immédiate. Louis a ainsi produit une phrase singulière au plus près de ses compétences, sans prendre en compte les injonctions concernant une succession de couleurs. Sa production est immédiatement validée par l'enseignante, sans proposition de continuer : « *Louis est rond c'est ton histoire ? eh bien tu peux la coller aussi* ». L'enseignante, après avoir conclu le travail de Chiara, aidé Alexis, et en parallèle, maintenu la discipline dans l'ensemble du groupe classe, revient s'asseoir à côté de Louis : « *bon Louis je m'intéresse à ton histoire ah oui on avait dit / hop* ». Elle accompagne ces mots par le geste graphique de mettre entre parenthèses le *E* de *RONDE* ce qui donne :

LOUIS EST ROND(E) ○

583	M	bon Louis je m'intéresse à ton histoire ah oui on avait dit / hop
584	Louis	pourquoi ?
585	M	parce que comment on dit ?
588	Louis	je ferai ça aussi pareil ? (« ça » désigne les parenthèses)
589	M	alors on y va
590	Louis	Louis est ronde
591	M	est-ce qu'on dit Louis est ronde ? on dit Louis est ?
592	Louis	ronde
593	M	comment ?
594	Louis	rond
595	M	oui c'est pour ça je te dis on l'avait déjà écrit sur l'autre / sur l'autre tableau
597	M	(réponse à Alexis) on avait dit on peut enlever c'est comme si la lettre n'existait plus / on l'avait déjà dit ça / est-ce que tu veux aller copier ton histoire dans ton cahier de vie ?
598	Louis	oui (fort)

La question directe de Louis : « *pourquoi ?* » (584), à propos de la mise entre parenthèses du *E*, témoigne de sa curiosité à propos de son travail et d'une ambiance de classe où des élèves sont en droit d'interpeller l'enseignante.

En (561), Louis avait annoncé sa production en énonçant clairement « *j'ai marqué les mots Louis est rond* ». Quand, en (590), après que l'enseignante a tracé des signes inconnus de lui sur l'étiquette rose, en l'occurrence des parenthèses, il adopte une posture de lecteur d'écrit et il en propose un autre énoncé, a-grammatical celui-là, *Louis est ronde*. Les parenthèses l'ont-elles perturbé ? Se situe-t-il en (561) dans l'ordre de l'oral dont il maîtrise les flexions en genre et en (590) dans un autre ordre qui, de son point de vue, rompt avec son savoir langagier ? En (591), l'enseignante établit le lien avec la langue parlée pour résoudre le problème morphologique d'accord : « *est-ce qu'on dit Louis est ronde ? on dit Louis est ?* ». Il commence par répéter « *ronde* ». La réponse attendue n'advient que dans un deuxième temps.

Il est probable que les explications rapides sur l'usage des parenthèses qui, par convention, enlèvent ce qui se trouve enserré entre elles sans le retirer visuellement, dépassent ce que Louis peut en comprendre. Sa question : « *je ferai ça aussi pareil ?* » témoigne de ce qu'il n'a pas compris cette fonction particulière des parenthèses en mesure de soustraire sans barrer et qu'il peut donc recopier en s'autorisant à ne pas écrire le *E*.

L'analyse de ce que fait Louis, sur un court moment d'observations, ne doit toutefois pas nous faire oublier que la situation proposée fait système avec d'autres qui, inscrites dans un temps plus long, infléchissent également les conceptualisations élaborées par les élèves.

Pour mettre en parallèle combien est singulière et rapide la validation par l'enseignante de la phrase constituée de deux étiquettes de Louis, observons comment sont considérées les productions successives de Mathieu. En (421), Mathieu a posé trois étiquettes : LA POMME TOMBE↓. Malgré la recevabilité sémantique de sa phrase et la difficulté syntaxique de la prolonger, l'enseignante invite Mathieu à continuer. En (459) Mathieu a posé et lit correctement : LA POMME TOMBE↓ GALETTE. Interrogé par l'enseignante sur la validité de sa production : « *tu trouves que c'est / ça va ça ?* », Mathieu se déclare satisfait à plusieurs reprises et il énonce : « *ça va je trouve qu'elle est rigolo* » (463). Pour autant, l'enseignante n'accepte pas la phrase de Mathieu sans toutefois clairement lui indiquer selon quel critère. En (477), il a substitué *château* à *galette*. A la même question de l'enseignante à propos de la validité de la nouvelle production : « *la / pomme / tombe / château / bon / est ce que ça va ça ? la pomme tombe château ?* », Mathieu répond encore par l'affirmative. Il lui faut néanmoins encore chercher. C'est en (517) que Mathieu pose, triomphalement, le déterminant attendu devant *château*. La production finale, a-syntaxique et a-sémantique et pourtant validée est : LA POMME TOMBE↓ LE CHATEAU.

4.3.3. De la production à la re-production : un travail conceptuel de transcodage d'écrit sur étiquette à écrit manuscrit

Fort opportunément pour lui, Alexis est le dernier élève à terminer son travail ; l'enseignante lui consacre alors plus de temps et d'attention (entre 12 et 15 minutes en interaction duelle, entrecoupées de consignes données aux autres élèves). Il termine après une vingtaine de minutes après avoir successivement posé les productions suivantes :

SOPHIE EST JAUNE
LE CHATEAU HABITE
LE CHATEAU DRAGON ARBRE RAISIN
LE CHATEAU DRAGON ARBRE REGARDE
LE CHATEAU REGARDE DRAGON
LE CHATEAU REGARDE LE DRAGON

Notre analyse concerne le moment où Alexis a terminé sa phrase et en a collé minutieusement chaque élément sur une bande.

Avec Alexis, nous observons une difficulté proprement épistémique : comment mentalement, pour un élève, opérer la disjonction entre la matérialité dans laquelle se présente une production langagière écrite et sa signification.

Malgré les indications de l'enseignante, à propos d'une copie à réaliser, qui lui sont adressées : « *oui sur le c' non dans le cahier de vie il faut la recopier / là ta maman va la lire* » (638), puis « *prends ton histoire et / on va la recopier dans le cahier pour que ta maman puisse la lire* » (642), Alexis n'a pas compris que l'activité de *fabrication*, comme il la nomme lui même, se prolonge par un travail de copie dans son *cahier de vie**. Il semble que, pour cet enfant, recopier ne reproduise pas.

637	Alexis	on la mettra encore dans notre cahier de vie ?
638	M	oui sur le c' non dans le cahier de vie il faut la recopier / là ta maman va la lire
639	Alexis	ça va être rigolo
640	M	ben oui
641	Alexis	quand elle la verra elle se dira qu'est-ce que c'est donc / (l'enseignante s'est éloignée) je me demande qu'est ce qu'on va en f(aire) je me demande qu'est ce qu'on va en faire quand elle sera lue peut-être qu'on gardera (trois syllabes inaudibles) ce serait bien comme ça ben c'est sûr qu'on en refabriquera /// voilà je vais écrire mon nom derrière

Invité à *prendre son histoire* pour commencer la phase de copie, Alexis place la bande sur la table, à droite, le long de son cahier. Ce faisant, il ne la rend pas visuellement disponible pour une copie. Intriguée, l'enseignante demande : « *alors comment on la met pour pouvoir / le / l'écrire ? tu peux regarder les mots là pour les écrire ?* » (642). Alexis se déplace face à la bande, donc perpendiculairement au cahier, et répond, serein et souriant, que oui. Pendant qu'elle s'adresse à d'autres élèves, il se rassoit face au cahier. A la reprise du questionnement magistral, Alexis prend la bande sur sa droite et s'apprête à la poser horizontalement sur la page du cahier. L'enseignante, ayant compris son intention, suspend son geste et s'écrie, en désignant les deux lignes tracées sur le cahier : « *non mais moi je ne veux pas que tu la colles / tu comprends ? / je ne veux pas que tu la colles / qu'est-ce que je veux à ton avis ? / ben à quoi ça sert ça ? là ce que j'ai fait ?* ». Alexis, pas à cours d'argument, propose d'abord d'y *mettre une photocopie* puis de *dessiner*. Malgré un environnement scriptural de lignes et des injonctions répétées citant clairement un travail de copie, Alexis résiste nettement à comprendre comment opérer pour que sa mère, convoquée à deux reprises dans le discours de l'enseignante comme destinataire de l'écrit, pourra lire sa *fabrication* tout en n'ayant pas celle-ci concrètement sous les yeux.

642	M	heu attends ! / tu vas déjà / viens ici si tu veux / voilà / prends ton histoire // prends ton histoire et / on va la recopier dans le cahier pour que ta maman puisse la lire // alors comment on la met pour pouvoir / le / l'écrire ? tu	Alexis est face au cahier.
-----	---	---	----------------------------

		peux regarder les mots là pour les écrire ?	Il a posé la bande le long du cahier à droite.
643	Alexis	ouais	Il se re-déplace face à la bande.
644	M	ben ça va être compliqué hein tu devrais plutôt / (parle à d'autres) alors / comment on va la mettre ? ben voilà / ben prends-la ! non mais moi je ne veux pas que tu la colles / tu comprends ? / je ne veux pas que tu la colles / qu'est-ce que je veux à ton avis ? / ben à quoi ça sert ça ? là ce que j'ai fait ?	Il s'assoit pendant que l'enseignante parle à d'autres. Il prend la bande en main ... et veut la poser sur le cahier. La bande est finalement posée sur la table, en haut de la page ouverte.
645	Alexis	c'est pour mettre une photocopie	
646	M	non / je te donne un crayon un feutre plutôt et qu'est-ce qu'on va faire ? il faut que tu ?	
647	Alexis	dessines	

Alexis exprime nettement cette difficulté quand, en réponse à notre question (MD dans les transcriptions), il dit ne pas savoir comment faire pour « *mettre le même ici* ». Quelle est pour lui la nature de l'objet à transférer ? Il semble qu'il considère l'*histoire mélangée* à faire lire à sa mère avant tout par sa matérialité particulièrement mise en avant dans le dispositif didactique jusque-là. Le désir de montrer son œuvre déjà achevée selon lui ainsi qu'une conviction que l'"essence" de son histoire fait corps avec le support font obstacle à l'opération cognitive de disjonction entre le message et son support.

649	Alexis	les phrases qu'on va mettre dans le cahier c'est un peu dur
650	MD ⁹	qu'est-ce que tu dois faire ?
651	Alexis	je s' / on envoie au CP mais on doit faire quelque chose pour mettre le même ici
652	MD	et comment tu vas faire pour que ce soit pareil ?
653	Alexis	ben je sais pas
654	MD	tu vois pas ?
655	Alexis	non
656	MD	faudrait peut-être recopier ?
657	Roxane	non ! non on a pas le droit de recopier (ton anxieux et catastrophé !)
658	MD	vous n'avez pas le droit de recopier ?
659	M	ah Roxane / je le ferai avec vous cet après-midi alors qu'est-ce qu'on en fait ?
660	Alexis	je trouve pas
661	M	tu ne trouves pas ? ! tu veux que maman voie ton histoire / or l'histoire que tu as faite là je vais la donner aux camarades du CP / donc est-ce que maman pourra la voir si je la donne au CP ?
662	Alexis	non
663	M	bon alors qu'est-ce qu'il faut faire pour que maman puisse la voir ? puisqu'elle aura le cahier de vie là / ce soir /

⁹ MD : nous le questionnons tout en filmant.

664	Alexis	ben je sais pas
665	M	ben qu'est-ce que tu crois pourquoi j'ai fait ça ?
666	Alexis	heu / pour mettre le truc là (Il désigne du doigt la bande.)
667	M	oui mais pour mettre le truc ici comme tu dis il faut que ça soit toi qui le mettes alors comment tu vas faire pour le mettre ? (...) alors ?
668	Alexis	je sais pas

Notons au passage l'intervention inquiète de Roxane qui semble faire référence à l'interdiction de *copier* sur son voisin. Il est difficile d'apprécier si les glissements entre copier, tâche demandée, et recopier, activité prohibée, expliquent aussi la résistance d'Alexis à comprendre ce qu'on lui demande.

Alexis finit par émettre l'hypothèse qu'il pourrait recopier mais reste encore perplexe sur l'efficacité exacte de ce qui sera reproduit (672) : « *mais comment ça va faire ?* ».

669	M	moi j'ai un crayon (...) / donc j'ai un crayon j'ai le tracé que Jennifer a préparé dans le cahier de vie / et j'ai ma phrase que tu veux que maman lise
670	Alexis	on recopie
671	M	on recopie alors voilà alors vas-y / et tu sais quoi Alexis ? tu sais que tu écris gros hein alors tu vas essayer d'écrire un peu moins gros
672	Alexis	mais comment ça va faire ?
673	M	alors on y va / on essaye / le premier mot / le petit mot jaune // oui vas-y / pas trop gros hein si tu veux que ça rentre // bon / voilà

Lors de l'entretien d'autoconfrontation à propos de cette séance, l'enseignante commente longuement l'attitude générale d'Alexis en classe (Cf. entretien B1, de (171) à (214)). Elle rapporte directement les propos spontanés d'Alexis le lundi suivant, après que sa mère a lu son *histoire mélangée*. L'enfant rend compte, après en avoir fait l'expérience, du fait que sa mère a été en mesure d'oraliser à partir de l'écrit du cahier ce qui figurait sur la bande restée en classe. Cette fois-ci, on peut faire l'hypothèse que le terme de *même* se rapporte au message perçu comme indépendant de son support.

196	MH	et bien <i>maman a lu la même chose</i> voilà
197	MD	ben c'était peut-être une révélation pour lui
198	MH	voilà elle a lu la même chose que j'avais écrit et que la bande qui est sur ton bureau maîtresse
199	MD	et je suis sûre que ça devait l'étonner
200	MH	oui / tout à fait

La résistance d'Alexis à admettre que la copie en écriture manuscrite maintient à l'identique le sens d'un message écrit nous alerte sur le travail de conceptualisation nécessaire

pour distinguer l'écrit au sens restreint de combinaisons de signes alphabétiques du support sur lequel il figure.

Chapitre 5

5. TROISIEME MONOGRAPHIE : DES OBJETS GRAPHIQUES QUI CONSTITUENT DES OUTILS QUI AIDENT... OU PAS

Pour l'étude de l'environnement graphique et scriptural de la classe C, classe de dix-huit Moyens et douze Grands, nous fondons notre description sur les supports scripturaux visibles dans les enregistrements vidéos et ce qu'en dit et fixe par un schéma l'enseignant (Cf. les entretiens d'auto-confrontation C1 et C2). En tant qu'outil au sens que confère à ce terme Rabardel, les supports se définissent à la fois comme artefacts et comme schèmes d'utilisation ; c'est pourquoi nous analysons comment ces objets se présentent matériellement, comment ils sont structurés et quels gestes et logiques d'action ils rendent possibles. Nous montrons également comment ils fonctionnent en réseau et comment le passage d'un outil scriptural à un autre est pensé et anticipé par l'enseignant. Nous observons des élèves faire usage de ces outils. Les annexes présentant des schémas permettant de reconstituer en partie l'univers graphique des trois séances enregistrées et les transcriptions occupent les pages 261 à 334.

5.1. Comme étayage des routines scolaires

Les situations conçues par l'enseignant sont orientées par l'intention pédagogique d'obliger les élèves à agir avec et à partir d'écrits. Son approche constructiviste s'actualise, entre autres, par la conception et la réalisation d'objets scripturaux dont la manipulation et le commentaire par le groupe classe sont régulièrement sollicités. Au nombre de ces situations quotidiennement renouvelées se trouvent les routines. Nous analysons d'abord la routine de la date à partir des supports que sa recherche et sa transcription mobilisent, puis celle du marquage et du décompte des présents. L'inventaire des supports écrits et la description de leur usage nous amèneront à analyser plus longuement un panneau mobile, le « *dictionnaire des prénoms* ».

5.1.1. La routine de la date et son réseau de supports

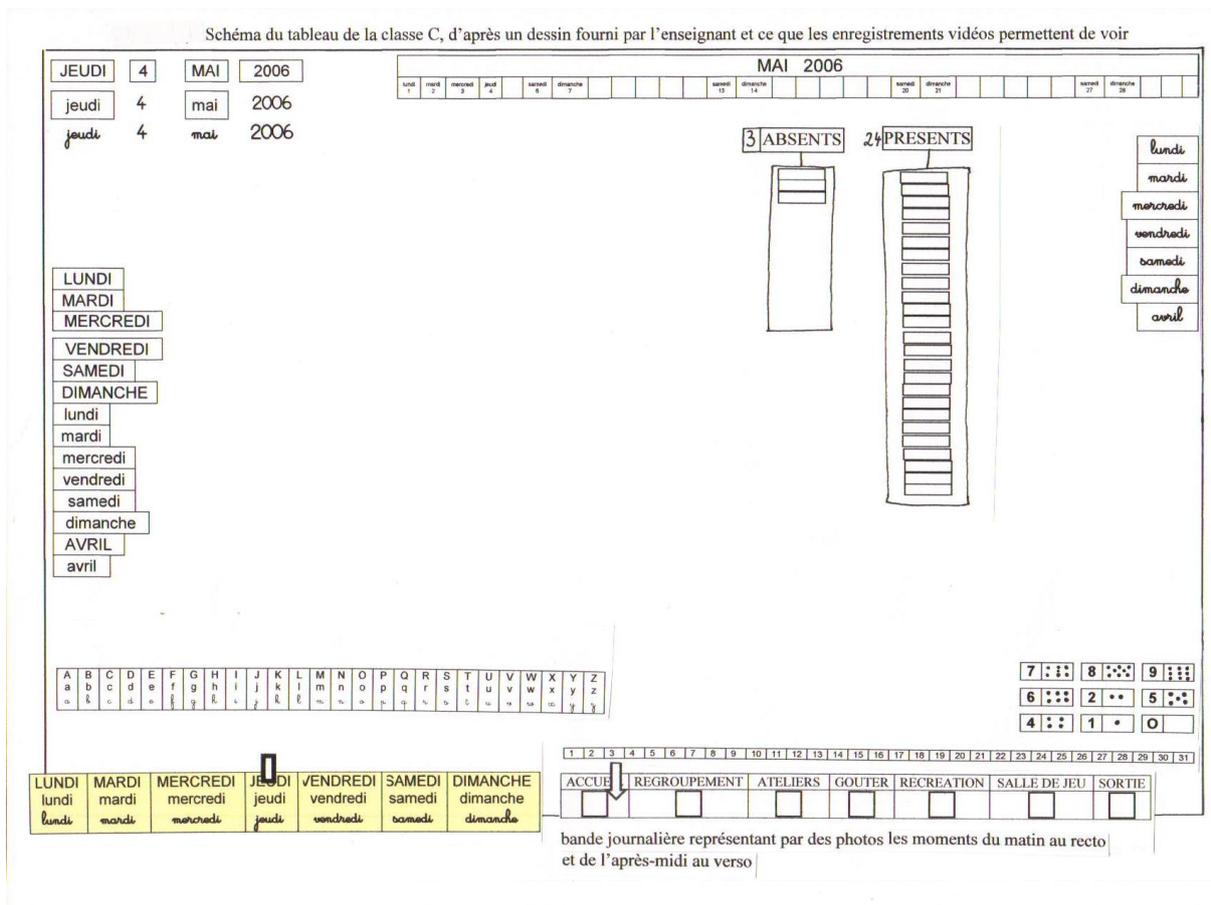
Rappelons sommairement les routines observées dans les deux autres classes consacrées à la date. Dans la classe A, la routine de la date familiarise les élèves d'emblée dès septembre avec les caractères majuscules et minuscules d'imprimerie, et les graphies majuscules et minuscules de la cursive. Lors de son déroulement, l'enseignante prend en charge l'écriture manuscrite de la date et attend des élèves une épellation systématique de chaque mot. De plus, pour décrire exhaustivement chaque lettre, et en particulier celles de la cursive, les élèves mobilisent un lexique précis, propre à la classe, pour nommer leurs différents éléments graphiques et les gestes de réalisation.

Lors de la séance B1, la routine est très rapide et la date ne donne lieu à aucune trace écrite mais à un énoncé unique d'un élève piloté mot à mot par le doigt de l'enseignant qui pointe successivement différents écrits. Le doigt magistral se pose sur autant de supports dispersés sur le tableau mural que de mots constituant la date : le jour sur une bande semainière, le quantième sur un éphéméride, le mois sur un support cartonné avec le nom dans les trois graphies et une illustration, et, enfin, l'année sur une autre étiquette encore. Au-delà des différences évidentes, les deux routines prennent appui sur des supports fixés sur ou à proximité du tableau mural.

Pour la classe C, notons que le terme même de *routine* est particulièrement convergent avec ce que dit l'enseignant du script d'actions mis en œuvre pour la date : « *donc c'est assez ritualisé / en fin de compte c'est assez / l'autre fois j'avais employé le terme de mécanique enfin il y a quelque chose comme ça de étape par étape* » (en (28) de l'entretien 2).

Pour la routine de la date, l'enseignant a réalisé un certain nombre d'objets scripturaux. Parmi ceux-ci, certains constituent le matériau scriptural permettant de transcrire les constituants canoniques d'une date : collection d'étiquettes plastifiées aimantées pour "écrire" la date sous une forme linéaire et collection d'étiquettes en papier à coller. D'autres sont des outils conçus comme une aide à la recherche de la date : liste des jours de la semaine appelée « *bande semainière* » par l'enseignant, bande numérique. Sauf pour les étiquettes en papier à prendre dans des récipients en verre situés à proximité, tous les objets scripturaux sont fixés par aimantation à la périphérie du tableau et directement accessibles.

Figure 4 : Schéma des objets graphiques figurant sur le tableau en fin d'année scolaire



L'enseignant construit lui-même chaque mois une bande mensuelle longue de 124 centimètres (4cm par jour) qu'il fixe au-dessus du tableau. Il y inscrit d'emblée un certain nombre d'informations : le nom du mois, les jours vaqués avec leur quantième (samedi, dimanche, vacances scolaires), d'éventuels événements remarquables tels que des anniversaires pour, selon ses propos, structurer la bande et donner des « repères visuels » (entretien C2, en 6). L'enseignant indique que les informations qui figurent au départ sur la bande sont repérées et commentées chaque début de mois par le groupe classe.

Figure 5 : Fragment du calendrier mensuel tel qu'il est présenté au début du mois c'est à dire complété pour les jours sans école et vierge pour le reste

MARS 2006									
SAMEDI	DIMANCHE					SAMEDI	DIMANCHE		
4	5					11	12		

La routine de la date de la classe C instaure que chaque jour deux élèves produisent deux formes scripturales différentes de date, une qui s'efface chaque soir et une qui garde mémoire du temps qui passe. Dans la chronologie du script d'actions, la première forme de la date est une succession de quatre étiquettes aimantées fixées au tableau alignant : jour, quantième, mois et millésime. Cette forme linéaire est doublée ou triplée dès que de nouvelles graphies de lettres sont introduites. Ces traces écrites sont retirées chaque soir par effacement ou rangement de leurs éléments constitutifs à la périphérie du tableau. La seconde forme scripturale de la date se fixe sur la bande mensuelle : il s'agit de coller le nom du jour et d'écrire le quantième. En opérant par collage et trace écrite sur un support pérenne, le marquage de la date sur la bande mensuelle garde mémoire, quant à lui, de la succession des jours et visualise progressivement le temps qui passe.

Arrêtons-nous sur le matériau scriptural, l'ensemble des étiquettes aimantées dans lequel les élèves ont chaque jour à rechercher le nom du jour et du mois. Cette collection augmente au cours de l'année. En septembre, elle ne comporte que des mots écrits en « *lettres bâton* » c'est à dire en capitales d'imprimerie. En novembre cette collection se double des mêmes mots en minuscules d'imprimerie. Dès l'introduction d'une nouvelle graphie, l'écriture de la date produite jusque-là exclusivement en majuscules est répétée en minuscules d'imprimerie. A partir de janvier, la collection d'étiquettes s'enrichit encore d'une série des mêmes mots en cursive. Les élèves ont alors le choix entre trois graphies pour transcrire la date du jour. Après un premier alignement correspondant à la date du jour, il revient à un second élève de réécrire le même énoncé dans une autre graphie. L'enseignant précise que cette deuxième transcription de la date amalgame écrit alphabétique sur étiquette et nombres écrits manuscritement : « *Ainsi la première écriture de la date, en lettres bâtons en général, est entièrement composée d'étiquettes aimantées. Par contre pour la seconde écriture en mots étiquettes en script cette fois-ci, le quantième et le millésime sont copiés à la craie par l'enfant qui généralement utilise comme modèle l'écrit placé au-dessus* ».

Analysons maintenant l'aide à la recherche qu'est la bande semainière. Cette bande en carton jaune présente en ligne horizontale la collection finie des sept jours dans leur succession permanente. L'enseignant remarque à son sujet : « (...) *un autre élément qui nous aide beaucoup c'est le tableau jaune / alors en début d'année sur la tableau jaune / il n'y a que les jours de la semaine en fait c'est une sorte de bande semainière / que les jours de la semaine alors en capitales d'imprimerie puis après à partir de novembre on rajoute en face ceux en minuscules puis plus tard ceux en cursive / puis on a cette pince à linge qu'on déplace qui est un peu la trace du jour précédent* » (entretien 2, en 28). En cohérence avec le

souci didactique de ne pas d'emblée présenter les trois écritures, la présentation du nom des jours se fait, comme pour les étiquettes amovibles, en trois étapes. L'enseignant a également choisi de ne pas complexifier la présentation de la semaine pour donner à voir la dimension temporelle de réitération perpétuelle en plaçant, par exemple, la succession des jours sur une ligne fermée, une roue. Il a opté pour un signe mobile, une pince à linge en l'occurrence, qui désigne un seul élément dans la suite ordonnée.

Par sa lisibilité, la bande semainière peut fonctionner comme versant écrit de la comptine orale des jours et rendre accessible une relation "*directe*" entre leur énoncé et leurs graphies. Notons toutefois déjà – nous y reviendrons plus longuement en 8.3.2.) – que poser le principe d'une correspondance *mot oral / mot écrit* tend à laisser croire qu'une conceptualisation d'un *mot oral* est un savoir disponible alors qu'il est, en fin de maternelle, en début d'élaboration. On peut néanmoins dire qu'en choisissant de commencer avec un nombre restreint de formes écrites et de ne pas surcharger la bande d'un point de vue sémiotique avec des informations concernant la temporalité, l'enseignant situe la routine de la date dans une activité propice à une conceptualisation de l'écrit.

5.1.2. Description et analyse de la tâche scolaire de produire la date

Chaque matin, quand un élève est chargé de marquer la date, celle de la veille sous forme d'un alignement d'étiquettes aimantées ne figure plus au tableau. S'il n'est pas en mesure de l'énoncer directement, ce qui est une compétence rare en GS, il s'agit pour lui de chercher parmi les outils disponibles sur quoi s'appuyer pour générer la nouvelle date. L'enseignant considère que les élèves opèrent par prises d'indice sans pour autant s'atteler à une tâche de décodage systématique : « *avec des informations qu'on pioche mais on n'est pas à déchiffrer lundi* » (entretien 2, en 44). D'après la description de la routine par l'enseignant, les élèves entrent le plus souvent dans la tâche par l'observation de la bande semainière. Grâce à la pince à linge qui désigne la veille au départ de la routine, un élève peut repérer le jour suivant écrit à droite, le mémoriser visuellement et le rechercher dans la collection des étiquettes aimantées. Les mêmes opérations s'appliquent à la recherche du quantième : identification du nombre de la veille qui figure sur la bande mensuelle, puis recherche du suivant sur une bande numérique puis encore choix des chiffres dans la collection d'étiquettes à disposition. Voici en quels termes l'enseignant explique la micro-séquence concernant la saisie par un élève de ou des étiquettes nécessaires pour transcrire le quantième : « *Les enfants ont à disposition une boîte à chiffres (étiquettes aimantées), placée sur l'étagère proche du*

tableau, je la leur tends après avoir disposé lisiblement à sa surface les chiffres dont ils ont besoin pour écrire le quantième. La consigne rituelle est la suivante : « Tu cherches les chiffres dont tu as besoin avec tes yeux avant de les prendre avec tes doigts ! »¹⁰. Avec cette formulation de consigne, l'enseignant veille à demander à l'élève de retenir le geste immédiat, presque réflexe, de manipuler les objets et de mobiliser sa mémoire visuelle d'un signe préalablement repéré au tableau ou connu. Nous reviendrons sur ce point dans le chapitre 7.

Un choix didactique : alléger la tâche

Dans cette classe l'enseignant a opéré des choix didactiques à propos du matériel donné à manipuler. Ainsi la collection d'étiquettes aimantées de mots commence en début d'année scolaire avec un nombre restreint d'éléments : les sept jours et un seul mois, *septembre*. Par la suite, pour ce qui concerne le nom des mois, seuls deux noms sur les douze possibles sont mis à disposition, celui du mois précédent et celui du mois en cours. La préoccupation didactique est clairement d'alléger quantitativement la tâche de recherche en ne proposant qu'un nombre limité d'objets à manipuler. Cet aménagement du contexte de recherche témoigne également de la préoccupation didactique de le simplifier cognitivement en ne présentant au départ, sur les étiquettes aimantées et sur la bande semainière, qu'une seule graphie pour travailler l'association globale fondamentale *mot oral et mot écrit*. Quand, du point de vue des acquisitions, le principe général d'une oralisation unique à partir d'un écrit est intégré par la plupart des élèves, alors seulement advient dans l'environnement scriptural la complexification inhérente à la question seconde d'une variation possible des graphies.

Un même souci d'allègement de la tâche marque la présentation graphique d'un mois par une suite de cases journalières pré-remplies pour certaines et à compléter pour d'autres. D'abord, l'enseignant décide de travailler sur une représentation temporelle d'un seul mois et non de plusieurs comme le font les enseignants qui utilisent en classe des calendriers de banque ou d'éditeur présentant sur une même surface entre six et douze mois. Il opte pour une présentation linéaire horizontale similaire à celle de la bande semainière. D'autre part, il prend en charge l'inscription d'un certain nombre d'informations qui ne varient pas à cette échelle temporelle comme le nom du mois et de l'année. En opérant ainsi, il ne délègue aux élèves que la fixation quotidienne sur ce support de l'étiquette du nom du jour et l'écriture manuscrite du quantième.

¹⁰ Dans une réponse écrite à des questions posées par courriel (27.02.08).

Une même préoccupation de simplification est à l'œuvre dans le choix de séparer deux fonctions de l'écrit : la fonction de transcription mot à mot d'un énoncé oral et celle de garder mémoire d'événements vécus. En effet, la première forme scripturale de la date en quatre étiquettes renvoie, d'une façon directe et quotidiennement actualisée, à un énoncé canonique de la date alors que la seconde forme scripturale fixée sur la bande mensuelle ne donne pas lieu à un travail spécifique d'oralisation mais construit, jour après jour, une représentation graphique d'un temps qui passe comportant des régularités et des événements remarquables visuellement repérables.

Du point de vue de vue des tâches instituées, relevons que dans le choix de faire réécrire sous une première transcription de la date, une seconde dans une autre graphie, l'enseignant situe délibérément cette routine dans une didactique de l'enseignement de l'écrit. En systématisant la "copie" d'un premier écrit, l'enseignant instaure deux tâches cognitives différentes : la première production écrite focalise l'attention sur la transcription d'un énoncé oral. Cette première transcription est la résultante d'un travail de prises d'indices et de lecture des supports scripturaux et d'une réflexion à propos d'un repérage temporel. La seconde tâche consiste à considérer la première forme alphabétique obtenue comme un modèle écrit à "transformer" dans une autre graphie. Le fait qu'il s'agisse d'une date importe peu. L'enseignant donne ainsi quotidiennement à observer aux élèves qu'un même énoncé oral peut être transcrit en deux ou trois graphies différentes.

5.1.3. La routine de dénomination des présents et des absents et leur comptage

Pour la routine de comptage des élèves présents, lors de l'exploration du monde outillé de la classe A, nous avons décrit un meuble sophistiqué de comptage dont l'usage conjugait la lecture des prénoms classés par groupes de couleur et de nombreux comptages : effectif des présents pour chaque groupe, effectif des absents. Chaque élève arrivant y plaçait son étiquette où figurait son seul prénom. Le calcul de l'effectif total des présents résultait d'un comptage à rebours en partant de l'effectif des inscrits de la classe auquel on retirait le nombre des absents.

Dans la classe C, pour l'acte de signaler sa présence, l'enseignant a instauré successivement deux scripts d'actions. Chacun d'eux s'appuie sur des supports scripturaux différents. Chronologiquement, le premier script mobilise dès l'arrivée du matin des « *plaquettes* », selon le terme utilisé par l'enseignant (séance 1, en (205), séance 2, en (55),

(83)) sur lesquelles figurent conjointement, pour chaque élève, photographie et prénom. Pour l'élève, il s'agit de prendre sa plaquette puis de la fixer sur un panneau mobile comportant des emplacements nominatifs repérables par l'écriture du seul prénom. Pour l'enseignant, la plaquette est une sorte d' "objet didactique de transition" comportant un élément sémiotique facilitateur à compréhension directe, la photographie. Après quelques semaines d'utilisation, pour que l'attention des élèves soit amenée à cibler d'une façon exclusive l'écrit et que soit ainsi activé un travail de mémorisation, l'usage de la plaquette conjuguant image et écrit est abandonné. Une seconde routine se substitue alors à la première et utilise, quant à elle, des étiquettes aimantées comportant les seuls prénoms. Celles-ci sont à fixer sur le tableau mural. Le déroulement de cette seconde routine instaure également le geste de tracer à la craie deux formes rectangulaires au tableau, une par collection disposée en colonne, la *liste* des absents et celle des présents. Ainsi, une *liste* est quotidiennement élaborée selon deux modes graphiques complémentaires : à la fois par ajouts successifs des étiquettes l'une en dessous de l'autre en colonne au rythme de l'arrivée de chaque élève le matin et par le geste de réunir symboliquement tous les éléments à l'intérieur d'une ligne rectangulaire fermée tracée à la craie. L'élément commun à chaque membre d'une catégorie, *être présent* ou *absent*, est écrit sur une étiquette aimantée, une sorte de pancarte – PRESENTS ou ABSENTS – placée au-dessus de la colonne et reliée au cadre rectangulaire par un trait.

La routine se poursuit avec une lecture de toutes les étiquettes-prénoms. Pour mener à bien cette tâche, les élèves peuvent recourir au premier panneau avec les plaquettes. Puis advient le dénombrement des effectifs de chaque catégorie et l'inscription du résultat du comptage à côté de la pancarte – titre. Comme pour le quantième, la recherche de l'écriture de l'effectif peut s'appuyer sur une bande numérique ou une collection de dix dominos pour les nombres de zéro à neuf. Sur ces dominos aimantés fixés en bas du tableau mural, l'écriture numérique est associée à une *constellation** de points.

5.2. Un réseau de supports

Il importe de noter que le déroulement des routines oblige les enfants à des activités de circulation entre les différents supports. C'est ainsi que le regard des élèves passe de la liste des jours (la bande semainière) à la collection d'étiquettes mobiles pour chercher le nom du jour, de la bande mensuelle pour y repérer le quantième de la veille à la bande numérique pour y repérer le même nombre puis son successeur, de la bande numérique aux collections

d'étiquettes des chiffres, aimantées ou en papier. Ces prises d'indices passent aussi de la date du jour écrite sous une forme linéaire en deux ou trois graphies à la même date sous une autre forme scripturale, contrainte quant à elle par l'exiguïté de la case de bande mensuelle. La phase de lecture systématique des étiquettes-prénoms mobilise quant à elle le premier panneau avec ses plaquettes associant photo et prénom.

Ces supports graphiques ainsi que les schèmes d'action qu'ils génèrent constituent un réseau d'écrits qui se répètent mutuellement mais en partie seulement. Nous faisons l'hypothèse que l'élève est amené à se construire une représentation abstraite des mots mobilisés qu'il reconnaît progressivement quelle que soit la nature du support et quelles que soient la taille, la couleur, la casse, les polices de caractère. C'est dans cette *circulation* c'est à dire cette obligation de contextualisation et de recontextualisation que l'élève est amené à décider quels sont les traits, les attributs pertinents, de l'écrit à prendre en compte. Il revient à l'élève de repérer les permanences et les micro-variations de l'un à l'autre. Nous avons relevé le même phénomène didactique de circulation entre différents dispositifs graphiques dans la classe A.

Par ailleurs, notons que dans ce déroulement d'actions, l'oralisation conclusive de la date par un ou des élèves évite l'écueil possible d'opérer "étiquette par étiquette", par simple discrimination visuelle, sans atteindre la dimension linguistique de l'écrit. La seule manipulation muette d'objets scripturaux ne garantit pas en soi la prise de conscience que l'écrit renvoie de la langue.

Dans l'ensemble des tâches scolaires instituées de circulation dans un réseau d'objets scripturaux, nous allons maintenant analyser le recours à un support qui nous pose question. Pour cela, il nous faut décrire plus particulièrement ce support, le « *dictionnaire des prénoms* » considéré par l'enseignant comme une aide, et observer le contexte didactique dans lequel s'opère le mouvement d'y recourir.

5.2.1. Le dictionnaire des prénoms, un document de référence au service de différentes fonctions

Le support étudié maintenant a la particularité d'avoir été inséré dans trois situations scolaires différentes sans modification de sa structure interne. Il s'agit du grand panneau mobile sur lequel sont fixées les *plaquettes* à scratch carrées de 7 cm de côté associant photo et prénom. Il est constitué d'un carton rigide de 65 cm de large et 95 cm de haut sur lequel l'enseignant, après en avoir uniformément peint la surface, a tracé cinq colonnes.

Trois fonctions différentes ont été attribuées à ce panneau par l'enseignant. En tout début d'année scolaire, c'est sur ce « *premier document [...] construit dans l'année* » (entretien 1, en 41) comme le qualifie l'enseignant, que les élèves fixent leur plaquette sur un emplacement personnalisé marqué par leur prénom pour signaler leur présence. L'emplacement des prénoms directement écrits sur le panneau ne respecte pas de règle particulière. Leur répartition dans les colonnes est arbitraire.

Puis, quand la routine associée au marquage de sa présence utilise une seconde série d'étiquettes, l'enseignant confère deux nouvelles fonctions au panneau et plaquettes. L'une consiste à visualiser une répartition particulière des élèves après le travail par groupes. Pour cela, l'enseignant ne tient plus compte des prénoms directement écrits sur le panneau. Il garde l'usage des colonnes, leur attribue une occupation et place en haut de chacune une étiquette – symbole se rapportant à l'occupation associée à un lieu de la classe : coin des poupées, coin des petits jeux, coin dînette, coin repos, coin lecture. Il veille à ce que la répartition qu'il décide chaque matin brasse les élèves autrement que l'organisation habituelle par groupe d'élèves assis au même îlot de tables. Pour les élèves, s'enquérir de ce qu'ils ont à faire après la phase instituée de travail individuel suppose que, lorsqu'ils ont terminé, ils se tournent vers le panneau pour y chercher dans quelle colonne est placée leur plaquette. La lecture du titre de la colonne les informe de la nature de l'occupation autorisée.

L'autre nouvelle fonction du panneau se fonde sur la présence conjointe sur l'étiquette de la photo et du prénom. Il s'agit d'aider les élèves à lire les prénoms pendant l'activité routinière de répertorier présents et absents. En effet, comme cela a déjà été indiqué, dans une seconde routine du marquage de sa présence, l'enseignant introduit une nouvelle série de prénoms écrits sans aucun étayage iconographique. Cependant, quand avec ce matériel des élèves se trouvent en difficulté de lecture, ils reviennent aux plaquettes fixées sur le panneau posé à proximité. C'est pourquoi l'enseignant en parle comme d'un « *outil de référence* » durant le premier entretien et qu'il le désigne en situation de classe par le terme de « *dictionnaire des prénoms* ». Nous reviendrons sur la légitimité de cette dénomination en 5.2.3.

Un épisode de classe enregistré nous permet d'accéder à une représentation que se font les élèves de ce support. Lors d'une séance fin mars, juste avant de modifier l'organisation et cette dernière fonction du panneau, l'enseignant demande aux enfants une définition de son usage. Les réponses des enfants vont toutes dans le même sens que celle, littéralement mise en scène, de Nicolas. Celui-ci répond « *pour savoir qui c'est (...) si on n'arrive pas* » en mimant de tout son corps, avec une plaisante dramatisation, une personne qui ne sait pas

(balancement d'un pied sur l'autre), qui cherche (déambulation qui l'éloigne puis le rapproche du tableau) et qui trouve (exclamation de joie : *ha ! c'est Yacine !*).

159	M	oui ? c'est quoi ce tableau ? il sert à quoi ?	en parlant du panneau amovible
160	Nicolas	on met les prénoms	
161	M	on met les prénoms	
162	Adénaïs	des prénoms (...)	<i>inaudible</i>
163	M	d'accord c'est le dictionnaire des prénoms tu as raison	
164	Nicolas	eh ouais // pour sa' / pour savoir qui c'est / par exemple / si c'est <i>Dylan</i> / si on n'arrive pas heu / si c'est / si on trouve c'est / si on trouve celui-là je sais pas heu et puis on s'en va et peut-être et quand on veut faire celle-là <i>ha ! c'est Yacine ! ha c'est Nicolas !</i>	

Cette fonction d'aide du panneau semble clairement intégrée par les élèves comme un recours disponible pendant la phase quotidienne de lecture systématique des prénoms.

5.2.2. Analyse de la situation de classe où un élève a recours au dictionnaire des prénoms

Au cours de la première séance filmée, l'observation d'un élève qui, sur l'invitation de l'enseignant, consulte le *dictionnaire des prénoms*, nous permet d'analyser deux procédures d'utilisation de ce support.

Des possibilités de transferts

La tâche instaurée lors de cette séance consiste pour les élèves, après une phase collective de travail, à classer une dizaine de prénoms dans un cahier-abécédaire que nous décrirons plus longuement ci-dessous. Le contexte scriptural de cette tâche comporte de nombreux supports, certains pour une phase de travail collective et d'autres pour une phase individuelle. Pour la phase en groupe avec les seuls Grands assis devant le tableau, c'est la collection des étiquettes – prénoms qui est utilisée pour classer. Ces objets marqueurs d'une présence / absence figurent tous forcément au tableau au démarrage de la séance.

Outre les étiquettes-prénoms, la phase collective re-mobilise le principe de mise en colonne adoptée pour la routine de lecture et de dénombrement des présents / absents. Nous soulignons comment ces gestes en usage dans la classe, à savoir disposer en colonne et entourer d'une ligne fermée les éléments d'un même ensemble, sont en partie repris dans la situation qui catégorise les prénoms selon leur initiale. Un transfert de savoir-faire est ainsi opéré, en l'occurrence tracer une ligne rectangulaire fermée et une "pancarte" qui informe du

trait commun à tous les éléments spatialement et graphiquement réunis. L'observation d'élèves occupés à tracer un cadre pour chaque sous-ensemble de prénoms nous permet d'apprécier la compréhension qu'ont certains élèves des gestes graphiques d'entourer et de mettre un "titre" à l'ensemble. Des élèves ont compris la signification conventionnelle de ces gestes et en usent efficacement. D'autres se contraignent à une fidélité formelle stricte en s'attachant par exemple à placer la pancarte dans une position absolument identique à celle de la routine, sur l'axe de symétrie de la figure et en partant vers le haut (séance C1, de 70 à 74). Il nous semble que ces derniers s'appliquent à une conformité de surface : ils ne sont pas en mesure de différencier les éléments graphiques indispensables de la représentation d'une collection (ligne fermée à laquelle est conventionnellement attaché un titre) de ceux conjoncturels et non pertinents fondés sur l'habitude de présentation des présents / absents propre à la classe.

Pour la phase individuelle, chaque élève de grande section dispose d'un cahier-abécédaire et d'une liste d'une dizaine de prénoms en majuscules d'imprimerie, disposés en colonne, chaque prénom étant séparé du précédent par une ligne visible. Il s'agit d'associer l'initiale d'un mot à la page correspondante de son abécédaire.

Pour ce qui concerne le passage du plan vertical du tableau mural au plan horizontal de la table et, ce faisant, celui du travail collectif au travail individuel, nous faisons l'hypothèse que la ressemblance entre le rectangle étroit tracé au tableau et celui de la page toute en hauteur de l'abécédaire est facilitatrice. En effet, grâce à cet isomorphisme, l'élève retrouve dans la forme rectangulaire des ensembles encadrés au tableau celle des pages de l'abécédaire. Notons que la limite extérieure de la page prend alors une valeur sémiotique particulière : le bord de la feuille prend la même signification que le trait à la craie qui signifie que tout ce qui est à l'intérieur a un trait en commun ; en effet, tout ce qui se trouve sur la page de l'abécédaire a comme trait commun de commencer par la même lettre.

Par ailleurs, d'un point de vue cognitif, pour associer correctement prénom et page, il faut repérer dans le mot l'élément discriminant, en l'occurrence l'initiale. En croisant l'observable de la séance avec des faits observés à partir de notre propre terrain professionnel, nous pouvons dire que ce repérage n'a rien d'évident car, pour les élèves en début d'apprentissage, un mot n'a aucune orientation. La notion de première lettre n'est pas d'emblée opératoire pour un apprenti. Il y a donc construction nécessaire d'un sens de lecture à l'échelle d'un mot. Ce faisant, l'élève change sa perception du mot, construit autrement son regard sur ce mot. D'une approche première holistique fondée sur une conception logographique de l'écrit, il passe à une focalisation à l'échelle de la lettre. Il s'agit donc, sur

un matériau graphique visuellement familier, de rompre en partie dans la façon de le considérer et d'en isoler des constituants dont en particulier celui culturellement institué comme premier. Dans le cadre de la tâche scolaire décrite lors de la séance de janvier, les élèves ont également à souligner le cas échéant autant de fois que nécessaire la même que l'initiale dans la suite des lettres. Cette règle mobilise une nouvelle fois l'analyse d'un mot selon ses constituants alphabétiques.

Entrer dans le dictionnaire des prénoms

C'est durant la phase individuelle que, pour lire des prénoms à coller dans l'abécédaire, un élève a recours à plusieurs reprises au *dictionnaire des prénoms*. L'élève a une *liste* des prénoms en une colonne à découper et classer dans son abécédaire. Dans l'extrait suivant, nous constatons que la tâche de classement selon la première lettre peut être menée à bien sans que l'élève soit en mesure d'oraliser le mot. C'est lors d'une interaction avec un élève, à propos de sa compréhension de l'activité menée, que l'enseignant constate une erreur de lecture d'un prénom lu *Adénaïs* alors qu'il s'agit d'ANDREA. Cette erreur amène l'enseignant à proposer de recourir au *dictionnaire des prénoms*. L'enseignant enjoint l'élève à chercher une « *plaquette* » pour vérifier si son hypothèse de lecture est bonne. Il s'agit pour Alexis d'entrer dans le *dictionnaire* par l'information iconique. Alexis se déplace vers le panneau et prend trente secondes pour repérer la photographie d'Adénaïs dans l'ensemble qui en compte une trentaine. Revenu à sa place avec la plaquette, amené à comparer l'écrit de la plaquette (ADENAÏS) avec le mot écrit sur l'étiquette collée sur son abécédaire (ANDREA), il admet immédiatement que l'écrit est différent. L'enseignant lui demande alors de chercher, dans la liste des prénoms à classer, ADENAÏS qui figure sous la photo. Il s'agit alors pour l'élève de garder visuellement en mémoire un écrit pour le repérer dans une liste d'écrits. Nous observons alors combien il est difficile pour Alexis de procéder méthodiquement. Le regard d'Alexis se perd sur la plaquette : ses yeux semblent happés par la photo, reviennent à l'écrit en-dessous, quittent la plaquette et balayent la liste, en vain. Alexis revient à la plaquette, repart sur la liste. Après plus d'une demi-minute de recherche, pour sortir de l'impasse, l'enseignant pointe le prénom recherché. Pour finir, c'est aussi l'enseignant qui oralise le prénom qu'Alexis avait pris pour ADENAÏS. Il s'agit du prénom d'Andréa qui de fait a cinq lettres communes avec celui d'Adénaïs ce qui peut expliquer la confusion.

23 :23	193	M	qu'est-ce que tu as fait ici ? ça m'intéresse de comprendre ce que tu as fait / alors ?	
--------	-----	---	---	--

	194	Alexis	en fait	
	195	M	oui	
	196	Alexis	j'ai souligné parce que il y a deux A	
	197	M	il y a deux A donc qu'est-ce que tu as fait comme il y a deux A ?	
	198	Alexis	c'est <i>Adénaïs</i>	
	199	M	alors qu'est-ce que tu as fait comme il y a deux A ? tu as fait quoi ?	
	200	Alexis	souligner	
	201	M	bon / et c'est quel prénom ça déjà ?	
	202	Alexis	Adénaïs	
	203	M	ah ! <i>Adénaïs</i> tu es sûr de ça ?	
	204	Alexis	oui	Accompagné d'un geste d'affirmation de la tête
24:49	205	M	alors moi je pense que c'est pas <i>Adénaïs</i> tiens je vais aller te cherch' / tu vas aller chercher sur le dictionnaire des prénoms la plaquette d'Adénaïs / on va vérifier ensemble si c'est bien ça /// alors tu as trouvé ? <i>Adénaïs</i> ok on regarde ? est-ce que est-ce que c'est <i>Adénaïs</i> ça ?	cherche 30 secondes ; prend la plaquette et revient
	206	Alexis	non	
24 :56 25 :22 25 :33	207	M	tu vérifies ? non ? non elle est où <i>Adénaïs</i> dans ta liste ? / prends ta liste / je crois qu'il est plutôt dans le bas de la liste hein / cherche un peu dans le bas regarde // pas forcément tout en bas // je te le montre ? je le vois déjà / il est là d'accord ? alors ce que tu disais tout à l'heure c'est juste hein / il y a deux A dans <i>Adénaïs</i> c'est vrai hein il y a deux A comme dans <i>Amira</i> bien vu / comme dans <i>Andréa</i> voilà ce qui est écrit là c'est <i>Andréa</i> ce n'est pas <i>Adénaïs</i> c'est <i>Andréa</i> mais il y a deux A aussi ok c'est bien / je te laisse continuer ?	Il cherche en vain pendant 37 secondes. Le M pointe avec les ciseaux. <u>ADENAÏS</u> puis les deux A.
	208	Alexis	oui	

Lors de la poursuite de cette séance, Alexis, en difficulté de lecture d'un autre prénom, est amené à rechercher sur le panneau de plaquettes non plus une photo mais un écrit. Il essaie alors d'organiser sa recherche en minimisant les déplacements de son regard : il tient à bout de bras l'étiquette en papier sur laquelle est écrit ANTONIN pour réduire la distance entre l'écrit de l'étiquette et l'écrit des plaquettes. La fatigue de son bras tendu l'amène à changer de stratégie : il pose l'étiquette au sol et suit du doigt l'écrit de certaines plaquettes. Il opère ainsi de nombreux allers-retours. Il trouve après plus d'une minute de recherche.

Ce que nous donne à voir Alexis de la classe C est très proche du cas d'un élève dans la classe B qui doit rechercher un écrit dans un « *tableau de lecture* » dont il a été question dans la précédente monographie. Cette expression propre à la classe B désigne de la même façon que le *dictionnaire des prénoms* une collection non organisée de plaquettes. Il s'agit d'un ensemble de grandes étiquettes dont les enfants peuvent se saisir comportant dans le cas de la classe B un écrit dans les trois graphies et une image. La logique de recueil des mots de

cette collection est tributaire du choix de l'enseignante et des thématiques abordées en classe. Il s'agit uniquement de noms, soit communs comme *arbre*, *automne*, *galette*, ou propres comme *Saint Nicolas* ou *le Graoully*. Comme pour la classe C, l'ensemble de mots n'est pas classé, ni d'un point de vue sémantique, ni d'un point de vue alphabétique. Nous avons remarqué que cette situation de recherche de la signification d'un écrit dans une collection inorganisée de mots associés à des images est courante en maternelle.

5.2.3. Une organisation du panneau qui pose question

En quoi ce panneau est-il ou n'est-il pas un « dictionnaire » ?

Arrêtons-nous d'abord sur la dénomination par l'enseignant du panneau mobile. Quand il s'adresse aux élèves, il le nomme à plusieurs reprises « *le dictionnaire des prénoms* » (séance 1, en (205), (209), (310) ; séance 2, en (163)). La définition du Petit Robert (1984) du mot dictionnaire indique : « *recueil de mots rangés dans un ordre convenu qui donne une définition ou des informations sur les signes* ». On peut admettre que le panneau est un *recueil*, celui de tous les prénoms des élèves de la classe, pour lesquels est fournie une *définition* sous la forme particulière d'une illustration photographique. Ce *recueil* a la particularité matérielle d'être transcrit sur des supports mobiles, les plaquettes. Celles-ci comportent deux systèmes sémiotiques étroitement corrélés du point de vue de leur signification, un système de référence directe aux objets du monde que sont les élèves, sous une forme photographique et un système alphabétique de signes, leur prénom respectif. Cette juxtaposition pour un même objet du monde d'une représentation iconique et de l'écriture de sa dénomination rappelle le fonctionnement d'un imagier.

Pour un usager de ce *dictionnaire*, comme nous l'a montré Alexis, deux logiques de consultation sont possibles, l'une qui consiste à entrer par les photographies et l'une qui consiste à entrer par les mots. Du point de vue de celui qui le consulte pour rechercher à qui appartient un prénom à déchiffrer, la photo donne une *information* capitale. En effet, une fois visuellement établie la correspondance stricte entre le prénom à lire et le même mot sous une photo, l'élève, en se reportant à l'information fournie par cette photo, est, en mesure d'oraliser le prénom. Notons que, dans ce jeu de renvoi d'un écrit A à un écrit B puis de l'écrit B à une image, une oralisation finale est posée sur l'écrit A sans que l'élève ait effectivement eu besoin d'entrer dans un déchiffrement du code alphabétique.

Ce panneau n'est pas véritablement un *recueil de mots*. En effet, sa logique d'exposition n'est pas établie en fonction du matériau alphabétique que sont les prénoms. De

plus, son organisation interne n'a rien de culturellement *convenu* ; il est décidé par l'enseignant et varie régulièrement. D'ailleurs sa fonction première est avant tout d'organiser le monde de la classe. Comme l'indique l'enseignant lors du premier entretien : « *l'organisation [du panneau] pour moi c'était un petit peu mis au hasard sur le tableau à part que ça me permettait de distribuer les enfants en autonomie etc. d'une façon un peu équilibrée* » (entretien 1C : 85). Tel qu'il se présente pour Alexis quand celui-ci y cherche des photos ou des mots, ce panneau en cinq colonnes organise d'une façon nouvelle chaque jour une répartition des élèves en cinq groupes. Le terme de *dictionnaire* est donc inapproprié pour désigner un outil dont l'information fournie réfère directement au monde de la classe, sans considération particulière pour les signes que sont les mots. De fait, la logique d'exposition du panneau ne respecte aucun *ordre conventionnel* se référant à l'alphabet.

Par ailleurs, le moment de classe relevé plus haut nous montre que le balayage visuel du *dictionnaire des prénoms*, même pour y rechercher une photographie, est laborieux. De plus, ne considérer que l'écrit de la plaquette n'est ni simple ni évident puisqu'il faut inhiber la prégnance de l'image dont la signification "bondit" aux yeux. La double logique sémiotique d'une même plaquette ouvre deux entrées, une iconique et une scripturale, en concurrence pour en "prendre connaissance". Pour un apprenti lecteur, l'information iconique est plus puissante et parasite l'attention portée à l'écrit. On voit qu'Alexis ne parvient pas d'emblée à mettre à distance l'information véhiculée par la photographie pour n'observer que l'information alphabétique.

On voit encore qu'adopter une procédure de mémorisation, même seulement à court terme, d'un mot écrit pour le repérer dans une liste de mots demande une concentration certaine et une méthode.

Lors du premier entretien d'auto-confrontation, les difficultés d'Alexis pour utiliser *le dictionnaire des prénoms* sont relevées par l'enseignant. Ses remarques nous révèlent une conviction didactique qui mise sur une manipulation « *systématique* » et « *éclairée* » c'est à dire à la fois quotidienne et donnant lieu à des commentaires réitérés. Observer Alexis l'amène à mesurer les limites de l'outil que constitue le dictionnaire des prénoms considéré certes comme aidant par les élèves eux-mêmes mais d'un usage visiblement complexe quand il s'agit d'y entrer pour la recherche d'un écrit précis.

L'enseignant note combien la précipitation avec laquelle les élèves y ont recours a pu lui masquer les difficultés de recherche inhérentes à l'arbitraire de son organisation : « *mais alors / peut-être que dans ma tête à moi // comme tu sais ce tableau est manipulé quotidiennement / cette référence à ce tableau et tout / donc peut-être que moi je me dis bon*

ben il y a une approche qui est plus évidente / en fin de compte elle ne l'est pas j'en prends conscience / et oui / le systématique en fin de compte c'est un peu l'ennemi de / même s'il y a un usage systématique même s'il y a un usage éclairé etc. enfin pas éclairé mais habituel on va dire // dès qu'il faut avoir recours à ça parce qu'il y a quelque chose à construire d'intellectuel ben ça aide pas quoi // ce systématique-là cet usage systématique n'aide pas en fait / même si quand on fait l'appel etc. ils ont envie d'y aller / bon il y a peut-être qu'ils vont enfin se lever / ils vont enfin aller jusqu'à là-bas manipuler des choses / il y a peut-être ça aussi / mais oui c'est un leurre oui en fait oui // c'est un vrai faux outil » (105 à 115).

Observer Alexis dans le cadre de l'auto-confrontation a été pour l'enseignant une occasion de dénaturiser le geste de recourir au *dictionnaire des prénoms*. En effet, comme l'expliquent E. Bautier et R. Goigoux, « *la seule fréquentation* » de l'outil ne permet ni immédiatement ni forcément d'en construire une connaissance qui dépasse la simple maîtrise ponctuelle et conjoncturelle de l'outil (2004 : 91). Les utilisations quotidiennes et la dénomination en partie surdimensionnée du support ont pu leurrer l'enseignant sur ce qui était véritablement en jeu du point de vue des apprentissages.

Pourtant cet enseignant a à cœur d'aménager l'environnement scriptural pour que celui-ci soit véritablement un étayage explicite. Fort de ce qu'Alexis lui révèle, il décide de modifier l'organisation du dictionnaire des prénoms : « *je me dis que (...) le reconstruire différemment je veux dire à un autre moment de l'année où effectivement on rangerait tous ceux qui commencent par A avec notre petit système avec la pancarte voilà peut-être que ça donnerait un petit peu une entrée possible pour certains / et du coup ils iraient juste chercher dans ceux qui commencent par A // et ça limiterait le champ des recherches / et ils seraient / Alexis il ne serait peut-être plus perdu dans cette masse de photos où en fait il ne sait par où commencer » (85 à 89).*

La préoccupation didactique des séances suivantes est de familiariser les élèves à une organisation basée sur l'ordre alphabétique. Cet ordonnancement d'une collection de mots s'applique une première fois à tous les prénoms de la classe en mars puis une seconde fois à une liste de termes de biologie concernant la culture du haricot en juin.

5.3. Aménagements de l'environnement graphique pour donner à voir et à manipuler l'ordre alphabétique

L'ordre alphabétique est un outil intellectuel, au sens vygotkien, que les élèves ont à abstraire de toutes les représentations et configurations qu'en propose l'école. C'est pourquoi, nous mettons maintenant en perspective les différents modes de présentation de l'alphabet que l'enseignant de la classe C met en place dans l'environnement graphique de la classe. Avant d'analyser les modifications qu'il apporte au dictionnaire des prénoms après le premier entretien d'auto-confrontation, nous décrivons trois supports fondés sur l'alphabet en usage dans la classe. Deux sont des supports collectifs : un ensemble de vingt-six feuilles A4 présentant toutes les lettres et une suite alphabétique fixée au tableau. Un support est individuel, l'abécédaire. C'est avec ce dernier que travaillent les élèves lors de la première séance enregistrée fin janvier.

Chronologiquement, le premier support introduit dans la classe est une suite de vingt-six cartons plastifiés, amovibles car aimantés, de 10 cm sur 5 cm, fixés sur une seule ligne sur le tableau mural. Chaque carton présente une lettre de l'alphabet dans les trois graphies canoniques, en capitales, en minuscules d'imprimerie et en cursive. Cet alphabet est placé ainsi depuis le début de l'année scolaire.

La seconde collection de lettres, située assez loin du tableau, fruit d'une activité en Arts Plastiques menée en début d'année scolaire, se compose de vingt-six feuilles de couleur de format A4. Sur chaque feuille est peinte une grande lettre de l'alphabet. Les productions finales sont disposées sur deux lignes de treize lettres. Les élèves n'ont peint et décoré que la lettre initiale de leur prénom. Les lettres non reprises comme initiales parmi les prénoms de la classe ont été réalisées rapidement par l'enseignant : « (...) *les lettres qui renvoyaient à l'initiale d'un ou plusieurs prénoms de la classe avaient fait l'objet d'un traitement plastique particulier de la part des enfants. Alors que j'avais tracé de ma main les autres lettres ne renvoyant pas au prénom de quelqu'un de connu*¹¹. » Le souci de l'enseignant de visualiser toutes les lettres indique qu'il inscrit cette production plastique dans le cadre conventionnel du système alphabétique qu'il choisit de représenter en ordre et complet.

A propos des deux supports que nous venons de décrire, durant le second entretien, l'enseignant nous avait fait part d'un jeu de copie de l'alphabet spontanément mis en œuvre

¹¹ Dans une réponse écrite à des questions posées par courriel (14.04.08).

par des élèves durant le moment d'accueil : « (...) *les lettres de l'alphabet dans les trois écritures qui sont là qui servent à tout moment donc par exemple à l'accueil / j'ai remarqué qu'ils aimaient bien s'amuser à copier l'alphabet comme ça (...) ils aiment bien j'ai remarqué prendre au tableau [éléments amovibles du tableau mural] / écrire et vérifier qu'ils suivent bien l'ordre de l'alphabet en se référant à ce qui est au mur [affiche avec les initiales et les prénoms]*» (entretien 2, en (90)).

L'enseignant décrit par exemple comment une élève s'adonne à ce petit jeu de copie en s'appliquant à respecter l'alignement ordonnancé des lettres du tableau mural. Il évoque comment elle prend plaisir à manipuler les cartons, à venir les prendre pour un usage personnel puis les remettre dans l'ordre de l'alignement. L'élève invente ainsi un usage scriptural du matériel disponible. Une autre contrainte que se donnent des enfants est de suivre simultanément l'ordre de l'affiche des lettres peintes et celui de la suite alphabétique du tableau mural. Ces jeux enfantins témoignent, entre autres, de la reconnaissance par les élèves d'une identité entre deux présentations de l'alphabet et de l'invention d'un jeu scriptural de copie qui en respecte l'ordre.

Le troisième support, un abécédaire, ne concerne que les élèves de GS. C'est une sorte de *répertoire* de mots pris dans le flot des échanges langagiers dans la classe et reportés par écrit. Lors de la première séance où les élèves l'utilisent, le terme *abécédaire* est employé par l'enseignant à de nombreuses reprises et à cinq reprises par un seul élève lecteur notablement en avance sur ces camarades du point de vue des apprentissages (passé au CP d'une façon anticipé peu de temps après l'enregistrement). Spontanément, le support est désigné une fois par un élève et deux fois par un autre avec les termes de « *cahier* » et de « *carnet* », termes qui renvoient à sa forme et non à une organisation particulière.

La forme de l'objet *abécédaire* a été conçue par l'enseignant. C'est un cahier de vingt-sept pages agrafées sur le côté gauche, une page de couverture et, rangée dans l'ordre alphabétique, une page pour chaque lettre identifiable par sa présence en haut à droite dans les trois graphies habituelles : majuscules et minuscules d'imprimerie, cursive. Sa taille correspond à la moitié d'une feuille A4 coupée dans le sens de la longueur : 29,7cm /10,5 cm. Cette longueur et cette étroitesse rendent parfois le geste de le maintenir ouvert pour y coller des étiquettes laborieux, le cahier agrafé ayant tendance à se refermer tout seul.

La couverture comporte en liste verticale tout l'alphabet dans les trois écritures. Les lettres en caractères d'imprimerie ne comportent qu'un contour.

A	a	a
B	b	b
C	c	c

Une des spécificités de l'objet est que l'alphabet y figure selon deux mises en page différentes. Une première fois en trois colonnes immédiatement perceptibles sur la couverture. Une seconde fois, lettre par lettre, au rythme du feuilletage des pages. L'enseignant note que la présentation en cahier confère comme « *trois dimensions* » à l'alphabet, à retrouver dans « *l'épaisseur du document* » (entretien 3 en (22)).

La règle en usage est de colorier les lettres de la couverture dès que sur la page correspondante est collé un mot¹². Un simple regard sur la couverture permet donc de savoir quelles pages comportent ou non des mots. Une autre règle d'intervention graphique des élèves dans l'abécédaire, collectivement renégociée durant la première séance enregistrée en janvier (séance 1, en (41 – 44), (133 – 165)), est de souligner l'initiale du mot et cette même lettre si on la retrouve à l'intérieur du mot.

5.3.1. Nouvelle organisation du dictionnaire des prénoms

Après l'inventaire des supports se référant à l'ordre alphabétique présents dans l'environnement scriptural de la classe, observons maintenant comment l'enseignant réaménage le « *dictionnaire des prénoms* » et comment les élèves y réagissent et le comprennent.

Lors de la séance C2 du 31 mars, l'enseignant choisit de travailler à deux reprises successives avec un groupe restreint de trois élèves. Le premier groupe est constitué de Grands dont un nouveau, Yacine, et deux élèves qui ont particulièrement besoin d'étayage et d'échanges pour consolider leurs acquis. Le second groupe est constitué de Moyens.

L'enseignant conçoit la séance comme une occasion de ranger autrement la collection fréquemment manipulée ou sollicitée des plaquettes avec photo et prénom. Il entre dans la situation d'apprentissage par l'observation du panneau avec les plaquettes réparties en

¹² Les mots recueillis dans l'abécédaire au moment de la séance sont des termes rencontrés et ayant donné lieu à une focalisation particulière. Nous ne disposons pas d'un inventaire exhaustif de ces mots. Au fil de la séance de janvier, les élèves en lisent certains : CARNAVAL, GALETTE, VIEUX, VIEILLE, VISAGE.

colonne. En (17), il tente d'ouvrir un questionnement à propos de l'organisation générale du panneau : « *alors est-ce qu'ils [les prénoms] sont rangés d'une façon particulière ici ?* ». Nous faisons l'hypothèse que l'enseignant escompte une réponse négative puisque, précisément, c'est parce que le panneau ne classait pas des écrits qu'il en a reconfiguré l'organisation. Les élèves sont très loin de cette approche et n'entendent pas sa question. En fait, pour les élèves, ce qu'ils regardent est doublement rangé. D'abord, d'un point de vue immédiatement visible, la collection des plaquettes est incontestablement rangée, alignée verticalement en cinq colonnes. De plus, leur connaissance de cet outil, utilisé en début d'année scolaire pour marquer leur présence, les oriente vers la règle de correspondance à établir entre une plaquette amovible et son emplacement repérable par le prénom écrit directement sur le panneau. Il existe donc bien un rangement à l'œuvre pour chaque plaquette.

13	M	les prénoms d'accord ils sont où les prénoms ? montre-moi un prénom	Yacine réagit en se levant et en montrant du doigt.
14	Alexis	ben en dessous des fois	
15	M	voilà	
16	Alexis	en-dessous ici aussi	Alexis soulève une étiquette et montre qu'elle est fixée sur un emplacement lui-même marqué d'un prénom.
17	M	on les retrouve en dessous aussi sous les étiquettes-là d'accord très bien ok / alors est-ce qu'ils sont rangés d'une façon particulière ici ?	Le M détache une étiquette fixée par scratch.
18	Théo	oui	
19	M	ah bon ? comment ils sont rangés ?	
20	Théo	on voit on voit les prénoms derrière (<i>détache une plaquette et montre du doigt un prénom</i>) quand on sait pas un prénom heu on voit la photo	agenouillé devant le panneau. Il évoque la fonction d'aide de la plaquette.
21	M	d'accord	

Le fait difficilement accessible aux élèves à ce moment de la séance, à savoir que l'organisation de la collection de plaquettes "classe" des objets du monde, des élèves, et non de l'écrit, leur prénom, reste donc implicite. Les réponses fournies renvoient à une règle de rangement du panneau qui contraint effectivement la disposition de chaque plaquette d' « *une façon particulière* ».

Mesurant en situation la difficulté manifeste de sa question et la pertinence des réponses, l'enseignant s'ajuste à ses élèves et abandonne provisoirement un questionnement à propos de la logique d'organisation de la collection. Tout en faisant pivoter l'ancien panneau pour faire apparaître au dos une nouvelle mise en page, il énonce la nouvelle règle : « *on va ranger les photos un petit peu différemment maintenant (...) on va les ranger en fonction de la lettre du début / alors regardez derrière j'ai organisé différemment l'espace hop !* » (35).

Figure 6 : Présentation du support sur lequel fixer les prénoms

A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M
□	□	□	□	□	□	□	□	□	□	□	□	□
□	□											□
□												
□												
N	O	P	Q	R	S	T	U	V	W	X	Y	Z
□	□	□	□	□	□	□	□	□	□	□	□	□
				□	□	□					□	
					□							
					□							

□ : scratch collé directement sur le panneau. Les lignes délimitant lignes et colonnes sont peintes.

D'emblée un élève voit : « *des lettres encore ?* » (séance 2, en 37) puis immédiatement après les scratches que l'enseignant a préalablement collés sur le panneau pour qu'on puisse y fixer des plaquettes. Cet élève ne perçoit pas un tableau organisé mais plutôt une juxtaposition d'éléments pour certains écrits, les lettres, et pour d'autres techniques, les scratches. Du point de vue du contexte matériel de la tâche, notons que l'enseignant a collé au moins un scratch dans chaque case : techniquement, même si aucun prénom d'élève de la classe ne commence par cette lettre, toutes les cases-lettres sont en mesure d'"accueillir" une étiquette. Par contre, quand une case-lettre est pourvue de plus d'un scratch, ce nombre correspond exactement à l'effectif des prénoms dont c'est l'initiale. En (55), l'enseignant précise aux élèves que le nombre de scratches peut être un indice susceptible de les informer d'une éventuelle erreur. Les scratches deviennent ainsi des éléments à prendre en compte dans la situation de lecture.

Aucun des trois enfants n'évoque l'alphabet ou n'établit une relation avec un support de la classe organisé d'une façon similaire comme la suite alphabétique en peinture disposée également sur deux lignes de treize lettres.

En fin de séance, après une phase de classement ayant requis de nombreux déplacements et manipulations, l'enseignant invite les trois élèves à observer posément leur production collective. L'enseignant tente alors à nouveau un questionnement de portée générale sur le nouveau classement adopté. Pour cela, il convoque une finalité non évoquée jusque-là, celle d'un usage dorénavant facilité du tableau pour le groupe des Moyens ; ce faisant, il demande aux élèves de se distancier de leur propre production en les questionnant à propos de l'intérêt que celle-ci a pour autrui : « *ça sera plus facile pour eux de retrouver les prénoms / pourquoi ce sera plus facile ? (...) mais pourquoi ça va bien les aider à retrouver les prénoms ?* ». Seul un élève réagit. La réponse d'Alexis n'évoque pas une aide inhérente à la suite ordonnée des cases. Sa réponse décrit la nouvelle relation instituée lettre à lettre entre une initiale de prénom et la « *même lettre* » d'une case.

150	M	d'accord on en reste là sur ce rangement alors / c'est super maintenant comme c'est rangé comme ça quand les Moyens joueront aux dominos des prénoms eh bien ça sera plus facile pour eux de retrouver les prénoms / pourquoi ce sera plus facile ?	
151	Alexis	parce que nous on fait un chemin comme ça	Il évoque un chemin en dominos en le traçant avec son doigt en l'air.
152	M	(...) mais pourquoi ça va bien les aider à retrouver les prénoms ?	
153	Alexis	parce que il y a les mêmes lettres qu'au début	
154	M	parce qu'il y a les mêmes lettres au début / ils sont rangés	
155	Alexis	par les mêmes lettres	
156	M	par la lettre du début / merci beaucoup	

L'élève est dans une approche locale de la règle, effectivement opératoire, associant une plaquette et un espace prédéterminé. Notons que le principe d'une corrélation entre une plaquette et un emplacement existait déjà dans la toute première organisation du support quand celui-ci servait aux élèves à marquer leur présence. Ce qui échappe pour le moment à l'élève est que la recherche de la lettre elle-même pourrait être facilitée si on sait la situer dans une suite ordonnée. La validation de l'enseignant témoigne de ce que, en l'état et à l'issue d'une phase active de manipulation et d'échanges langagiers, cette réponse le satisfait.

5.3.2. Circuler dans le cahier-abécédaire pour chercher une page-lettre

Nous venons d'analyser une situation qui reprend la collection connue des prénoms de la classe pour reconfigurer son classement en fonction des lettres initiales. Nous étudions maintenant une situation en continuité cognitive avec ce classement. Il s'agit de lire puis de ranger une liste de cinq mots dans l'abécédaire individuel. Cette dernière séance enregistrée

fin juin est en effet consacrée à une didactisation de l'utilisation de l'abécédaire. Elle enchaîne une phase de travail collective et une phase individuelle.

Durant la phase collective, un groupe de huit Grands est assis face au tableau mural. Est affiché dans cette partie un grand schéma réalisé par l'enseignant récapitulant différentes phases de la pousse d'une graine de haricot. Après cinq minutes consacrées à décrire le schéma et réactiver le lexique appris, l'enseignant place en colonne en commençant par le haut cinq étiquettes aimantées portant les noms écrits en capitales : COTYLEDON, FEUILLE, FLEUR, GOUSSE, TIGE. Il accompagne son geste par ces mots : « *j'ai préparé des mots (...) je les mets dans l'ordre* » (65).

Le matériau langagier de cinq mots est lu et progressivement disposé sur le schéma. Pour signifier la correspondance sémantique entre la représentation de l'objet du monde et son nom écrit, les élèves posent chaque étiquette en contact direct avec le trait du dessin.

Puis s'ouvre une phase de travail consacrée à expliquer comment ranger dans l'abécédaire au cours de laquelle un élève, Gauthier, ouvre le thème de l'ordre alphabétique. Il tient à préciser « *on prend pas au hasard* ». Il compare l'organisation du recueil de mots de chaque élève de la section de Moyens, qui avance quant à elle dans l'ordre où les mots sont rencontrés, à celle de l'abécédaire des Grands : « *les Moyens ils peuvent prendre au hasard parce que eux il y a pas il y a pas tous les tous les / tous les chiffres comme ça* ». Le lapsus qui substitue « *chiffre* » à lettre est une erreur très sensée que nous commentons plus longuement *supra* ainsi que d'autres propos de Gauthier tenus lors de cette séance dans la partie 8.3.3. consacrée aux *étiquettes et liste de mots*.

137	M	il y a pas de problème hein / comment on s'y prend pour ranger un mot dans l'abécédaire ? Gauthier	
138	Gauthier	par exemple là on on peut dire que ça commence par exemple là ça commence par un C et on le met dans la page des C	
139	M	page des C	
140	Gauthier	mais pour ça il faut pas on prend pas au hasard	
141	M	on prend pas au hasard	
142	Gauthier	parce que les Moyens ils peuvent prendre au hasard parce que eux il y a pas il y a pas tous les tous les / heum	
143	Théo	alphabet ?	
144	Gauthier	tous les chiffres comme ça heu en ordre alors que nous	
145	M	les chiffres qu'il a dit	<i>rire un peu forcé de Théo</i>
146	Gauthier	les lettres / alors nous on doit / la page on tourne on tourne jusqu'au C	

L'enseignant reprend le propos de Gauthier et, pour donner un support visuel à sa demande de précision (151), présente face aux élèves la couverture d'un abécédaire d'élève.

Comme argument de l'existence d'un ordre, l'alphabet, appliqué à l'abécédaire, l'élève met en correspondance la comptine alphabétique connue et la suite des lettres écrites en colonne sur la couverture : « *c'est les lettres dans l'ordre / regarde (...) A B C D E F G H I J K L M N* » (152 – 158).

151	M	qu'est-ce qu'il a de particulier ce document abécédaire ?	
152	Gauthier	il y a l'ordre c'est les lettres dans l'ordre / regarde A B C	
153	M	dans l'ordre	
154	Gauthier	on prend pas comme ça / moi je prends et et / ça peut pas aller	
155	M	cet ordre là on dit que c'est l'ordre de quoi ?	
156	Gauthier	de l'alphabet	
157	M	l'ordre de l'alphabet alors vous allez vu là au tableau j'ai mis l'alphabet ici	
158	Gauthier	A B C D E F G H I J K L M N	

Une présentation de l'alphabet en trois lignes

La phase de travail collectif suivante mobilise une disposition en trois lignes de l'ensemble des lettres de l'alphabet en étiquettes plastifiées. Le matériel est connu des élèves puisqu'il figure en permanence au tableau sur une seule ligne. Lors de l'entretien d'autoconfrontation, l'enseignant justifie la disposition en trois parties ainsi : « *donc oui alors c'est vrai que là on peut dire qu'il y a une rupture quoi [avec la présentation de l'alphabet en une seule ligne] en fait entre cette organisation spatiale-là telle que je l'ai mise au tableau et qui en fait est induite uniquement par rapport à la contrainte spatiale de mon tableau* » (22) et « *j'ai mis trois parce que ça rentrait trois comme-ça* » (24). La présentation en trois lignes que l'enseignant estime en partie contrainte par un manque de place sur le tableau et donc sans justification didactique précise de son point de vue, influence néanmoins le cours des échanges à propos de procédures et de techniques de repérage dans l'alphabet.

La situation d'enseignement-apprentissage de C3 reprend en grande partie une tâche connue des élèves : classer dans l'abécédaire. C'est régulièrement en tant qu'usagers de l'abécédaire que l'enseignant mobilise les élèves. Pour l'enseignant, la présentation de l'alphabet, indépendamment du fait qu'elle se fait sur trois lignes, répond au souci didactique de proposer une aide méthodologique pour « *ranger efficacement* » (199). Selon lui, pour s'épargner de vains feuilletages, l'utilisateur expert d'un document rangé par ordre alphabétique se demande si la lettre recherchée se situe plutôt vers le *début*, plutôt vers le *milieu* ou plutôt vers la *fin*. L'approche pragmatique d'utilisateur partage donc globalement la suite alphabétique en trois parties. C'est pourquoi, l'enseignant cadre un exercice oral de recherche en demandant : « *alors le I il est plutôt au début au milieu ou à la fin de l'alphabet ?* » (161).

Même si l'enseignant dit que l'agencement des étiquettes en trois lignes est en partie due au hasard de la place disponible sur le tableau, la partition en trois, *début*, *milieu* et *fin* de l'alphabet, se trouve visualisée par la disposition en trois lignes.

Figure 7 : Présentation des étiquettes-lettres sur trois lignes

A a a	B b b	C c c	D d d	E e e	F f f	G g g	H h h	I i i
J j j	K k k	L l l	M m m	N n n	O o o	P p p	Q q q	R r r
S s s	T t t	U u u	V v v	W w w	X x x	Y y y	Z z z	

L'expertise judicieusement opportuniste (Vergnaud : 1996) de l'enseignant lui permet de relever l'intérêt didactique de la disposition spatiale : « dans la première ligne d'accord ? hein / alors cette première ligne elle correspond aux lettres qui se situent plutôt où dans l'alphabet ? » (174), « alors on est plutôt au début où à la fin de l'alphabet là ? » (176).

Les unités à prendre en compte par les élèves appartiennent à plusieurs mondes de référence : celui du cahier (page, page d'avant, page d'après), celui de la représentation en trois lignes du tableau (première ligne, fin de la première ligne, dernière ligne), celui d'un alphabet abstrait (début, milieu, fin, lettre d'avant, lettre d'après). Et ces mondes interfèrent. En pointant la première ligne du tableau, Gauthier parle de « page » (164). Dans ses consignes, l'enseignant glisse de la référence à un alphabet abstrait à celle de l'abécédaire : « ok / imaginons que j'ai un mot qui commence par la lettre T / Théo tu vas le placer où toi ce mot ? par la lettre T / dans l'alphabet ? tu vas plutôt regarder au début de ton abécédaire ou à la fin ? » (178). Théo, au lieu de compter des lignes pour dire où se trouve la lettre T, se met à compter les lettres (190). Progressivement émerge néanmoins dans les interactions une entente sur la signification de la disposition en trois lignes. Juste avant d'engager la phase individuelle de travail, l'enseignant insiste : « on sait à peu près où sont les lettres / plutôt au début plutôt au milieu plutôt à la fin » (221).

En (226), Alexis commente : « au début c'est le A ». Ce qui pourrait sembler une évidence est une assertion intéressante qui témoigne de ce qu'Alexis réfléchit : il est en phase avec l'objet en question. Lors de la séance en janvier, nous avons observé un élève qui

parcourait l'alphabet sur la couverture de son abécédaire. Son doigt suivait la colonne de haut jusqu'en bas pour y chercher ... le A. Enoncer qu'*au début c'est la A* n'a donc rien d'anodin.

En conclusion de cette monographie, relevons qu'il existait dans l'univers graphique de la classe C un ensemble d'objets écrits présentés sur des étiquettes amovibles, considéré par l'enseignant comme une aide à la lecture. Cet ensemble organisait la vie de la classe et non le matériau alphabétique, ce qui en rend possible mais laborieux d'y rechercher des *mots*.

D'autre part, à l'évidence, les apprenants d'école maternelle s'approprient l'alphabet, en tant que suite de lettres, à partir des formes graphiques par lesquelles il est rendu visible : en une ou plusieurs lignes, dans l'épaisseur d'un cahier-abécédaire. Circuler dans l'ordre alphabétique et s'y repérer est un savoir long à acquérir et, dans les premiers apprentissages, à réactualiser à chaque présentation différente de l'alphabet.

Chapitre 6

6. UNE SUCCESSION DE TEXTES INSTITUANT UN SAVOIR A ENSEIGNER EN LECTURE-ECRITURE

Après les présentations de trois classes différentes dont nous avons décrit des outillages graphiques au service de routines et de situations d'enseignement-apprentissage, il importe de revenir à un des éléments qui lie institutionnellement ces trois mondes scolaires : les programmes officiels. Nous entamons maintenant l'étude diachronique des textes qui instaurent les contenus de savoirs à enseigner.

En effet, les programmes officiels instituent un *texte*, soumis à ré-élaborations successives, des savoirs à enseigner. A chaque nouvelle formulation d'un programme, il revient aux enseignants de se l'approprier pour en respecter les principes. Pour autant, une lecture des textes ne rend pas compte, tant s'en faut, des pratiques enseignantes. Même le programme de la *Circulaire pour l'école maternelle de 1977* que l'historien J.-N. Luc qualifie de « *discours a posteriori, constat* » (Luc : 1982, cité par Zerbato-Poudou : 2007 : 51) parce qu'il a été écrit à partir d'une enquête auprès des inspectrices de maternelle, reste, *in fine*, un discours prescriptif présentant des lignes directrices dont les enseignants ont à "inventer au quotidien" (M. de Certeau : 1990) la mise en œuvre. Selon le cadre conceptuel de transposition didactique (Chevallard : 1982, 1994 ; Bronckart : 1998), en effet, chaque enseignant interprète et actualise, c'est-à-dire produit en situation d'enseignement-apprentissage, un texte des savoirs à enseigner.

Par ailleurs, tout changement dans les instructions officielles exige du temps pour être saisi, interprété et adopté par les agents. Un exemple qui illustre combien toute évolution pédagogique s'inscrit dans un temps long est donné par Pauline Kergomard, inspectrice générale des écoles maternelles de 1881 à 1917, figure éminente de leur institutionnalisation, qui a déployé une énergie considérable pour convaincre les maîtresses de modifier leur enseignement. A la fin de sa carrière, après vingt-six ans de discours de justification et de prescription à propos de l'apprentissage de la lecture, P. Kergomard constatait, avec

déception, que les pratiques qu'elle observait n'avaient que bien peu évolué (Zerbato-Poudou : 2007 : 42).

Notre exploration des textes instituant les *savoirs à enseigner* concernant la langue écrite en maternelle ne vise pas l'exhaustivité quant à leur évolution historique. La succession des écrits officiels : Programmes des salles d'asile de 1836 et 1855, Programmes des écoles maternelle de 1881, 1887 et de 1921, Circulaire sur l'École maternelle de 1977, Orientations pour l'école maternelle de 1986, « *La maîtrise de la langue* » de 1992, Programmes de l'école primaire de 1995 puis 2002, « *Le langage à l'école maternelle* » de 2006, Programmes de 2008, n'est appréhendée que selon les entrées susceptibles de renseigner notre étude sur les situations d'enseignement-apprentissage intégrant des objets graphiques. Dans la mesure du possible, sont relevées les indications concernant :

- la place accordée à l'enseignement de la lecture et de l'écriture et la précision des indications pédagogiques fournies ; les préconisations concernant l'usage de l'unité langagière « mot »,
- la nature des supports de lecture cités et les éventuelles notations quant à leur usage,
- le cas échéant, les préconisations quant aux savoirs propres aux supports écrits en réception et en production.

Notre retour sur les textes officiels¹³ instituant l'étude de l'écrit avant l'entrée au cours préparatoire s'appuie sur les travaux de recherche historique de A. Chervel (1992), J.-N. Luc (1997, 1999), de M.-T. Zerbato-Poudou (2007) et de l'ouvrage collectif dirigé par E. Bautier (2006a). Par ailleurs, nous nous référons à un article sur l'histoire de la scolarisation de la petite enfance au XIX^e extrait de la seconde édition du *dictionnaire de la Pédagogie de F. Buisson* (« *Maternelles (écoles)* » : 1911, version numérisée), dû à Pauline Kergomard. Enfin nous citons un ouvrage écrit par un inspecteur de l'enseignant primaire, Charles Charrier, préfacé par Ferdinand Buisson : « *Pédagogie vécue, cours complet et pratique* » (1919/1931). Les connaissances pédagogiques de l'auteur, inspecteur, et l'éminente influence politique dans la réflexion pédagogique de la fin du XIX^e et du début du XX^e de Buisson, qui apporte sa caution à l'ouvrage, font de ce manuel à destination des enseignants, réédité plus d'une dizaine de fois, une référence légitimée.

¹³ Etant donné le jeu complexe de citations qui suit, par souci de lisibilité, nous adoptons la police de caractère « *Garamond* » pour les textes officiels quand ils sont textuellement cités.

A partir des programmes officiels de 1977, nous nous référons directement aux textes ministériels disponibles.

6.1. Des procédés mnémotechniques pour enseigner la lecture dans les salles d'asile

6.1.1. Quelques éléments d'histoire à propos de l'accueil au XIX^e des enfants entre deux et sept ans

L'appellation « *écoles maternelles* » a été officiellement adoptée le 2 août 1881 par décret (lois Ferry). Jusqu'alors, les lieux d'accueil et d'instruction des enfants de moins de six ans, initialement motivés par le souci de suppléer l'absence des mères ouvrières, étaient dénommés « *salles d'asile* ». Les premières salles d'asile ouvrent d'abord à Paris à partir de 1826 sous l'impulsion d'un *Comité de dames* préoccupé par la détresse des enfants du peuple et le manque de religion des classes populaires (J.-N. Luc : 1997). Progressivement, s'ouvrent dans d'autres villes des *établissements de charité*, qui, à l'origine, ne sont pas pourvus d'une législation qui aurait permis de fédérer et de structurer des initiatives privées tentant, au cas par cas, de recourir à des subventions publiques. L'ordonnance du 22 décembre 1837 met fin à l'incertitude quant aux rôles respectifs de l'Etat et *des dames patronnesses*. On comptait en 1837 huit cents établissements publics municipaux et privés.

Dès 1833, Jean-Denys-Marie Cochin, édile parisien acquis aux idées et aux convictions charitables du *Comité des dames*, propose des contenus de savoirs à l'intention des salles d'asile. Les principes pédagogiques généraux de la « *méthode Cochin* » sont inspirés par le principe de gradualité des connaissances à enseigner et de l'organisation en cohortes de même niveau travaillant selon la « *méthode simultanée* » mis au point par J.-B. de La Salle à la veille de la Révolution pour l'« *Institut des frères des écoles chrétiennes* ». Dans un article sur l'histoire des écoles maternelles, P. Kergomard (1911), figure éminente de l'histoire de l'école maternelle, critique vigoureusement la méthode Cochin en ces termes : « *montée et descente du gradin d'après un cérémonial bizarre, marches lourdement rythmées dans les préaux et dans les salles d'exercices ; arrêt subits commandés au claquoir ; procédés mnémotechniques pour enseigner la lecture, le calcul ; initiation à la création du monde et des patriarche d'Israël* ». Zerbato-Poudou (2000/2007) définit la méthode à l'œuvre dans les salles d'asile comme une « *incorporation des savoirs* » recourant à « *la*

systematisation des modes de transmission, (...) l'ordonnance et la gestion de l'espace, du temps, des groupes d'élèves, la présence de rituels, de procédés mnémotechniques, de procédures de communication spécifiques, de supports d'apprentissage particuliers » (2007 : 28). Deux outils fournis au maître sont d'ailleurs le *claquoir* dont le bruit met les enfants en marche et le *sifflet* qui suspend toute activité, signaux sonores qui rythment quotidiennement le temps de la classe et les déplacements en silence des cohortes d'enfants. J.-N. Luc (1999), brossant une vue d'ensemble des pratiques d'encadrement dans les salles d'asile, estime que, pendant la période comprise entre 1850 et 1870, un tiers des établissements, bien équipés et dirigés par une maîtresse initiée à la méthode officielle, propose des marches, des mouvements, des chants et des leçons de choses. Dans un autre tiers, seul est mené un apprentissage systématique des rudiments de l'école élémentaire. Un dernier tiers n'est qu'un lieu de garde où des responsables, peu impliquées, se contentent de surveiller les enfants soit en les maintenant immobiles, soit en les laissant jouer (1999 : 17).

Pour ce qui concerne la lecture et l'écriture, le programme de la méthode Cochin, par ailleurs très chargé, comporte d'emblée des *rudiments* appartenant également à l'école élémentaire : « *épeler des lettres, assembler des syllabes, des mots, parfois écrire sur des ardoises* ». Les maîtres utilisent une *méthode de lecture* qui, dans la terminologie de l'époque, désigne des tableaux muraux où figurent syllabes et alphabets. Au moment prescrit dans l'emploi du temps, les enfants font cercle par groupe devant les planches murales. La logique d'intégration des connaissances est fondée sur une mémorisation par répétition inlassable comme, par ailleurs, l'instruction en école élémentaire à la même époque. A propos d'une didactique du français, Chervel indique qu'elle « *est fondée sur la mémoire. L'élève apprend et récite des leçons, c'est-à-dire qu'il mémorise des pages de grammaire, des conjugaisons verbales, des listes de mots.* » ((1992 : 38, tome 1).

En 1855, en contradiction avec ses propres préconisations qui rappelaient aux directrices trop zélées les dangers d'abus d'instruction qui font des salles d'asile des écoles primaires, le ministère de l'Instruction Publique édite un programme sous la forme d'un « *Rapport à l'impératrice du 22 mars 1855* », quantitativement plus lourd encore que le précédent daté de 1837. Pour ce qui concerne la seule lecture, le texte indique :

« - *l'enseignement de la lecture comprend les voyelles et les consonnes, l'alphabet majuscule et minuscule, les différentes espèces d'accent, les syllabes de deux ou trois lettres, les mots de deux syllabes ;*
- *l'enseignement de l'écriture se borne à l'imitation de lettres sur l'ardoise* » (cité par Zerbato-Poudou).

En 1886, pour justifier la nécessité de changer les pratiques d'enseignement, P. Kergomard décrit avec précision une séance de lecture dans les salles d'asile : « *La devise si souvent mise en exergue : "aller du connu à l'inconnu", est, sans qu'on s'en doute, mise absolument de côté, intellectuellement du moins, car je n'appelle pas aller du connu à l'inconnu passer de l'articulation "m" et de la voyelle "a", qui ne rappellent et ne représentent rien à l'enfant, à la syllabe "ma", qui ne lui rappelle, qui ne lui représente rien non plus. (...) et cependant c'est par les sons et les articulations qu'il a jusqu'à présent commencé son labeur intellectuel. (...) tableau de voyelles (...) tableau de consonnes (...), la syllabe est la base, il reste des semaines et des mois sur des regroupements sans lien entre eux : "ma", "la", "ni", "tu", "sa", "la", "pa" (...). Dans beaucoup d'écoles, l'étude de la lettre est aidée par des signes plus ou moins cabalistiques, mais l'enfant a beau fermer ses cinq doigts et faire des mouvements de haut en bas, puis ouvrant la main, la porter à hauteur de sa figure comme s'il était étonné ou charmé, l'articulation "m" et la voyelle "a" ne lui ouvrent pas plus d'horizon que cela. (...) il apprend à lire comme il apprenait naguère (...) par la mémoire, dans une espèce de mort intellectuelle (...) il sait lire mécaniquement, mais lire qu'est-ce que c'est en somme pour lui ? C'est traduire par la parole des signes et des combinaisons de signes, ce n'est pas cueillir les pensées d'autrui à son propre fond, à son propre trésor de pensée » (L'éducation maternelle dans l'école : 1886, cité par Zerbato Poudou : 2007 : 42). Les « *signes cabalistiques* » auxquels fait allusion P. Kergomard proviennent de la « *phonimie* », méthode recommandée par les directrices des salles d'asile, qui consiste à combiner une gestuelle expressive avec la perception sonore, en associant aux phonèmes du français trente-trois « *gestes onomatopéiques* ». Ainsi, par exemple, « le « *ah !* » de l'admiration, le « *oh !* » de l'horreur, le « *hue !* » du cocher » symbolisent les voyelles [a], [o] et [y] (dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire : 1911). Il semble que son inventeur, A. Grosselin, ait imaginé un palier intermédiaire entre l'enfant et l'arbitraire du signe vocal ou graphique ; à cet effet, il a constitué un alphabet de signes "motivés" avec des références appartenant au monde infantin.*

En résumé, dans les salles d'asile, l'écrit est scolarisé sous la forme d'un objet rendu visible sur une *méthode* : des planches murales de syllabaires et d'alphabet. La logique pédagogique est, comme dans les écoles primaires, essentiellement fondée sur une inculcation par répétition routinisée. L'enseignement aboutit à une "réaction" oralisée des élèves à des signes graphiques pointés sur les tableaux muraux. Quand l'établissement dispose du matériel, on y recopie des lettres ou des mots sur des ardoises.

6.2. De 1881 à 1921, « Des exercices d'initiation à la lecture et à l'écriture »

Avec la III^e République, adviennent des changements dans la conception du rôle de ce qui est désormais désigné par *école maternelle* si ce n'est immédiatement dans les pratiques, du moins dans les Instructions. Il importe de souligner qu'à la même époque, l'enseignement de l'école primaire lui-même connaît de profondes modifications dans la mission qui lui est institutionnellement confiée. A ce sujet, Chervel (1992) note que l'école primaire avait été, dans sa conception du début du XIX^e, limitée à des savoirs strictement utilitaires : lire, écrire, compter. Au cours des années 1870-1880, sous l'impulsion de pédagogues qui renouvellent les conceptions de l'apprentissage tels Marie Pape-Carpantier qui fait partager à l'école primaire des méthodes nouvelles utilisées dans des salles d'asile ou Michel Bréal qui propose un renouvellement profond de l'enseignement du français pour qu'il ne soit pas réduit à une mémorisation fastidieuse de règles incompréhensibles, l'enseignement de l'école intègre dorénavant une mission éducative. Un acteur institutionnel important de ce changement de rôle de l'école primaire est Ferdinand Buisson, profondément laïc et républicain, responsable de l'Instruction primaire de 1879 à 1896.

Pauline Kergomard, associée par Buisson aux importantes réformes de l'enseignement primaire public, partage les conceptions pédagogiques nouvelles citées précédemment. Ses principes pédagogiques s'inspirent aussi de savoirs savants nouveaux issus de la physiologie, de la psychologie infantile et de préoccupations hygiénistes. Malgré des difficultés à faire partager ses idées en rupture avec les pratiques dans de nombreuses salles d'asile, Kergomard défend l'idée d'une place primordiale à accorder au jeu dans les apprentissages : « *Le jeu, c'est le travail de l'enfant, c'est son métier, c'est sa vie. L'enfant qui joue à la maternelle s'initie à la vie sociale, et l'on oserait dire qu'il n'apprend rien en jouant ?* » (*L'éducation maternelle dans l'école*¹⁴ : 1886).

Trois programmes officiels des écoles maternelles se succèdent : en 1881, en 1887 et en 1921. Les textes officiels de 1887 instaurent de notables changements dans la conception de l'apprentissage de la lecture (Chervel : 1992, Zerbato-Poudou : 2007). Les programmes précisent que seuls les élèves de 1^{ère} section (l'équivalent de la grande section actuelle) sont concernés par la lecture ; celle-ci doit porter non plus sur des syllabes non porteuses de sens

¹⁴ Toutes les citations de Pauline Kergomard extraites de la revue *L'Éducation maternelle dans l'école* proviennent de l'ouvrage de M.-T. Zerbato-Poudou.

pour l'enfant « *mais sur des mots usuels et des phrases simples* » (Règlement du 18 janvier 1887). En conséquence, les tableaux de syllabes en usage jusque-là dans les salles d'asile sont désormais jugés inappropriés pour un apprentissage qui n'est plus conçu selon le seul mode d'une acquisition par répétition. Dans une logique pédagogique où il importe que l'enfant *s'exerce* et comprenne ce qu'il fait, sont préconisées des lettres mobiles que les élèves peuvent manipuler. La diffusion de ce matériel témoigne aussi de la préoccupation déjà à l'œuvre dans la « *leçon de chose* » des salles d'asile de "donner à voir", en l'occurrence le jeu des combinaisons de lettres.

Pour ce qui concerne un apprentissage de l'écrit, dans la revue *L'Education maternelle à l'école*, P. Kergomard (1886) propose une méthode active impliquant le langage parlé et le matériau alphabétique de chaque prénom d'élève pour aider les enfants à établir des relations entre les deux ordres langagiers : « *Nous laissons de côté la syllabe inintelligible, morte, et nous prenons pour base le langage ; (...) Un des procédés les plus rationnels c'est celui de la lecture et de l'écriture simultanées (...)* :

- *dire son prénom*
- *le décomposer en syllabes puis lettres (oralement)*
- *faire le portrait de chaque lettre (montrer ou écrire les lettres)*
- *recomposer le mot* ».

La logique de progression de ce programme d'enseignement de la lecture en maternelle, en rupture avec celui des salles d'asile, évoque des méthodes dites *mixtes* à amorce globale (ici, le prénom) qui enchaînent deux traitements du matériau linguistique : d'abord d'analyse des constituants puis de synthèse.

Dans son ouvrage écrit durant la Première Guerre Mondiale pour sa première édition, Charles Charrier, inspecteur de l'enseignement primaire, propose une présentation des méthodes d'apprentissage de lecture en cours à la fin du XIX^e et au début du XX^e. Il les catégorise d'abord selon le mode de désignation des lettres puis selon le mode d'épellation. Ainsi, il existe une « *méthode ancienne* » d'appellation des lettres qui recourt à « *leur nom usuel (bé, cé, dé, effe...)* » (1931 : 193) et une « *méthode nouvelle* » (de fait mise en œuvre depuis le XVII^e dans les petites écoles de Port-Royal sur les propositions pédagogiques de Jacqueline Pascal, sœur de Blaise Pascal), où les lettres sont désignées par un signifiant considéré comme proche d'une « *valeur phonique (be, que, de, fe...)* » (194). La préférence de Charrier va à l'appellation de Port Royal. Pour ce qui concerne les méthodes d'épellation, l'inspecteur en répertorie quatre :

- une méthode ancienne qui fragmente le mot en syllabes puis, pour chacune d'elle, désigne toutes les lettres selon l'appellation ancienne ;

- une méthode nouvelle qui fragmente en syllabe puis, pour chacune, en unité « son ». « Ainsi, le mot voisin est épelé : ve, oi, voi, – se, in, sin ; voisin. » (195) ;

- une méthode phonique qui élude le e "muet" avec lequel la méthode de Port Royal fait sonner les consonnes. Ainsi la syllabe *fa* se lit : *fff...a* ;

- une méthode globale sans épellation qui « rejette, au début du moins, la décomposition du mot en lettres et en syllabes, et tend ainsi à faire aimer la lecture aux jeunes enfants » (197).

L'auteur répertorie également quelques procédés pour rendre l'apprentissage de la « lecture facile et même agréable ». Sont cités le procédé phonomimique de Grosselin dont il a déjà été question, associant un geste à chaque lettre, l'emploi des méthodes associant une référence imagée à chaque lettre et l'emploi de lettres mobiles, imprimées sur de petits carrés de bois ou de cartons à disposer sur une tablette inclinée.

Charrier conclut le descriptif des méthodes en cours, avec une grande confiance à l'égard de l'esprit critique des enseignants, en indiquant que « le maître, à l'école primaire, ou la maîtresse, à l'école maternelle, adoptera celle qui lui paraît la plus rationnelle et la plus simple » (197).

Le programme officiel pour l'école maternelle, établi en 1887 et modifié en 1921 figure dans la douzième édition de l'ouvrage *Pédagogie Vécue, cours complet et pratique* (1919-1931) de Charrier. Il se compose d'une liste d'exercices présentés par ordre d'importance :

1° Des exercices physiques : exercices respiratoires, jeux, mouvements gradués et accompagnés de chants ;

2° Des exercices sensoriels, des exercices manuels, des exercices de dessin ;

3° Des exercices de langage et de récitation, des récits et des contes ;

4° Des exercices d'observation sur les objets et sur les êtres familiers de l'enfant ;

5° Des exercices ayant pour but la formation des premières habitudes morales ;

6° Pour les enfants de la première section, des exercices d'initiation à la lecture, à l'écriture et au calcul. » (p. 85)

Charrier commente l'absence du mot *enseignement* dans le texte officiel : « *On remarquera que tous les termes qui, dans les programmes antérieurs, semblaient indiquer un « enseignement » sont bannis des programmes actuels* » (86).

Le programme ci-dessus laisse apparaître clairement que la conception de l'apprentissage qui le sous-tend accorde une place fondamentale aux *exercices*, c'est-à-dire à l'activité de l'élève, et ne propose plus des contenus de savoir cloisonnés selon une logique disciplinaire. Comme le note Charrier, le terme d'*enseignement* est délibérément évité. Cela s'explique par la préoccupation ministérielle d'éviter que le modèle de l'enfant scolarisé idéal soit celui de l'enfant récitant des discours savants. Une dérive "encyclopédiste" s'était manifestée depuis l'instauration des salles d'asile et était toujours sensible après leur remplacement par l'école maternelle républicaine. Zerbato-Poudou note qu'en 1889 est créée « *une « Commission du surmenage » pour lutter contre les apprentissages intellectuels prématurés* » (47) et, en 1905, les instructions officielles qui reprennent en substance celles de 1887 rappellent que le règlement de 1887 réserve expressément l'enseignement de l'écriture et de la lecture aux enfants de la 1^{ère} section. Le texte stipule « *que cet enseignement n'est pas l'objet immédiat et principal de l'école maternelle et qu'il occupe à dessein que la sixième et la dernière place dans l'énumération des matières (...)* » (Circulaire du 22 février 1905).

Pour clore l'analyse du texte officiel de 1921, nous relevons que l'étude de l'écrit ne concerne que les élèves de la dernière année de maternelle. Rappelons que dès 1887, le texte officiel précise que le maître doit proposer, seulement aux enfants âgés d'au moins cinq ans, des « *exercices d'initiation à la lecture et à l'écriture* » et non plus inculquer des connaissances en recourant aux seules vertus pédagogiques du discours magistral conjugué à une répétition systématique. Par ailleurs, la hiérarchie de la liste manifeste l'importance des exercices physiques et sensoriels ainsi que de la « *leçon de choses* » : la lecture n'y occupe plus que la dernière place ; dans les programmes des salles d'asile, son "enseignement" se situait en seconde place, après l'instruction morale et religieuse.

Entre 1921 et 1977 ne paraît aucun texte officiel renouvelant les programmes d'enseignement de la maternelle. Le relatif silence institutionnel donne toutefois place à un travail de transformation des représentations du développement et des besoins du jeune enfant, relayé par l'AGIEM (Association Générale des Institutrices d'Ecole Maternelle) ainsi que par l'influence pédagogique des inspecteurs de l'école maternelle lors des conférences pédagogiques obligatoires. Comme l'explique Zerbato-Poudou, la forme scolaire de l'école

maternelle connaît durant cette période de notables modifications, fondées sur la conviction progressivement élaborée que l'enfant est à considérer dans la globalité de son développement : il s'agit avant tout de favoriser son expression spontanée et sa créativité (2007 : 51-65).

6.3. En 1977, « Du langage oral à la langue écrite »

Dans son préambule, le texte de la *Circulaire de 2 août 1977 sur l'École maternelle* s'inscrit dans la continuité historique des textes de 1921 tout en marquant une rupture : l'enfant est considéré dorénavant selon une approche nettement piagétienne, en « *lente construction* ». Les auteurs des textes convoquent de nombreux savoirs savants pour justifier une pédagogie par objectifs. La posture attendue du maître est plus d'observer les comportements des enfants que d'enseigner. La liste des objectifs suit globalement la logique du développement psychogénétique et situe *le langage oral et écrit* après la prise en compte de 1. l'*affectivité* de l'enfant, 2. le besoin de *mouvement*, 3. le travail sur l'*image* et 4. l'*expression plastique*.

DU DESSIN A L'ECRITURE

Dans sa partie intitulée : « *Du langage oral à la langue écrite* », le texte de 1977 rebondit sur le terme d'« *initiation* » inscrit dans le programme de 1887 en critiquant son emprunt au domaine de l'anthropologie et son opacité pour la pédagogie : « *On s'est longtemps interrogé sur le sens du mot "initiation" qui évoque certains rites primitifs* ». Notons que le souci épistémologique qui consiste à interroger le transfert des concepts des sciences anthropologiques vers les sciences de l'éducation n'est plus d'actualité puisque les textes de 1992 et 1995 utilisent à plusieurs reprises le verbe « *s'initier à* », et celui de 2002 le terme de « *rituels* ».

Pour structurer notre lecture des textes officiels, nous présentons pour chacun d'eux d'abord ce qui concerne les prescriptions autour du *lire*, puis de l'*écrire* suivies par des propos de *conclusion*.

LIRE

A propos de l'appropriation du système d'écriture, le texte officiel de 1977 reste dans un registre de langue notablement abstrait :

« (...) Dès l'âge de trois ans, le jeune enfant se trouve apte à donner une signification à ses graphismes et à ceux de ses camarades. Il doit, à partir de ce comportement naturel, parvenir à maîtriser notre écriture alphabétique relevant d'un symbolisme à deux degrés. Il faut donc le rendre apte :

- à comprendre le rôle des signes écrits, leur caractère arbitraire, (...)
- à les combiner oralement et par écrit afin de mettre en relation une chaîne parlée se déroulant dans le temps à une chaîne écrite se déroulant dans l'espace, de gauche à droite ».

Le texte ne semble pas présupposer de difficulté cognitive particulière dans le mouvement de transfert d'une capacité *naturelle* de l'enfant à interpréter le dessin d'autrui à un travail d'interprétation de l'écriture alphabétique.

Pour faire opérer le passage du langage oral au langage écrit, le texte définit cinq registres d'objectifs dont l'exposé suit une logique de développement psychogénétique. Les deux premiers objectifs sont « *d'ordre affectif* » liés au désir de l'enfant et « *d'ordre phonologique* »; ces derniers concernent les élèves dès la petite section.

Pour les objectifs « *d'ordre psychomoteur* », le texte précise : « *L'enfant doit être capable de copier en les reliant, de gauche à droite, les signes alphabétiques. Il est prouvé que dans la plupart des cas cet objectif ne peut être correctement atteint qu'entre 5 ans 6 mois et 6 ans* ».

A propos des objectifs « *d'ordre sémiologique* », le texte décrit un mouvement qui s'origine dans le désir individuel d'interprétation et n'accède à l'acceptation d'une convention que dans un second temps. On constate que la classe est considérée comme une "société intermédiaire" dont les conventions constituent un palier qui renvoie à un arbitraire social culturel plus large : « *A partir des signes polysémiques interprétés par chacun, selon ses désirs, sa fantaisie du moment, l'enfant doit comprendre la nécessité d'une entente, d'une convention sur le sens du signe. Toutefois, cette convention n'étant valable qu'à l'intérieur de la collectivité restreinte de la classe, il doit être conduit à reconnaître la nécessité d'employer des signes arbitraires dont l'apprentissage est indispensable* ». Dans une partie antérieure du texte consacrée aux « *représentations iconiques* », il est écrit sommairement que « *discerner dans les images et au cours de leur "lecture" des indices de signification (...) est (...) une excellente préparation à la lecture alphabétique* ». Là encore, est présupposé un passage simple entre deux fonctionnements sémiotiques. Sans plus de précision, l'enseignant chargé de mettre en œuvre la prescription ne peut saisir que difficilement comment s'opèrerait le transfert d'un savoir à propos du fonctionnement sémiotique de l'image à celui du système alphabétique, les différences entre les deux fonctionnements étant plus notables que leurs ressemblances.

Pour les derniers objectifs retenus, « *d'ordre "combinatoire"* », dans des formulations abstraites à propos de « *la fonction de représentation* », le texte précise que cette fonction n'émerge vraiment qu'au moment de l'apprentissage de la combinaison des phonèmes « *entre 5 ans 6 mois et 6 ans* ». Ainsi, est signalé à deux reprises un seuil très précis d'âge propice à la compréhension du système, témoignant du souci d'alerter sur les méfaits d'un apprentissage trop précoce. Le texte, très explicite à ce sujet, précise que :

« (...) *dans un but propédeutique, on a fait pendant longtemps et l'on en fait encore, sous couvert de l'initiation, une discipline essentielle dès l'âge de quatre ans. (...) à cet âge, les motivations à l'expression écrite ne sont pas aussi évidentes. (...) ; il appartient (...) à l'école, et avant toute chose, de créer (un) milieu culturel* ».

ECRIRE

Pour ce qui concerne l'activité d'écriture, le texte préconise que l'enfant ne *dessine* que des « *graphismes recouvrant des significations* » dans des situations de communication motivées : « (...) *il est possible de juger de l'aptitude d'un enfant à copier une courte phrase si les mots dessinés par lui sont reconnaissables, en dépit de certaines maladresses ou irrégularités* ». Désigner la graphie d'un mot par le terme de *dessin* plutôt que celui d'écriture surprend aujourd'hui d'autant plus que l'on sait combien la différence entre un dessin et un signe d'écriture est déterminante dans la conceptualisation de l'écrit (Ferreiro : 2000, 2002). Le rapprochement entre le dessin et l'écrit ainsi que la conviction que la lecture de l'image prépare à la lecture d'un écrit renvoient à une didactique de l'apprentissage de l'écrit qui ne marque pas fondamentalement de saut entre une activité sémiotique à partir de signes motivés et une autre à partir des signes arbitraires alphabétiques.

Dans le souci de proposer une succession ordonnée d'activités d'écriture de la plus simple à la plus complexe, le texte indique que l'enfant « *doit être capable : (...), - de copier un mot, une courte phrase, sur papier uni ; - d'écrire ensuite, selon les performances réalisées, sur papier à lignes ou à interlignes ; - d'accéder à une conduite de plus en plus automatisée* ». Nous remarquons que les auteurs du texte se préoccupent de la surface de travail dans une situation de production d'écrit et pensent qu'écrire sur une surface unie est plus simple qu'écrire sur une surface lignée. D'un point de vue psychomoteur, ne pas avoir de contrainte de ligne à respecter peut faciliter la tâche ; toutefois, du point de vue plus large d'une culture graphique de l'écrit, l'absence d'orientation d'une feuille unie n'aide pas à comprendre la correspondance entre le continuum oral et la succession linéaire des mots écrits.

CONCLUSION

Pour ce qui concerne l'enseignement de la langue écrite, dans le texte de 1977, les termes désignant les signes à interpréter, à combiner, à écrire sont abstraits et, d'un point de vue pratique, ne donnent pas d'indications opératoires. Les activités de lecture d'image et d'écriture sont conçues dans une continuité qui fait passer de l'une à l'autre sans rupture ; cela semble avoir pour conséquence que le fonctionnement spécifique du code alphabétique ne donne pas lieu à un enseignement spécifique.

D'un point de vue pédagogique, la circulaire ouvre une voie étroite entre deux finalités qui se contredisent partiellement : celle du désir enfantin qui ne peut pas encore être orienté par des « *motivations à l'expression écrite* » ; et celle du développement psychogénétique qu'il s'agit à la fois de favoriser et de respecter.

Les Programmes officiels de 1977 font de la classe un « *milieu culturel* », l'entrée dans la culture écrite palliant un éventuel manque de pratiques culturelles familiales. Par ailleurs, le texte officiel considère l'enseignement du fonctionnement sémiotique de l'écriture alphabétique dans la seule continuité de celui du fonctionnement sémiotique de l'image ; et la surface scripturaire n'est évoquée qu'associée à la graphie de l'écriture cursive.

6.4. En 1986, « Les activités de communication et d'expression orales et écrites »

Dans la circulaire d'orientation de 1986, les contenus de savoir se présentent sous la forme de quatre domaines d'activités : les activités physiques, de communication et d'expression, artistiques et esthétiques, scientifiques et techniques.

LIRE

Dans le second domaine, de la « *communication et d'expression orales et écrites* », la langue écrite apparaît comme un objet à « *examiner* » en veillant à ne rien systématiser et à en rester à des remarques de « *l'ordre de l'observation* ». La lecture est une « *conquête* » à encourager, mais elle ne doit pas pour autant donner lieu à « *quelque forme d'enseignement que ce soit* ». La dérive d'un enseignement trop précoce en lecture est nettement spécifiée et proscrite.

ECRIRE

Le texte de 1986 propose une approche succincte des situations mobilisant de l'écrit : l'enfant examine les signes graphiques, il compare des systèmes sémiotiques à celui de l'écrit,

il fréquente une bibliothèque et y reconnaît progressivement des supports et des fonctions de l'écrit : « *Le système graphique est examiné par les enfants ; les signes ou systèmes qu'ils rencontrent ailleurs sont rapprochés de l'écrit. L'écriture proprement dite est préparée par des activités de graphisme. En grande section, il est normal que les enfants écrivent leurs nom et prénom, ainsi que des mots simples. Les signes graphiques sont l'objet de la part des enfants de remarques qui demeurent de l'ordre de l'observation. (...). Par l'intermédiaire du maître, l'enfant reconnaît progressivement les supports, les formes et les fonctions de l'écrit* ».

CONCLUSION

Dans le texte de 1986, le rôle de l'enseignant consiste à organiser un milieu propice au développement des potentialités que l'enfant, conquérant des savoirs, porte en lui. La compréhension du système alphabétique par l'enfant semble émerger d'activités, en aucun cas systématisées, par observation et comparaison avec d'autres systèmes sémiotiques. Pas plus qu'en 1977, le texte n'envisage une spécificité sémiotique du système alphabétique. L'espace graphique n'est pas considéré comme un objet de savoir.

6.5. En 1992, « La maîtrise de la langue à l'école »

La maîtrise de la langue à l'école (1992) est un ouvrage émanant du Ministère de l'Education Nationale, de 107 pages pour sa partie prescriptive exclusivement consacrée à l'enseignement de la langue orale et écrite, en réception et en production, en maternelle et en élémentaire, selon une répartition en trois cycles. Rappelons que l'organisation en cycles de l'école primaire, instituée par la loi d'orientation de 1989, accorde une position particulière à la grande section de maternelle à l'intersection de deux cycles : celui des *apprentissages premiers* qui englobe toute la maternelle et celui des *apprentissages fondamentaux* qui intègre la grande section, le CP et le CE1. Cette double appartenance nous semble révélatrice de la tension récurrente entre deux volontés ministérielles et plus largement sociales, où il faut à la fois accorder du temps à l'enfant pour ses apprentissages et instituer le caractère propédeutique de la dernière année de maternelle. Le programme de 1992 est notablement

enrichi par un texte de 85 pages élaboré par des chercheurs universitaires¹⁵, historiens, psycholinguistes, experts en didactique du français et plus particulièrement de la lecture : « Lire et écrire des textes à l'école : de nouveaux savoirs pour de nouvelles exigences ».

Les savoirs à enseigner en lecture-écriture, concernant le cycle 1 des *apprentissages premiers* et le cycle 2 des *apprentissages fondamentaux*, sont rédigés en une liste de compétences présentées sous la forme de verbes d'action. Pour chaque compétence, sont proposés des exemples d'activités et de situations d'apprentissage.

Les deux tableaux ci-dessous reprennent ce qui concerne les supports écrits et l'importance accordée au mot comme unité linguistique "interface" entre l'oral et l'écrit. Le premier tableau est consacré au cycle 1 ; le second, au cycle 2. Dans les deux tableaux, les éléments marqués en gras le sont dans le texte d'origine.

Tableau 6 : Extraits des prescriptions pour le cycle 1 (1992)

Compétences (p.12)	Développement
<p>2. S'initier à l'écriture : habileté manuelle et geste graphique</p> <ul style="list-style-type: none"> - Développer le geste graphique - Attribuer des significations aux traces graphiques - découvrir l'espace de la feuille, la page 	<p>(p. 25) (...) Il ne faudrait cependant pas limiter l'initiation de l'écriture à celle de la formation de lettres et de mots. Ces éléments doivent s'inscrire dans l'espace de la feuille de papier et celui-ci comporte ses propres codes, explicites ou implicites. C'est par un lent processus (...) que l'enfant s'approprie les règles qui lui permettent de situer, dans l'espace de la page, les mots ou les signes qu'il écrit. Il doit en effet apprendre que la page comporte des zones électives où s'installe le texte, que les éléments graphiques doivent être alignés selon certaines régularités, que les blocs de texte repérables sur la page correspondent à des groupements de sens, que les espacements entre ces blocs ou, au contraire, les rapprochements peuvent être porteurs de significations. (...) il est important de (...) pratiquer des activités dans lesquelles il déplace, dans l'espace de la page ou de la feuille, des signes graphiques (...) lettres, mots mais aussi des symboles.</p>
<p>3. S'initier au monde de l'écrit</p> <ul style="list-style-type: none"> - Découvrir les fonctions de l'écrit (qui guide les adultes, leur permet d'agir, leur donne du plaisir) - Explorer le monde de l'écrit (lieux scolaires et sociaux), identifier (comparer) des écrits, en utiliser 	<p>(p. 26) (...) Dès l'école maternelle, on ne saurait se limiter aux écrits de l'école, qu'il s'agisse des livres, des albums, des affiches ou des écrits fonctionnels les plus divers qui peuvent y être rencontrés (étiquettes, listes, organigrammes, modes d'emploi, règlements). La rue, le quartier, les espaces urbains privilégiés et familiers (...) doivent être explorés. Affiches, enseignes, sigles, panneaux de signalisation, mobilier urbain sont autant d'objets qui permettent une première initiation aux fonctions diverses de l'écriture. (...) L'enseignant est, dans ce cas, le médiateur privilégié entre l'écrit et l'enfant. Il est celui qui dévoile un monde nouveau et complexe plus que celui qui construit des apprentissages. (...) A l'école, le domaine essentiel de l'écrit reste cependant le livre. (...)</p>

¹⁵ Sont cités comme auteurs de l'apport théorique qui constitue la deuxième partie du volume : A. Bentolila, G. Chauveau, G. Denhière, M. Fayol, J. Fijalkow, J. Hébrard, J.-P. Jaffré, E. Rogovas-Chauveau, L. Sprenger-Charolles, A.-M. Chartier, F. Dugast, J. Verrier, F. de Singly.

Tableau 6 bis : extraits des prescriptions pour le cycle 2 (1992)

Compétences (p.13, 14)	Développement
<p>2. Découvrir la structure et le fonctionnement de la langue</p> <ul style="list-style-type: none"> - Accéder à la conscience des éléments phoniques - Observer les relations entre l'oral et l'écrit 	<p>(p. 27) (...) Avant de savoir lire, les enfants ne pensent pas qu'une phrase écrite représente forcément la suite des sons de la phrase orale correspondante. Le mot, c'est-à-dire la suite de lettres qu'isolent les blancs qui l'encadrent, est l'unité autour de laquelle se construit cette relation. Or celui-ci n'a pas d'existence propre pour un jeune enfant qui ne sait pas lire, puisque l'oral est segmenté par l'accentuation en groupes prosodiques plus larges. (...)</p> <p>(p. 41) (...) découvrir, ce que le simple exercice de la parole ne permet pas, que la langue est constituée de mots qui sont, dans l'écrit, les unités de traitement de la lecture.</p> <p>(...) l'attention portée à des indices typographiques comme une lettrine enluminée en tête de paragraphe ou une simple majuscule, ou encore aux tirets et guillemets marquant un dialogue, la sensibilisation à des effets de mise en page comme un encadré, un titrage, l'usage du gras ou de l'italique sont autant de moyens dont chaque enfant doit progressivement se doter. (...)</p>
<p>3. Progresser dans la pratique de l'écriture cursive et découvrir la complexité de la typographie</p> <ul style="list-style-type: none"> - Apprendre et maîtriser l'écriture cursive - Découvrir les divers aspects de la typographie - Apprendre à explorer l'espace de la page 	<p>(p. 44) (...) Mise en page, titrage, organisation des relations entre texte et image constituent une première initiation à la présentation des textes écrits, en même temps qu'un apprentissage des informations typographiques les plus simples qu'utilise l'imprimerie (celles qui doivent être décodées lors de la lecture).</p> <p>(...)</p> <p>(...) exploration visuelle d'un texte (...) Au cycle 2, il a encore besoin de tourner la tête au fur et à mesure que son œil avance dans le texte (...)</p>

Dans l'ensemble des programmes scolaires officiels, du fait de son volume bien supérieur à celui habituellement accordé au texte des programmes, le texte de 1992, exclusivement consacré à la maîtrise de la langue, est le premier à concevoir une entrée dans le système alphabétique intégrant un apprentissage de la surface écrite. La conception d'un apprentissage de l'écrit ne se limite pas aux seuls signes écrits. Sont prises en compte des spécificités sémiotiques de l'espace graphique, dans son ensemble, dans les situations scolaires de production ou de réception d'écrit dès le cycle 1.

LIRE

Pour une « graphématique élargie » de l'espace graphique

« La maîtrise de la langue à l'école » propose une didactique de l'écrit qui prend en compte les spécificités typographiques du support. En cela, le texte rejoint une préoccupation épistémologique d'un des co-auteurs des apports théoriques de l'ouvrage, J. Hébrard. Ce chercheur propose en effet d'étendre la notion de graphématique aux éléments relevant de la mise en page pour aboutir à une « graphématique élargie » (1983 : 71). Le concept prend en compte la façon dont, sur la surface scripturaire, avec des codes progressivement construits par la typographie, la mise en page se charge de significations qu'il revient au lecteur de

décoder. Nous étudierons le caractère heuristique de ce concept dans la partie 7.3.3. consacrée aux constituants visuels de la surface graphique.

Dans l'intention didactique d'illustrer plusieurs fonctions de l'écrit, le texte de 1992 précise que les écrits présents dans une classe ne sauraient suffire. Il établit un inventaire des supports qu'on y trouve déjà : livres, albums, affiches ou écrits fonctionnels. Parmi les écrits fonctionnels, il répertorie différents supports dont l'usage est ainsi reconnu : *étiquettes, listes, organigrammes, modes d'emploi, règlements*. Pour ce qui concerne les écrits extérieurs à l'école à explorer, le texte indique les *affiches, enseignes, sigles, panneaux de signalisation et mobilier urbain*.

Selon les auteurs, l'espace de la feuille ou de la page a « *ses propres codes, explicites ou implicites* ». Dans les explications consacrées au cycle 1, puis dans celles pour le cycle 2, le texte recense essentiellement des spécificités graphiques liées à la typographie : bloc de texte qui constitue des unités de sens, espacement porteur de signification car rendant visible un regroupement ou un saut sémantique entre les blocs (25), lettrine, majuscule, tirets et guillemets, effet de mise en page comme un encadré, usage du gras et de l'italique (41), mise en page, titrage, organisation de la relation texte et image (44).

ECRIRE

Le texte précise que s'initier à l'écriture ne se limite pas à savoir former des lettres. Ecrire mobilise également la capacité à *se situer* dans l'espace de la feuille. Parmi les *activités* proposées, il est suggéré de procéder à des « *déplacements des signes graphiques sur la feuille* ». L'idée de déplacer des signes peut se comprendre comme une activité de copie où l'enfant les transfère, ou une activité de "mise en page" avec des unités textuelles (phrases, mots, lettres) figurant sur des étiquettes.

CONCLUSION

Quand il explique comment initier au lire-écrire, le texte officiel de 1992 accède à une rigueur scientifique et à une précision pédagogique que les textes précédents n'atteignaient pas. Ainsi, par exemple, dans les considérations sur le fonctionnement de la langue au cycle 2, le texte explique avec clarté que le mot n'a pas d'existence propre à l'oral et n'apparaît aux yeux de l'enfant qu'isolé par des blancs (27). L'information fondamentale selon laquelle l'oral ne permet pas d'accéder au concept de mot est répétée (41) en même temps qu'il est précisé que le mot est l'unité de traitement de la lecture. Cette précision est imputable à l'implication des chercheurs auteurs de la seconde partie du livret.

6.6. En 1995, « s'initier au monde de l'écrit »

Dans une configuration des apprentissages modifiée par rapport à 1986, le domaine du langage intitulé : « *Apprendre à parler et à construire son langage, s'initier au monde de l'écrit* » est, dans le programme de 1995, le second de cinq domaines d'activités dont le premier ne concerne plus les activités physiques mais la socialisation désignée par « *Vivre ensemble* ».

L'absence de découpage strictement disciplinaire est réaffirmée. Le caractère global d'une séquence pédagogique qui, du point de vue de l'enfant, « *relève toujours de plusieurs domaines d'activités, sinon tous* » suppose que l'enseignant détermine des « *objectifs* » que ses connaissances disciplinaires et sa formation disciplinaire doivent lui permettre de circonscrire. Selon l'esprit du programme de 1995, l'enseignant, tout en restant fondamentalement observateur de l'enfant pour s'ajuster à son rythme comme le préconisait déjà le programme de 1986, organise un enseignement structuré. La grande section tient toujours une place charnière entre la maternelle et le CP : les apprentissages qui y sont abordés sont « *plus structurés* » que dans les sections précédentes mais, comme cela est indiqué à plusieurs reprises dans le texte, « *non systématiques* ».

Ainsi, les activités langagières doivent donner lieu à un apprentissage organisé. Le programme différencie les activités qui mobilisent le langage oral en situation et celles qui font du langage un objet d'étude sous la forme d'exercices spécifiques. « *L'initiation à une culture écrite* » est conçue dans des situations « *authentiques* » de réception et de production d'écrit où il s'agit de permettre activement une prise de conscience des « *formes et des contenus de la culture écrite* ».

LIRE

« *L'initiation au monde de l'écrit* » se fait par l'intermédiaire de l'adulte et, pour les supports écrits, consiste en une « *découverte de l'imprimé sous toutes ses formes* » et un « *examen* » de « *la structure de la page* ». Les unités écrites à repérer sont les « *divisions en paragraphes, en phrases, en mots* ». Les références à l'imprimé (et implicitement sa typographie) ainsi qu'à une *structure de la page* et à des *unités textuelles* renvoient pour une part aux préconisations de 1992 où était toutefois détaillé d'une façon plus précise en quoi consistent les « *codes* » de l'espace de la feuille.

Apparaît, à la suite du descriptif des domaines d'activités, une rubrique qui concerne des compétences transversales, des « *instruments pour apprendre* ». Le texte différencie les

capacités naturelles et celles qui supposent des apprentissages construits. Parmi les capacités « *données à tous* », telles, l'attention ou la mémoire, les auteurs classent la « *capacité de perception et de traitement des informations* » des enfants. Paradoxalement, le texte officiel énonce à la fois que l'enseignant doit tenir compte d'une capacité "naturelle" de l'enfant à *traiter l'information* et la nécessité d'un *travail structuré pour examiner un espace graphique*. Où se situe alors la limite entre ce qui ne sollicite pas d'enseignement et ce qui en présuppose un ?

ECRIRE

Dans une rubrique qui n'existait pas jusque-là, des « *instruments essentiels au travail de l'intelligence* », les « *techniques graphiques de représentation de la parole* », relèvent spécifiquement d'apprentissages construits. Sous le titre « *écrire* », la liste des activités propices aux apprentissages concerne au premier chef un entraînement à l'écriture cursive. Il est question de premiers essais d'écriture (comme dans le texte de 1986), sans qu'on sache clairement s'il s'agit d'essais visant une copie graphiquement fidèle d'un modèle ou de tentatives d'écriture approchée c'est-à-dire de propositions graphiques à partir de ce que l'enfant pense adéquat pour transcrire des énoncés.

La surface écrite est désignée par *espace graphique* : l'enfant « *explore l'espace graphique* », ou *l'espace de la feuille* : « *utilisation de l'espace de la feuille* ». La liste des activités qui s'y rapportent comporte des entraînements pour écrire sur des lignes droites et une « *exploration du fonctionnement de l'écriture alphabétique* ». Le dernier élément de la liste rappelle, sous une forme succincte, les préconisations du texte de 1992. On se réfère en effet à une « *découverte de l'organisation spatiale d'une information écrite (listes, tableaux à deux colonnes, regroupements spatiaux des textes...)* ». La surface scripturaire est considérée du point de vue de son organisation d'ensemble et intègre ainsi l'examen des divisions des textes écrits en paragraphes, phrases et mots cité plus haut.

CONCLUSION

En reprenant la notion d'espace graphique abordée en 1992 dans *La maîtrise de la langue*, le texte de 1995 considère la surface scripturaire comme un objet mobilisant des savoirs à enseigner et, d'un point de vue didactique, indique des pistes pour l'explorer en ne se limitant pas aux seuls signes alphabétiques.

6.7. En 2002, « Le langage au cœur des apprentissages ; se familiariser avec le français écrit et construire une première culture littéraire »

Nous portons une attention particulière au programme de l'école maternelle de 2002 car c'est, avec le précédent de 1995, ceux que les enseignantes ont eu le temps de s'approprier grâce au travail de diffusion organisé par les conférences pédagogiques obligatoires dont c'est la fonction première.

Comme souvent en préambule d'un programme officiel, l'existence même du texte de 2002 est justifiée par la volonté, associée à une « *tradition* », d'explicitier de façon détaillée les contenus à enseigner, les méthodes et l'organisation des activités (CNDP, p. 54).

Une fois encore, la hiérarchie des contenus d'enseignement a été modifiée. Le langage, placé en seconde position après les activités physiques en 1986 et après l'objectif du « *Vivre ensemble* » en 1995, est en 2002 déclaré « *au cœur des apprentissages* » et placé en tête des domaines d'activités.

LIRE

Selon leur titre général, les activités liées à l'écrit relèvent d'une logique de "simple" *familiarisation*, ce qui contredit en partie la forte préconisation d'un enseignement structuré. En effet, la nécessité d'une organisation structurée des situations langagières à l'oral est nettement soulignée. Entre autres objets, les échanges oraux doivent concerner l'écrit. Le pluriel de *cultures écrites* indique que l'écrit est approché d'un point de vue large, presque anthropologique : « *accéder à de multiples visages des cultures écrites* ». Il est également attendu que l'enfant commence « *à concevoir comment fonctionne le code alphabétique* » (CNDP, p. 63).

Le texte développe sur onze pages des préconisations détaillant les objectifs suivants (CNDP, p. 78) :

Découvrir les principales fonctions sociales de l'écrit

Se familiariser avec le français écrit

Construire une première culture littéraire

Prendre conscience des réalités sonores de la langue

Des activités graphiques aux activités d'écriture

Le geste graphique

Activités de dessin (renvoi au domaine de la création)

Comme dans le texte de 1992, en 2002, les supports écrits évoqués pour illustrer les *fonctions sociales de l'écrit* appartiennent au monde de l'école et à son environnement : « *de la signalisation aux affiches et aux livres, en passant par la presse ou les supports informatiques* ». A propos d'une activité de tri des livres qui s'adresse aux plus âgés, revient la recommandation réitérée dans tous les programmes depuis les salles d'asile de ne pas « *se livrer à un travail formel, excessif à cet âge, ni de construire des catégories abstraites* ».

L'objectif de conscience phonologique de la langue convoque pour la première fois depuis 1977, dans le texte des programmes, la notion de *syllabe* à repérer « *naturellement (...)* très facilement » par des jeux de frappés.

ENTRER DANS LE CODE GRACE A UNE ENTITE INTERFACE ORAL/ECRIT : LE MOT

Dans le texte de 2002, les acquisitions dans le domaine du « *fonctionnement du code écrit* » sont orientées vers trois « *conquêtes* » interdépendantes. La phrase introductive de cette partie du programme rappelle que si un « *apprentissage explicite* » n'est pas de mise, la « *découverte du code écrit est un objectif important* » de l'école maternelle. Notons une fois encore la voie est étroite pour le maître entre la demande de ne pas recourir à un enseignement explicite et l'obligation d'amener les enfants à la *conquête* du code.

Les trois découvertes concernant le code prennent fondamentalement appui sur la notion de *mot*.

Une première découverte concerne le mot du point de vue de la relation qu'entretiennent les formes orale et écrite du signifiant. Il s'agit pour l'enfant de : « *comprendre que le mot écrit renvoie au mot oral et non à la personne ou à l'objet qu'il représente (...)* les caractéristiques d'un mot écrit (...) sont en relation avec les caractéristiques orales du mot et non sa signification » (88).

Une deuxième découverte concerne la représentation graphique des « *mots séparés les uns des autres, alors que l'oral est fait d'énoncés continus, rythmés de coupures qui ne correspondent que rarement avec les frontières des mots* » (88). Le texte officiel ne désigne pas par un métaterme précis l'indice graphique séparateur qui est tantôt le *blanc* tantôt l'*espace*.

Une troisième découverte enfin concerne la relation, dans le code alphabétique, entre des « *unités sonores et des unités écrites* » (pour lesquelles les termes de *phonème* et de *graphème* ont été introduits ailleurs dans le texte). Selon les auteurs, comme les mots fréquemment utilisés en classe, « *le prénom est souvent le support privilégié d'une première prise de conscience* » (89). Le

texte insiste sur la nécessité, pour l'analyse du matériau linguistique, d'atteindre le niveau des lettres permettant à l'écrit de discriminer les mots : « *A cet égard, la reconnaissance globale de mots écrits sur des étiquettes est un exercice insuffisant* » (89). Pour nourrir les « *activités d'écriture* » approchée, sont évoqués succinctement des « *matériaux* » progressivement capitalisés durant la vie de la classe, sans qu'on puisse déterminer selon quels critères ces matériaux seraient retenus, ni sous quelles formes, collective ou individuelle, ils sont rendus disponibles pour les enfants. Tout au plus est-il spécifié qu'en fin de grande section, l'élève devra être capable de « *proposer une écriture alphabétique pour un mot simple en empruntant des fragments de mots au répertoire des mots affichés dans la classe* » (95). Restent sans réponse dans le texte de nombreuses questions didactiques sur la forme, l'organisation spatiale et l'utilisation par les élèves d'un répertoire collectif ou individuel. De même, dans la rubrique concernant la structuration du temps, les auteurs préconisent « *(l)'utilisation des instruments de repérage chronologique* » tels que les « *calendriers* » sans alerter sur leur diversité et les nombreuses difficultés de lecture inhérentes à l'usage d'un tableau. Les auteurs semblent présupposer qu'un usage régulier, intégré dans des « *rituels (...) dès la première année d'école maternelle* » (128), suffit pour comprendre les logiques de représentation tabulaire du temps qui passe.

ECRIRE

Pour la question des *activités graphiques*, le texte reprend l'idée d'une continuité dans la capacité de la pensée symbolique à interpréter un dessin, un graphisme et une écriture. Toutefois, contrairement au programme de 1977, le texte de 2002 présuppose des différences de fonctionnement car il précise que : « *(c)es trois dimensions de l'activité symbolique sont exercées (...) sans jamais être confondues* ».

Pour les activités d'écriture, est évoquée l'écriture en capitales d'imprimerie et en cursive. Cette dernière « *s'impose quand l'enfant est amené à produire des enchaînements de mots ou de phrases. Elle favorise le nécessaire découpage en mots de l'écriture* ». L'injonction indirecte du terme « *s'impose* » manque de réalisme : s'il est vrai que l'écriture cursive impose la séparation des mots, il n'est pourtant guère imaginable d'attendre que l'enfant accède à un tracé convenable en cursive pour le faire écrire.

Le descriptif d'une évolution des tracés reprend le principe d'aménagement progressif du support par des lignes expliqué dès 1977, d'une écriture sur une surface unie à une surface lignée : « *progressivement, l'enfant est amené à écrire sur une ligne, puis, si possible, en fin de grande section, entre deux lignes* ».

La seule occurrence de la notion d'*espace graphique* ne concerne pas l'écrit mais l'objectif « *découvrir le monde* » et plus particulièrement le « *repérage dans l'espace* ». Il est noté que l'enfant éprouve de durables difficultés à représenter des relations spatiales car cela « *suppose (...) que l'enfant accepte une autre contrainte, celle de l'orientation de l'espace graphique* ». Ainsi, est évoquée rapidement une spécificité culturelle de l'espace graphique, en l'occurrence son orientation.

CONCLUSION

Du point de vue d'une prise en compte des savoirs spécifiques à une *surface scripturaire*, le texte de 2002 ne reprend pas les savoirs à enseigner définis dans « la maîtrise de la langue » en 1992, pour une part repris dans le programme de 1995. Hormis le fait que l'espace graphique est orienté, aucune indication n'est fournie à propos de savoirs concernant spécifiquement la surface sur laquelle est déposé l'écrit. Ce silence à propos de connaissances utiles au sujet de l'organisation des supports écrits concerne deux domaines distincts :

- celui des écrits en réception et en production. Le travail d'apprentissage de la lecture semble ainsi réduit à celui des seuls signes alphabétiques.

- celui des « *compétences transversales* » qui concernent « *une méthodologie de travail* ». Les possibilités données par une surface scripturaire de faire co-exister et de hiérarchiser plusieurs informations à mettre au service d'une réflexion collective, par exemple, ne sont pas évoquées.

Par ailleurs, malgré l'obligation faite de les utiliser, peu de précisions sont fournies sur les objets graphiques grâce auxquels certaines unités écrites (essentiellement des mots) sont gardées et rendues disponibles dans la classe. Le texte suggère simplement un affichage.

Pour finir, rappelons le phonocentrisme des objectifs d'enseignement de la lecture en 2002 qui accordent une place prépondérante à la découverte du fonctionnement du code alphabétique.

Dans un document prolongeant le programme de 2002, *Le langage à l'école maternelle*, édité par le CNDP en 2006, sont explicitées et exemplifiées des activités langagières nombreuses et variées. Il s'agit d'un ouvrage important de 128 pages dont le plan suit strictement celui du programme de 2002. Dans les rubriques concernant « *La familiarisation avec l'écrit* », « *Une première culture littéraire* », « *La construction du principe alphabétique* », le document d'accompagnement n'aborde en aucune façon la question des

savoirs concernant l'espace graphique. Pourtant, les types d'écrits fonctionnels en usage dans la classe (68, 69) ou plus largement « *pouvant être utilisés* » (71) sont inventoriés et leur variété est ainsi illustrée. Mais sans que cela ouvre un questionnement sur la grande variété des jeux de mise en page et d'organisation de l'espace qu'un lecteur prend en compte.

Comme souvent depuis 1977, l'espace graphique est évoqué pour aborder l'apprentissage de l'écriture. Le texte de 2002 établit une liste des dimensions impliquées dans l'acte d'écriture : *motrices, psychologiques, émotionnelles, cognitives, stratégiques, langagières, sémantiques, ergonomiques, technologiques*. À propos de dimensions cognitives, apparaît la notion d'espace : « *écrire nécessite de raisonner (la gestion de l'espace par exemple)* » (109). L'*espace graphique* est ainsi conçu comme une difficulté nécessitant un raisonnement : l'espace ne serait donc pas un donné immédiat de la situation. Pour autant, ce composant de l'écrit ne donne pas lieu à un apprentissage spécifique. D'autre part, l'espace graphique n'est pas envisagé explicitement comme une *aide* au raisonnement, comme un outil favorisant une mise à distance des objets auxquels se rapporte l'écrit et ainsi une réflexion à leur sujet.

Pour clore le rapide détour par « *l'outil pour la mise en œuvre du programme de 2002* », notons qu'on y retrouve la même insistance forte à propos d'un enseignement structuré pour organiser la découverte de la relation entre phonie et graphie, « *entre mot oral et mot écrit* » (98), « *des rapports lettre(s)/son* » (99).

Le 12 avril 2007 paraissent des Programmes de l'école primaire dont la partie qui concerne l'école maternelle reprend textuellement celui de 2002.

6.8. En 2008, « Découvrir l'écrit »

Dans le BO du 19 juin 2008 des Programmes d'enseignement de l'école primaire, le texte qui concerne la maternelle comporte cinq pages (12 – 16) puis deux pages de « *repères pour organiser la progressivité des apprentissages en maternelle* » (29, 30) présentant des objectifs en langage oral et écrit répartis selon les sections. Le domaine du langage est abordé en premier et correspond quantitativement à un tiers du texte consacré à la maternelle. Dans la rubrique du langage, les préconisations concernant la langue écrite occupent les deux tiers. L'enseignement de l'écrit est donc une priorité ; « *Découvrir l'écrit* » se décompose en deux rubriques qui font passer d'une approche par imprégnation pour le premier à un enseignement structuré pour le second : « *se familiariser avec l'écrit* » et « *se préparer à apprendre à lire et à*

écrire ». En ce qui concerne l'apprentissage de la lecture, les contenus sont identiques à ceux de 2002 : on retrouve une même centration forte sur ce qui est désigné par l'expression approximative de « *relations des sons et des lettres* ».

L'espace graphique est rapidement évoqué en situation de réception à propos de livres qui sont une occasion pour les enfants de « *commenc[er] à se repérer dans une page, sur une couverture* ». Un travail de repérage est également préconisé à l'échelle du livre.

Comme en 2002, l'espace graphique est associé au domaine du *repérage dans l'espace* relevant de la rubrique « *Découvrir le monde* ». Les activités sollicitant un passage du plan vertical au plan horizontal et inversement demandent une attention particulière : « *(e)lles préparent à l'orientation dans l'espace graphique. Le repérage dans l'espace de la page ou d'une feuille de papier, sur une ligne orientée se fait en lien avec la lecture et l'écriture* » (16).

En conclusion, en 2008, comme en 2002, les objectifs d'enseignement dans le domaine du langage écrit accordent une place centrale à la compréhension du fonctionnement alphabétique.

6.9. Conclusion

Selon le cadre théorique de la transposition didactique, le travail de diffusion à l'œuvre dans les instructions officielles vise à légitimer et à transmettre des savoirs à enseigner. Pour notre analyse, il est délicat de comparer le contenu :

- de textes de taille très variable (d'un ouvrage de près de deux cents pages en 1992 à sept pages en 2008),

- de discours hétérogènes du point de vue de leur fonction de communication (texte prescriptif, texte justificatif convoquant des savoirs savants, texte proche de la pratique décrivant des activités à mener, ces "catégories" se présentant souvent amalgamées),

- de discours fondés sur des idéologies et des représentations de l'école qui ont évolué.

Néanmoins, quelques phénomènes sont notables. Nous ne présentons que ceux qui concernent l'écrit, les supports écrits et leur didactisation.

Depuis les salles d'asile, la crainte d'une dérive de scolarisation précoce

Un phénomène récurrent se manifeste : le rappel de ne pas instruire d'une façon prématurée, dans le domaine du lire et de l'écrire, des enfants d'un âge compris entre deux et

sept ans. Cette préoccupation prend des sens différents selon qu'elle dénonce des pratiques inadaptées (toutes les instructions officielles depuis les salles d'asile jusqu'aux plus récentes) ou qu'elle est révélatrice d'un discours pédagogique convaincu d'une créativité spontanée et conquérante de l'enfant (1977 et, dans une moindre mesure, 1986). Cependant, tout en perpétuant la proscription d'un enseignement trop systématique, les derniers programmes (2002, 2008), par leur insistance forte sur les activités d'apprentissage du fonctionnement du code, ouvrent la grande section à des contenus d'apprentissages "nouveaux" (conscience phonique fine, compréhension de la relation précise entre phonie et graphie).

Les supports écrits, extérieurs à l'école ou produits "ad hoc"

Les livres de littérature de jeunesse sont depuis la fin des années cinquante, des objets valorisés à l'école maternelle (D. Delaborde : 2000). La nécessité de proposer des supports écrits autres que ceux produits par et pour l'école apparaît dans le texte de 1992 et, depuis, est régulièrement réaffirmée. Ce mouvement d'ouverture de la classe à des objets culturels qui ne lui sont pas directement destinés (2002 : 68, 69, 71) répond à la préoccupation d'acculturer les enfants aux écrits sociaux et s'accompagne du souci de proposer des situations de *communication authentique*. Le concept de transposition didactique peut, là encore, nous éclairer sur la logique à l'œuvre. Un des phénomènes observés dans le mouvement de transposition est que le savoir didactisé est « *désyncrétisé* », c'est-à-dire découpé en « *champs de savoir délimité, donnant lieu à des pratiques d'apprentissage spécialisées* » (Verret :1975, cité par Bronckart : 1998 : 36). Cette fragmentation ne permet pas aux enfants de reconstituer une finalité sociale des enseignements programmés. Recourir à des objets écrits provenant directement du "monde réel" peut pallier la perte de signification inhérente au phénomène de *désyncrétisation*. Pour autant, ces objets écrits sont-ils d'un usage, d'un accès, d'une lecture aussi *évidents* que les préconisations régulièrement réitérées à y recourir depuis 1992 le laissent penser ?

Par ailleurs, les programmes enjoignent à produire des objets, propres à la classe, susceptibles de rendre durablement disponibles des écrits : listes diverses, abécédaire, dictionnaire, répertoire, etc. Hormis la suggestion d'affichage, rien n'est précisé sur la forme collective ou individuelle à leur donner, leur organisation, les usages à construire autour d'objets graphiques tels que répertoire, abécédaire, classeur, cahier ou simplement étiquettes.

Une didactisation de l'espace graphique qui émerge et disparaît

L'ouvrage sur la maîtrise de la langue de 1992 présente la particularité de comporter dans sa seconde partie un texte "savant" : « *Le point des connaissances* », signé de chercheurs universitaires. Généralement, les programmes officiels, parfois préfacés par le ministre en exercice, sont anonymes et, quand ils font référence à des savoirs savants (1977, 1995), n'en identifient pas les sources.

Ce texte est également remarquable en ce qu'avec lui advient un ensemble nouveau de savoirs à enseigner, ceux utiles à la lecture et à l'investissement de *l'espace graphique*. L'introduction de ce savoir est motivée, et justifiée dans le texte, par le fait que l'espace de la feuille comporte ses codes « *explicites et implicites* » de disposition des signes alphabétiques sur la surface. Les savoirs sont à construire à la fois en situation de réception d'écrit pour inférer à partir des jeux typographiques qui isolent des unités textuelles par groupements de sens ou mettent en valeur des mots etc., et en situation de production d'écrit pour organiser la surface en fonction du message, son contenu sémantique, sa quantité.

Notons que le texte de 1992 décrit finement la nature des *codes graphiques* dont la connaissance est utile pour repérer des indices de lecture non linguistiques portés par la surface. Néanmoins, malgré leur pertinence, les savoirs à enseigner concernant l'espace graphique disparaissent du texte des programmes en 2002. Cette disparition est d'autant plus regrettable que le recours aux textes imprimés de sources scolaire et extra-scolaire est par ailleurs recommandé.

La notion d'espace graphique n'est le plus souvent citée que sommairement, dans deux situations différentes. D'une part en référence aux difficultés motrices pour écrire en cursive, qui amènent à proposer une progressivité dans le lignage : d'abord un papier uni, puis une ligne, puis deux pour contraindre de plus en plus le geste (1977 et 2002). D'autre part en référence à l'orientation de l'espace graphique dans lequel les signes sont à disposer de haut en bas et de gauche à droite.

Toutefois, ni le texte pourtant très développé de 1992 ni les autres textes n'évoquent explicitement l'espace graphique comme une **aide possible à la réflexion collective ou individuelle**, comme un outil méthodologique permettant de faire co-exister dans un même espace des informations à comparer par exemple, comme une ressource technique visuelle propre à l'écrit, à mettre au service de la pensée (Bautier, 2006b).

Une unité langagière dont l'usage scolaire a évolué : le mot

En 1855, le programme d'enseignement de l'écrit dans les salles d'asile est encore marqué par deux principes didactiques à l'œuvre jusque-là : 1. l'antériorité de l'enseignement de la lecture sur celui de l'écriture ; 2. une approche de l'écrit du "simple au complexe", des constituants élémentaires aux combinaisons de plus en plus élaborées. Il s'agissait alors de commencer par l'apprentissage des voyelles et des consonnes dans leurs graphies en majuscules puis en minuscules, des accents, composant dans un second temps des syllabes de deux ou trois lettres à épeler avant de les oraliser puis, encore plus tard, des mots que le texte limite à deux syllabes.

Le règlement de 1887 marque une rupture avec ces deux principes et instaure un "rapprochement" entre le matériau linguistique sur lequel travailler et les élèves : il ne s'agit plus de commencer par les lettres indépendamment d'unités porteuses de signification pour les enfants mais de proposer des *mots usuels* et des *phrases simples*. Rappelons qu'un précédent rapprochement avait été préconisé à la fin du XVIII^e siècle quand J.-B. de La Salle avait préconisé un apprentissage non plus sur des supports écrits en latin mais dans une langue moins éloignée des élèves, sans être cependant forcément leur langue maternelle, le français.

Ce lexique *usuel* doit donc leur être connu. Comme indiqué plus haut, dès 1886, P. Kergomard considère que lecture et écriture gagnent à être apprises conjointement et propose comme support d'apprentissage une unité langagière d'une proximité maximale avec l'enfant, son prénom. En outre, à partir de cet objet langagier propre à chacun, elle indique un processus d'entrée dans l'apprentissage qui préfigure une méthode mixte qui partirait de la décomposition d'un mot pour aboutir à sa synthèse. Il s'agit en effet d'en passer par l'énoncé oral de mots préalablement connus, de les analyser en syllabes puis en lettres avant les recomposer.

Le programme de 1977 reprend le principe de recourir à des graphismes recouvrant des significations, mots ou courte phrase, sans que le prénom soit spécifiquement cité. Tout en rejetant un enseignement systématique, cent ans après les préconisations de P. Kergomard à propos du prénom, les rédacteurs du texte des Orientations pour la maternelle de 1986 estiment « *normal* » que l'enfant écrive son nom et son prénom ainsi que des mots simples. Par sa prise en compte de l'entité graphique de la page dans son ensemble, le programme de 1995 situe l'unité mot comme le dernier élément de l'analyse de la page, après le bloc de

texte, le paragraphe et la phrase. Ainsi, en 1995, le mot est à la fois une unité d'analyse du texte et un tout composé de lettres.

Les textes de 2002 et de 2008 sont d'accord pour souligner l'importance didactique du mot ; en tant qu'unité écrite signifiante, le mot est capital pour faire comprendre les relations entre l'écrit et l'oral. Les rédacteurs insistent sur le fait que la notion de mot se construit en partant de l'écrit. Ils précisent qu'un travail global sur les mots ne suffit pas et qu'il est nécessaire d'atteindre le niveau des relations entre graphèmes et phonèmes. La fréquence des mots repris à l'écrit étant primordiale, le texte de 2002 considère que le prénom est un *support privilégié*. De fait, l'usage du prénom en maternelle est largement répandu. Nous verrons que cela ne va pas sans poser de problème dans certain cas.

Chapitre 7

7. ANALYSE DES CONSTITUANTS DES SURFACES SCRIPTURALES

Après la recherche, dans les textes officiels, du statut accordé aux savoirs à enseigner à propos de l'écrit et des supports écrits, et avant de nous consacrer spécifiquement à l'étude du rôle des objets graphiques dans les situations d'apprentissage, nous observons maintenant un phénomène de transposition didactique à l'œuvre dans le passage d'un *savoir à enseigner* à un *savoir enseigné*.

7.1. Des situations didactiques qui ne mettent pas en scène le même objet à enseigner

A un niveau général, la question est de savoir comment un *objet à enseigner*, l'écrit, est transformé en un *objet enseigné* dans les différentes situations observées. Dans une logique de transposition didactique *interne* à la classe (ne prenant donc pas en compte d'autres transformations à l'œuvre à partir des savoirs sociaux de référence en littérature), nous nous interrogeons ici sur les présentations de l'objet à enseigner, l'écrit, choisies dans les classes observées. Cela revient à se demander comment l'écrit a été "matérialisé" et "découpé" pour être rendu accessible.

L'enseignement de l'écrit dans son ensemble couvre toute l'année scolaire, de septembre à juin. Chaque enseignant de GS, se référant aux textes officiels, "découpe" l'objet écrit en composantes auxquelles il accorde le temps qu'il estime nécessaire et sur lesquelles il revient s'il le juge utile. L'objet d'enseignement, complexe dans le cas de la langue écrite, est rendu présent et décomposé en unités plus petites que l'élève peut observer et manipuler comme « *autant de facettes de l'objet à s'approprier* » (Ronveaux et Schneuwly : 2007). Ainsi, pour donner à voir et à manipuler de l'écrit, chaque enseignant élabore, pour une part d'une façon idiosyncrasique, pour une part en reprenant des formes scolaires séculaires (Chervel : 1988), un monde scolaire dans lequel des formes écrites prennent place.

Les choix de l'enseignant, traduisant ce qu'il importe de "rendre perceptible", sont primordiaux. Les unités choisies pour "rendre présents" des savoirs, la durée et la répétition de moments consacrés à leur enseignement donnent, *in fine*, une structure à l'objet enseigné. C'est à travers le tamis des situations scolaires où les constituants d'un savoir lire et écrire sont mobilisés, qu'un objet de savoir "apparaît" aux élèves et donne lieu, de leur part, à interprétation. Notons que l'enseignant sait quelle relation entretient ce qu'il "rend présent" avec un savoir utile à propos de l'écrit ; ce n'est pas le cas des élèves qui découvrent des présentations de constituants d'un savoir plus vaste sans être en mesure d'appréhender l'ensemble auquel participent les « *facettes* » présentées. Pendant des mois, les élèves accumulent des savoirs et des savoir faire contextualisés à propos de l'écrit, entre lesquels il leur faut établir des liens.

Il nous a paru utile de sélectionner un objet commun dont, régulièrement ou occasionnellement, les enseignants font un objet de discours durant les séances enregistrées. Nous avons retenu la "*lettre*". Nous avons relevé en particulier ce qui est dit à propos de sa graphie et des relations phonographiques auxquelles la lettre participe.

D'un point de vue méthodologique, nous ne pouvons pas prétendre "reconstituer" exhaustivement les constituants de l'objet à enseigner à partir de seules trois séances d'observation pour les classes A, B, C et deux, dont une seule a donné lieu à transcription, pour la classe D. Il importe de souligner que la *lettre* est un objet de savoir abordé dans de fréquentes situations dont, entre autres, celles qui concernent directement l'apprentissage de des graphies en cursive. Nous souhaitons illustrer des variations à propos d'un même objet de savoir dans des situations que les enseignants filmés considèrent comme mobilisant de l'écrit.

Ce qui a été transcrit et décrit des séances de classe et les entretiens, nous permet de saisir des phénomènes de focalisation et de valorisation dans certains domaines de l'enseignement de l'écrit. Ce relevé amène à constater combien une injonction institutionnelle donne lieu à des mises en œuvre diverses et les variations qui résident entre les prescriptions par nature plus générale du *savoir à enseigner* et les formes du *savoir enseigné*.

Différents traitements de l'entité "lettre"

Pour chaque classe, nous avons saisi des énoncés concernant la *lettre* ainsi que ce qui était dit à propos des relations entre graphèmes et phonèmes. Le relevé des énoncés n'est pas exhaustif dans les cas où, comme dans la classe A, ces deux thèmes concernent beaucoup d'échanges. Quand il est particulièrement faible, le nombre de prises de parole à propos des

deux thèmes est noté. Quand les énoncés repris dans le tableau sont représentatifs d'autres énoncés similaires, ils sont signalés par une flèche ↵.

Nous présentons dans les pages qui suivent les quatre relevés dans l'ordre d'appellation des classes (relevé de la classe A, puis celui de la classe B etc.).

7.1.1. La lettre, jeux de fragmentation graphique et de combinaison phonétique

On retrouve ci-dessous la même organisation dans chacun des quatre tableaux : verticalement sont consignés les discours du maître et des élèves, horizontalement les propriétés de la lettre qui sont privilégiées.

Tableau 7 : Relevé de termes désignant graphie et phonographie dans la classe A

Classe A	Désignation par l'enseignant	Désignation par des élèves
1. Graphie		
graphie littérale (la lettre en tant que telle)	accroche, petite accroche, rond, petit bâton, bâton de un (nombre d'interlignes), pont, cuvette, cape de Zorro, escargot ↵ A1 : 101 : <i>et je fais le petit bâton / ensuite ? Paul comment on transforme ce grand M majuscule là ?</i> ↵ A2 : 24 : <i>on fait une cuvette dans quelle interligne ?</i> ↵ A3 : 52 : <i>oui un rond et un bâton de un</i>	accroche, petite accroche, rond, petit bâton, bâton de un (nombre d'interlignes), pont, cuvette, cape de Zorro, escargot ↵ A1 : 102 : <i>deux ponts</i> ↵ A2 : 21 : <i>comme un L sauf que je ne repasse pas devant</i> ↵ A3 : 90 : <i>heu heu heu un escargot</i>
signe diacritique		accent ↵ A1 : 18 : <i>on met pas l'accent sur les E majuscules</i> ↵ A3 : 668 : <i>un E avec un accent</i>
opposition majuscule/minuscule	majuscule ; minuscule, petit (+ nom de la lettre) en attaché ↵ A1 : 42 : <i>quand j'aurai fini les lettres / les lettres comment ?</i> ↵ A3 : 50 : <i>la première qu'on laisse en / majuscules / ensuite ? Gaëlle / le petit A ?</i>	majuscule, minuscule, petit (+ nom de la lettre) en attaché A2 : 86 : <i>une majuscule !</i>

2. Phonographie		
	son, bruit	son
transcription sonore ou graphique du signe	↪ A1 : 254 : <i>tu penses que c'est le [ã] de Lilian ?</i> ↪ A2 : 93 : <i>le C / quel bruit est-ce qu'il fait quand il parle ?</i> ↪ A3 : 603 : <i>alors le B il fait pas [be] il fait [bə]</i> ↪ A3 : 663 : <i>comment je fabrique le [li] ?</i>	A1 : 60 : y a un son ↪ A1 : 268 : ça pourrait être deux S ↪ A3 : 664 : un L et un I

Dans la classe A, la décomposition de l'objet de savoir en éléments plus simples, a été poussée à l'extrême. Ainsi, beaucoup de temps est quotidiennement accordé à la description commentée de la segmentation du *ductus* de chaque lettre en micro-gestes et appellations métaphoriques codifiés : *cape de Zorro, cuvette, petite accroche, bâton de un interligne, pont* etc. Comme le montrent les similitudes terminologiques entre les seconde et troisième colonnes, cet idiolecte, propre à la classe, est repris par les enfants. La terminologie ainsi adoptée induit un regard très analytique porté sur le graphisme des lettres. Pour la date et leur prénom, les enfants sont amenés à écrire les majuscules en écriture cursive ce qui ne relève pas du programme de GS.

Beaucoup d'interactions concernent des mots soit à lire soit à orthographier. L'approche phonographique prend une très grande place durant les routines observées et sur les supports graphiques donnés à découper et à manipuler. L'approche phonographique est largement valorisée en lecture et en écriture. Les graphèmes de deux ou trois lettres présents dans les prénoms deviennent des références instituées, affichées dans des « *maisons de son* », par exemple « *le [ã] de Lilian* ».

Lors de chaque séance, la lecture du prénom du saint du jour montre que le transfert du mot, d'un calendrier imprimé au tableau en écriture cursive, est opéré par un élève lettre à lettre. Une lecture est tentée collectivement à chaque nouvelle lettre écrite ajoutée. Ainsi, lors de la séance A2 (annexe, pp. 37-63), pour le prénom « *Cyrille* », l'enseignante demande-t-elle à la classe dès la première lettre écrite par l'élève en majuscule : « *le C / quel bruit est-ce qu'il fait quand il parle ?* » (93) ; elle attend les deux réponses possibles, [s] et [k], que les élèves fournissent. La seconde lettre donne lieu à la même question : « *alors quel bruit il fait le Y ?* ». Des élèves proposent le phonème exact et l'enseignant enchaîne : « *il fait [i] alors qu'est-ce que ça peut faire ça ?* ». Les élèves énoncent d'abord la syllabe « *[si]* » à laquelle l'enseignante réagit en demandant « *[si] ou ?* » (107). Dès que les élèves ont répondu comme

souhaité, elle demande : « [ki] mais quand il est à côté du Y ? » (109). La lettre R donne lieu au même script de questionnement, d'abord son *bruit*, puis « il fait [r] /alors ça fait quoi ? » (115) ce qui invite à décoder le fragment *Cyr*. Le déchiffrement avance ainsi au rythme de chaque lettre ajoutée. Après avoir retenu l'élève scripteur de recopier du calendrier les deux dernières lettres parce que le fragment Cyril n'avait pas encore été collectivement décodé, l'enseignante lui indique : « tu peux rajouter les deux dernières lettres en même temps » (131).

Notons que le transfert lettre à lettre rend difficile toute anticipation d'un "tout" à partir des éléments transcrits au fur et à mesure au tableau. Lors de la troisième séance (annexe, pp. 81-111), dès que JUL est écrit au tableau et qu'un I est cité comme lettre à ajouter, une élève énonce « *Julie* » mais sa proposition est ignorée (256) ou dévalorisée (259), soupçonnée d'avoir procédé globalement, la devinette du prénom étant alors possible. Cette procédure de décodage avance lettre à lettre et donne à "lire" des combinaisons successives de plus en plus longues de lettres et de graphèmes. Il s'agit d'un exercice quotidien de lecture qui procède selon un script routinisé, exclusivement de la partie au tout selon une approche rigoureusement analytique.

Dans cette classe, l'enseignement-apprentissage du code alphabétique est systématique dans la mesure où :

1. la routine de la date devient l'occasion quotidienne d'épeler et de lire des mots (les jours de la semaine, le nom des mois) et le saint du jour,
2. de nombreux mots donnent lieu à un travail de transcription écrite. A plusieurs reprises (comme en A2 : 237), les élèves anticipent un questionnement magistral à propos de l'écriture de mots et proposent une graphie avant que l'enseignant n'en fasse la demande. Leur connaissance de l'enchaînement attendu d'actions indique qu'est construite chez les enfants une posture d'interrogation de l'écrit qui passe prioritairement par la dimension phonographique.

7.1.2. La lettre, une unité manipulée, peu désignée

Tableau 8 : Relevé de termes désignant graphie et phonographie dans la classe B

Classe B	Désignation par l'enseignant	Désignation par les élèves
1. Graphie		
lettre	lettre aucune occurrence en B1 <i>B3 : 174 : mais toi tu as découpé ta lettre toi on va la re-scotcher</i>	lettre (trois occurrences sur l'ensemble des trois séances) <i>B1 : 674 : c'est quoi cette lettre ?</i>
graphies des lettres ligne, aller en dessous de la ligne, dépasser la ligne	majuscule, en attaché - aucune occurrence en B1 et B3 <i>B2 : 99 : je cherche un ou une en majuscule ou en attaché qui est-ce qui trouve ce que c'est celui-là / que j'ai écrit en attaché ? B3 : 385 : tu vois la lettre là on l'a déjà dit elle dépasse de la ligne est-ce qu'elle dépasse la tienne ? et celle-là elle va en dessous de la ligne est-ce que la tienne va en dessous ? / non alors alors tu recommences</i>	majuscule - une seule occurrence sur l'ensemble des trois séances en B2 : 191 en attaché <i>B3 : 376 : pourquoi il colorie en attaché ?</i>
2. Phonographie		
phonème graphème	<i>B2 : 57 : est-ce que quelqu'un par hasard saurait écrire une et un ? est-ce que on l'a déjà vu dans les livres qu'on a lus ? les deux petits mots-là ? u:ne et un ? on les a déjà vus dans les livres que l'on a lus / oui / donc est-ce que quelqu'un saurait l'écrire ? B2 : 69 : [ynə] il me manque une lettre B2 : 88 : c'est plus dur hein / il faut que je vous aide / regardez on va mettre le U et on va mettre le N aussi mais on va pas mettre le E / d'accord ?</i>	↳ B1 : 90 : parce que ça commence par [f:] B1 : 396 : [pwa :r / pwa :r] (en essayant de déchiffrer pomme) B3 : 281 : moi je sais pas quelle lettre moi c'est / les autres c'est pour savoir les lettres parce que je reconnais les / les noms
unité syllabe en B3	morceau <i>B3 : 94 : combien de morceaux dans Elise ? B3 : 131 : qui veut encore venir frapper un prénom ?</i>	<i>B3 : Alexis : 147 : j'en suis sûr j'en ai trois moi</i>

Le terme de *lettre* est connu des élèves mais ils l'utilisent peu. Dans la classe B, les élèves sont actifs dans des situations didactiques qui les amènent à manipuler des objets sans que ceux-ci soient "étiquetés" avec précision par l'enseignante. C'est le cas, par exemple, en séance B1 (annexe, pp. 129-156), de l'unité grammaticale de la phrase qui est durablement appelée « histoire mélangée » mais jamais *phrase*. C'est encore le cas en séance B3 (annexe, 231-247), de l'unité sonore ou écrite de la syllabe, notion utilisée pour un travail de

décomposition/recomposition des prénoms : l'enseignante désigne le résultat du découpage par le terme de « *morceau* ». L'entité *syllabe*, par ailleurs problématique quand syllabe orale et écrite ne correspondent pas, est ainsi circonscrite par la matérialité de papier sur laquelle elle se présente. Par des jeux de frappés segmentant les prénoms et par le découpage d'étiquettes à ré-assembler, les élèves manipulent l'entité syllabe sans la nommer.

Dans cette classe, il est notable que peu de métatermes sont mobilisés par les élèves. Une des manifestations de ce déficit est que les élèves recourent à des déictiques et tout particulièrement *ça* et *en* : « *ça commence par [f:]* » (B1 : 90), « *j'en suis sûr j'en ai trois moi* » (B3 : 147), « *ça* » (en montrant son propre prénom, B3 : 122) « *faut découper ça ?* » (B3 : 158).

Notons, en séance B2, la question posée à propos de la graphie des mots UNE ou UN est ouverte. La compétence attendue de lecture renvoie à la mémoire visuelle des mots : « *est-ce que quelqu'un par hasard saurait écrire une et un ? est-ce que on l'a déjà vu dans les livres qu'on a lus ? les deux petits mots-là ? u:ne et un ?* » (B2 : 57). Le questionnement n'ouvre pas nettement un espace de discussion où seraient attendues des remarques basées sur des relations phonographiques connues, elle convoque plutôt une approche globale des mots. L'expression « *par hasard* » laisse à penser que l'enseignante n'inscrit pas sa question dans un enseignement systématique dont elle attendrait les effets. Une lecture majoritairement globale de la part des élèves est notable en séance B1, où les mots avec lesquels les élèves composent des phrases donnent rarement lieu à des tentatives de déchiffrement. Comme exemple d'une tentative de décodage, Mathieu a été enregistré, tentant, seul, d'oraliser le mot *pomme* en énonçant avec application : [pwa :r] (en B1 : 396). D'ailleurs les instructions de 2008, ne préconisent pas de programmer systématiquement les relations entre phonie-graphie.

7.1.3. La lettre, initiale pour classer

Tableau 9 : Relevé des termes désignant graphie et phonographie dans la classe C

Classe C	Désignation par l'enseignant	Désignation par les élèves
1. Lettre		
lettre	première lettre, lettre	première lettre, lettre
initiale	↳ C1 : 44 : on va garder la première règle de l'abécédaire (...) on va ranger en se basant sur la première lettre du mot	C1 : 141 : on coloriait la lettre et on soulignait ↳ C1 : 145 : la première lettre ↳ C2 : 79 : des lettres encore ?

	<p>☞ C2 : 123 : <i>mettre les mêmes lettres / alors quelle lettre tu vas considérer dans le prénom ? quelle lettre on considère dans le prénom ?</i></p> <p>* C2 : 176 : <i>oui et ? vous savez le nom de cette lettre ?</i></p> <p>☞ C3 : 291 : <i>moi j'aimerais bien que tu donnes les lettres par leur nom</i></p>	<p>C2 : 363 : <i>est-ce que ça commence par ça ?</i></p> <p>☞ C3 : 148 : <i>il faut souligner la première lettre et si il y a une deuxième fois la première lettre ben on la souligne aussi</i></p>
Graphies des lettres	<p>en attaché ; en capitale d'imprimerie</p> <p>☞ C2 : 7 : <i>tu m'aides à choisir alors cette fois-ci en capitales d'imprimerie</i></p>	<p>en attaché</p> <p>C2 : 4 : <i>j'écris en attaché</i></p>
2. Phonographie		
phonème graphème	<p>C1 : 213-217: <i>tu vois le A qui fait le son A / avec le N ça fait le son [ã] / après il y a bien le T hein / alors ça fait An/to/nin d'accord ?</i></p>	<p>C3 : Gauthier : 68 : <i>cotylédon parce que parce que le C et le O ça fait [ko]</i></p> <p>☞ C3 : 99 : <i>à fleur il y a un F au début</i></p>

Dans la classe C, contrairement aux autres classes observées, il existe une continuité thématique de la première à la troisième séance à propos de l'ordre alphabétique. La notion de *lettre* se combine dans les trois séances filmées avec celle d'*initiale*. Dans la situation didactique élaborée par l'enseignant, il s'agit à trois reprises de classer des prénoms ou des mots selon leur lettre initiale, d'abord collectivement puis individuellement (séances C1 et C3) ou en groupe de trois élèves (C2). La question du *ductus* des lettres n'est pas l'objet d'un enseignement visible au cours des trois séances. Les relations entre les phonèmes et les graphèmes sont évoquées, en situation, comme information fournie par l'enseignant à un élève : « *tu vois le A qui fait le son A / avec le N ça fait le son [ã]* » (C1 : 213) ou par des élèves comme justification durant un moment collectif : « *cotylédon parce que parce que le C et le O ça fait [ko]* » (C3 : 68), « *à fleur il y a un F au début* » (C3 : 99).

La routine de la date constitue également un moment d'attention portée au code alphabétique.

L'étude des transcriptions permet de noter que les situations didactiques proposées, en proposant un travail régulier d'analyse de mots ou de prénoms, induisent une posture attentive de la part des élèves. Le regard qu'ils portent sur l'écrit est progressivement structuré dans le mesure où la recherche d'une première lettre à la fois :

1. fragmente le tout d'un mot en lettres,

2. ordonne leur succession et
3. l'oriente de gauche à droite.

Les erreurs de certains élèves laissent à penser que le travail, pourtant "modeste" en apparence, de repérage de la « première lettre » a toute sa place en Grande Section.

D'une façon générale, tout au long des trois séances, l'enseignant veille régulièrement à institutionnaliser les termes exacts : *première lettre, nom de la lettre, son de la lettre.*

7.1.4. La lettre, un nom et un son

Tableau 10 : Relevé des termes désignant graphie et phonographie dans la classe D

Classe D	Désignation par enseignant	Désignation par les élèves
1. Graphie		
lettre	lettre, nom de lettre 243 : avec la maîtresse Valérie vous avez déjà travaillé sur les lettres /	lettre Cécile : Marie ça peut être avec quelles lettres ? Cécile : 264 : je te ferai quelques lettres je ferai les lettres que tu arrives pas 376 : je vais faire toutes les lettres de l'alphabet ! ⌘ 387 : c'est dans l'ordre / le A le S le I / et là c'est pas pareil
graphies des lettres	écriture, en attaché, en capitale 191 : quelle écriture ? 229 : ah elle écrit en capitales	en attaché 192 : en attaché 241 : elle voulait que tu l'écrives en attaché
trait d'union	324 : elle a fait un petit trait d'union parce qu'il y a un deuxième prénom qui est accroché c'est Odile /	
2. phonographie		
phonème graphème	un nom, un son 243 : avec la maîtresse Valérie vous avez déjà travaillé sur les lettres / vous savez qu'elles ont un nom / vous savez les reconnaître et vous savez qu'elles peuvent faire un son qui nous sert pour écrire ou pour entendre un mot	Cécile : Marie ça peut être avec quelles lettres ? Cécile : 264 : / [ma – ri – o – dil] / mais ça doit finir par I ⌘ Alexandre : 265 : [dil] [dilə] ben je crois qu'il manque encore des lettres
rimer	⌘ 243 : alors aujourd'hui j'aimerais qu'on arrive à écrire un mot qui rime avec notre prénom 325 : vous allez chacun choisir un prénom qui rime avec votre prénom (...)le mot qui rime que vous allez choisir	385 : parce que ça rime alors

Le relevé des énoncés de la classe D ne concerne qu'une séance. Celle-ci est consacrée à un travail d'*écriture approchée** c'est-à-dire de tentative par l'enfant de transcrire ce qu'il perçoit d'un signifiant oral. Comme dans les séances enregistrées des classes A et C, le moment de la date, lui aussi, donne une occasion de travail sur le code alphabétique.

L'organisation de la situation didactique ouvre un espace collectif d'échanges sur le choix de lettres ou de graphèmes en instituant un travail de comparaison et de commentaire de graphies d'un même mot. La phase collective de discussion suit une phase individuelle d'essai d'écriture sur ardoise. Le dispositif qui enchaîne un essai individuel dont le produit devient le support d'un questionnement collectif et il accorde aux erreurs une place centrale de témoin d'un raisonnement. En ce sens, la surface du tableau où deux enfants écrivent leur essai qui donne immédiatement lieu à des commentaires collectifs, devient un espace graphique favorisant une réflexion sur l'écrit.

En conclusion, dans chaque classe sont élaborés des situations didactiques qui, pour ce qui concerne la notion de *lettre*, ne présentent pas cet objet à enseigner selon la même logique. Dans les séances observées des classes A et D, l'entité lettre est plutôt associée aux valeurs sonores qu'elle permet d'actualiser. Le travail de mise en relation phono-graphiques est systématique dans la classe A lors de la routine de la date ou de mots dont l'orthographe est à inférer. Dans la classe D, les relations phonographiques sont évoquées pendant la routine et constituent l'objet spécifique de la séance. Au cours des trois séances de la classe B, successivement consacrées à produire une phrase, à classer des mots selon leur genre et à reconstituer les prénoms découpés en syllabes, la valeur sonore d'une lettre est évoquée mais le discours à ce sujet peu développé. Dans la succession des trois séances de la classe C, la lettre est présentée comme un élément de l'alphabet susceptible d'organiser le classement de mots. Dans les classes B et C, les relations phonographiques sont évoquées sans être un objet de focalisation collective durable.

Par ailleurs, notons que l'analyse de la lettre ou de l'apprentissage du code intègre, outre les énoncés qui les concernent, les dispositifs langagiers tels qu'ils sont organisés par l'enseignant, les objets graphiques désignés et l'espace de travail. Mais une étude approfondie des jeux de focalisation et de hiérarchisation de certains constituants des objets à enseigner, mériterait un travail spécifique qui dépasse notre recherche.

Pour des objets de savoir aussi "stables" et facilement identifiables que les lettres ou les relations phonographiques, on constate des focalisations didactiques différentes. Nous

faisons l'hypothèse que les écarts entre les savoirs enseignés dans les classes sont plus grands encore quand ils concernent des objets de savoir nettement moins circonscrits comme l'espace graphique dont la définition elle-même n'est pas institutionnellement proposée.

7.2. Des objets graphiques intégrés dans des situations d'enseignement

Après le constat des variations de présentation de "mêmes" objets de savoir, la lettre et la place qui lui est accordée pour l'enseignement dans la correspondance phonographique, nous considérons maintenant plus largement les *situations* scolaires mobilisant des objets graphiques. Comment les enseignants s'appuient-ils sur ces objets dans la situation d'enseignement/apprentissage ? Comment les élèves les intègrent-ils dans leur activité ?

Parce que l'*activité* des élèves relève d'un ensemble plus large de répertoire de conduites, rappelons rapidement la définition de l'activité proposée par Vergnaud (1996) et développée *supra* en 1.3.1. Selon Vergnaud, toute activité humaine organisée manifeste et produit des connaissances. En d'autres termes, le sujet actif prend des informations dans son environnement, contrôle les effets de son action et organise sa conduite. Ce processus qui anticipe un but, génère des règles d'action et des « *concepts-en-acte* ». La forme opératoire de la connaissance est le schème. Il existe des schèmes dans tous les domaines de l'activité (du gestuel au symbolique et au langagier), hiérarchiquement organisés des plus élémentaires aux plus complexes. Vergnaud rappelle que la logique d'action échappe pour une part au sujet. Par ailleurs, il insiste sur le fait que la pensée sous-jacente à l'action est profondément transformée si elle est explicitée.

Dans le cadre de cette approche, un support qui est écrit introduit dans l'environnement de l'élève donne lieu à un travail interprétatif de sa part et à la mobilisation de schèmes d'action. Émergent alors des questions didactiques : en présence d'objets graphiques, comment l'élève se mobilise-t-il et organise-t-il son activité ? Pour le dire autrement, le registre mobilisé par l'élève relève-t-il du gestuel sur un mode automatisé ou, dépassant un savoir-faire non conscient, l'élève accède-t-il aux domaines symbolique et langagier ? Puisque le savoir visé, l'écrit, est un savoir culturel que le sujet doit s'approprier, et que toute verbalisation transforme et structure ce savoir, à quelles conditions didactiques un enseignement de l'écrit est-il efficace ?

Nos interrogations à propos d'une "activité" scolaire qui, observée du point de vue des élèves, ne permet pas en soi d'avoir accès à l'élaboration d'un savoir, rejoint celles de

différents auteurs travaillant sur les différenciations et les inégalités sociales d'accès au savoir (Bautier et l'équipe E.SCOL : 1997 et 2006a, Laparra : 2004 et 2006, Margolinas et Laparra du réseau RE.S.E.I.D.A.¹⁶ : 2009). Dans l'ouvrage collectif de l'équipe E.SCOL *Apprendre l'école, Apprendre à l'école* (2006), le concept d'*activité*, inspiré par les travaux de Vygotsky et de Léontiev, postule que c'est l'activité du sujet qui l'amène à transformer les éléments auxquels il est confronté et qui, en retour, le transforme et favorise son développement (p. 98). Sur la base d'observations de pratiques ordinaires, les chercheurs décrivent des malentendus attribuables à la conviction du bien fondé d'une *pédagogie de l'activité*. En proposant des *activités*, les enseignants mettent en œuvre le discours officiel qui, particulièrement depuis 1986, préconise le principe d'*activité*, excluant explicitement les *exercices* pour leur caractère systématique et récurrent. Or, comme le note J. Bernardin (1997), il ne suffit pas que les enfants « bougent » pour qu'ils soient « en activité » au sens de Vygotsky (p. 18). Qu'en est-il alors de l'activité manifestée par les élèves : activité motrice immédiatement visible et/ou activité cognitive ?

En référence à cette préoccupation d'une *activité* enfantine apparente sans être pour autant au service d'un apprentissage, nous nous interrogeons maintenant sur les objets graphiques auxquels sont confrontés les élèves dans la situation scolaire et les domaines d'activité investis.

7.2.1. Avant d'être des objets graphiques, des objets qui mobilisent

La *doxa* pédagogique la plus ancienne nous a appris que les objets à manipuler attirent l'attention des enfants et qu'ils sont, à ce titre, d'un grand secours, qu'il s'agisse des situations de jeu ou d'apprentissage. Cette vertu pédagogique de l'objet n'est pas négligeable quand il s'agit d'enrôler des enfants dans une tâche. Toutefois, cette adhésion "spontanée" soulève la question de l'organisation de l'espace matériel de travail et des apprentissages qui sont impliqués.

Nous présentons maintenant une succession de sept observations qui illustrent différents effets de la matérialité des objets graphiques. Chaque observation analyse un exemple emprunté aux observations de classe.

Observation 1

¹⁶ RE.S.E.I.D.A. : REcherche sur la Socialisation, l'Enseignement, les Inégalités et les Différenciations dans les Apprentissages (Paris 8).

Dans la classe B, l'enseignante a fréquemment recours à des étiquettes soit posées en vrac en un tas collectif au centre d'une table ovale, au milieu d'un groupe de cinq ou six élèves (B1 et B3), soit en une collection individuelle donnée dans une enveloppe à chacun (B2). Lors des séances, le tropisme des élèves vers le tas d'étiquettes est notable. La quantité d'éléments génère des gestes irrépressibles de saisie, de fouille. Pour autant, ces schèmes d'action ne correspondent pas systématiquement à une intention précise de la part de certains élèves : les gestes semblent exprimer simplement le plaisir de manipuler.

Une "mise en route" par l'accumulation euphorisante d'objets est une pratique ordinaire qui, en soi, n'est certes pas à bannir. Pourtant, comme l'indiquent les chercheurs cités de l'équipe E.SCOL et du réseau RE.S.E.I.D.A., un faire visible, aussi jubilatoire soit-il, ne garantit pas que tous les élèves mobilisent une activité intellectuelle. Cette première phase de "mobilisation" est une étape pédagogique qui ne se suffit pas à elle-même : doit s'ensuivre un travail réflexif dont les manifestations moins immédiatement visibles sont à médiatiser et à élaborer par le langage. Et, de fait, la seconde monographie, relatant la séance B1, montre que certains élèves dont Louis et Matthieu, pourtant immédiatement "actifs" par le geste et le langage, s'appliquent à dérouler le script d'actions que le matériel induit mais n'entrent pas dans la tâche dans sa dimension linguistique de production d'une "histoire bizarre". Leur production finale peut leurrer : elle donne à voir un produit en apparence conforme à la demande mais dont on peut se demander si elle est le résultat effectif d'un apprentissage "conscient".

On peut penser que la suspension commandée par le maître, du mouvement premier et irrépressible des élèves, n'est pas si simple qu'on pourrait le croire. L'observation qui suit présente un exemple où l'enseignant a intégré la demande de suspension du geste dans le script des actions concernant la routine scolaire de la date.

Observation 2

Dans la classe C, l'enseignant a recours, quotidiennement, à une collection d'étiquettes-nombres en papier qui sont dans un bocal. L'enfant en charge de choisir les chiffres pour composer le quantième du jour à fixer sur une bande mensuelle récapitulative, doit chercher une ou deux étiquettes dans un ensemble en vrac. Régulièrement, comme lors de la séance C2, en (34), l'enseignant veille à dissocier le moment visuel de recherche du moment manuel de saisie : « cherche avec tes yeux et

après tu pioches avec tes doigts hein ? ». L'enseignant peut aider à suspendre un mouvement de la main qui précède la réflexion en proposant une suite de schèmes orientés par l'enjeu cognitif de l'activité.

Une manipulation d'objets favorise une adhésion des enfants à la tâche. Pour autant, toute manipulation en situation scolaire, relevant souvent d'une doxa préconisant une entrée active dans la tâche (Bautier, E.SCOL : 2006a), n'est facteur d'apprentissage qu'à condition de mettre en mots ce qui est généralisable à partir de l'expérience immédiate et contextualisée. L'utilisation des objets doit s'accompagner d'une parole réflexive, ce qui, en quelque sorte, "institutionnalise" des savoirs identifiés.

7.2.2. Didactique de l'organisation d'une collection d'objets graphiques

L'étude du comportement des élèves invités à fouiller dans un amas unique d'étiquettes posé au milieu d'une table collective (B1 et B3) ou à effectuer une tâche à partir d'une collection individuelle d'étiquettes (A2, B2, C1, C2, C3 ainsi que des observations dans ma classe) amène des remarques sur la nécessité didactique d'apprendre aux élèves à gérer un stock d'objets et, plus largement, un « *espace de travail* » (C. Margolinas et M. Laparra : 2008). Nous envisagerons les deux cas.

7.2.2.1. Une collection d'étiquettes écrites en tas

Comme précédemment, nous procédons à des observations fondées sur notre corpus de situations.

Observation 3

Durant la séance B3, le tas central d'étiquettes est composé de l'ensemble de la cinquantaine de syllabes composant tous les prénoms de la classe. Chacun des six élèves autour de la table doit reconstituer deux prénoms. Ainsi Antoine a quatre syllabes à rechercher : AU et DRY, CHIA et RA quand Audry en a six : MA, XI et ME ainsi que JE, NNI et FER. Plusieurs modes opératoires sont visibles.

Antoine, lecteur, ose s'approprier le tas collectif, rapproche les étiquettes et, d'une façon systématique, les prend l'une après l'autre, les oriente pour en examiner l'écrit et les repose à distance, en constituant ainsi une partition entre ce qui a été examiné et ce qui lui reste à examiner. Il parvient à reconstituer les prénoms en cinq minutes.

Audry, élève en réussite durant les deux séances précédentes, n'élabore aucune tactique lui permettant de passer en revue la cinquantaine d'étiquettes en vrac. Aidé en partie par sa voisine, il finit par trouver les six syllabes après vingt minutes au cours desquelles il opère sans méthode, en reprenant de nombreuses fois la même étiquette. Les difficultés de la tâche ne se limitent pas à la recherche d'un écrit dans une masse désorganisée d'écrits : le fait que l'élève ne sache pas à l'avance comment est visuellement fragmenté le prénom (une correspondance grapho-phonique étant loin d'être stabilisée et de toute façon inopérante pour certaines syllabes orales ne correspondant pas à des syllabes écrites : [mak-sim] est devenu à l'écrit MA/XI/ME) ne lui permet pas de se représenter mentalement ce qu'il doit chercher.

Pour faciliter la recherche, l'enseignante avait différencié les syllabes des prénoms féminins et masculins par la couleur du papier. Cet aménagement de la situation n'ayant pas été verbalisé, il n'a été opératoire pour aucun élève.

Au-delà de ce cas exemplaire, la question qui se pose concerne les contraintes générées par une configuration matérielle et la nécessité d'élaborer avec les élèves une méthode pour organiser le milieu, ici encombré d'objets graphiques.

Le nombre d'étiquettes est un paramètre sur lequel il est possible de jouer pour alléger la tâche. Lors de l'entretien d'autoconfrontation, l'enseignante est elle-même frappée par la quantité inutilement importante de la collection et déplore que les premiers élèves confrontés à la tâche aient à fouiller dans la totalité des syllabes des prénoms de la classe. Cependant, même en moindre nombre, il reste qu'une collection posée au centre d'une table demande à chaque élève de développer une tactique pour s'en saisir. La tactique en question, par exemple celle manifestée par Antoine, consiste à s'approprier l'objet, l'orienter par rapport à soi et opérer une partition entre ce qui est utile et ce qui ne l'est pas pour mener à bien sa propre tâche. Mais la tactique mise en œuvre par chaque enfant, outre qu'elle n'est pas vierge de savoir-faire préalablement construits, s'installe dans une forme de concurrence avec la tactique des autres élèves.

L'installation de six enfants autour d'une même table favorise une sociabilité particulière par des échanges langagiers et visuels d'informations : les enfants avancent dans la tâche en s'appuyant, furtivement ou ouvertement, sur des dires et les gestes des autres. La disposition comporte par ailleurs des contraintes pour chaque élève : partager une même collection et organiser sa propre surface de travail à proximité du tas central sans empiéter sur l'espace de travail du voisin.

7.2.2.2. Une collection individuelle d'étiquettes

Une collection individuelle soulage l'élève de l'éventuelle difficulté du tri préalable des étiquettes. Cependant, demeurent les problèmes de gestion d'un stock en vrac et d'organisation d'un espace de travail. Nos observations nous ont montré que, par exemple, parcourir des yeux l'intégralité de sa collection pour en prendre connaissance n'est pas un mouvement spontané chez l'enfant. Cela suppose chez celui-ci un souci d'organisation et d'anticipation, qu'il revient à l'école d'aider à construire.

Pour poser ses étiquettes (éventuellement après découpage), l'élève est tributaire de la place dont il dispose autour de lui ou sur le support où il doit produire un texte ou un classement. Organiser son espace de travail constitue une compétence méthodologique articulant déjà des schèmes complexes :

- ménager une visibilité satisfaisante des étiquettes sans masquer le support sur lequel les fixer, ce qui revient à anticiper un emplacement et une forme pour la production finale,
- repérer où se trouve un modèle à suivre s'il y a lieu (sur le tableau, sur le support à encoller...) et en intérioriser le recours visuel,
- rendre opératoires des modules d'action : observer le modèle, en mémoriser une partie puis chercher dans le stock d'étiquettes ce qui y ressemble graphiquement ; prendre une étiquette en main et chercher sur le modèle où se situe son équivalent graphique, etc.

Conformément à la « *raison graphique* » de Goody où les positions relatives des écrits sur la surface scripturale sont significantes, on pourrait considérer que ces compétences relèvent d'une "*raison de l'espace de travail*" où l'emplacement des objets aurait un sens par rapport à une activité identifiée : ceux déjà examinés, ceux déjà placés, ceux restant à examiner etc.

Or les observations d'élèves au travail montrent la difficulté, pour certains, dans le foisonnement des actions à articuler, de dépasser une logique d'avancement dans la tâche de proche en proche selon des critères géométriques de puzzle comme le décrivent C. Margolinas et M. Laparra (2008) : quand ils doivent affronter une difficultés, les élèves fonctionnent dans un registre à leur portée. Il revient donc à l'enseignant à la fois de prendre en charge un aménagement du milieu didactique pour qu'il ne fasse pas obstacle à une réflexion (en obligeant l'enfant à gérer trop d'éléments matériels sans lien avec l'objet d'apprentissage) et, surtout, de mettre en mots régulièrement en situation un apprentissage

méthodologique à propos de l'espace de travail. Organiser un espace de travail est une disposition didactique qui favorise l'émergence pour l'élève d'un *outil méthodologique* l'aidant à réguler son propre rapport au travail scolaire et, plus généralement, sa pensée. Un tel apprentissage de l'organisation de l'espace s'articule à l'enjeu cognitif à verbaliser. Un exemple concret parmi d'autres possibles : il est utile de poser les étiquettes en liste verticale à côté de l'espace où fixer la production finale pour mieux *lire* celle qu'on cherche ; ce faisant on inscrit la tâche dans une visée cognitive identifiée : lire.

7.2.2.3. Un « dictionnaire » qui n'organise pas des mots

Un autre exemple qui montre une sous-estimation par des enseignants de difficultés liées à l'organisation d'un espace graphique concerne les ensembles d'objets écrits, outils préconisés par les textes officiels depuis 1992, souvent qualifiés de « *dictionnaires* ».

Observation 4

Lors de la séance C1, la tâche consiste à classer des prénoms écrits sur des étiquettes dans un abécédaire individuel. Alexis parvient à classer les prénoms selon leur initiale mais échoue à en lire certains. Pour trouver les prénoms, l'enseignant l'invite à recourir à un grand support où figurent sur des plaquettes tous les prénoms associés chacun à la photographie de l'enfant : le « *dictionnaire des prénoms* ». La surface du support est organisée en cinq colonnes qui renvoient à une partition des élèves de la classe en cinq groupes. Cette partition est modifiée chaque jour par l'enseignant. Comment une collection dont la disposition est modifiée chaque jour pourrait-elle constituer une aide rapide ? De fait, Alexis ne peut y chercher qu'au hasard, en prenant du temps, une photo puis un écrit.

Lors de l'entretien d'autoconfrontation correspondant à C1 (en 107), devant la difficulté de l'élève à se repérer dans les nombreux prénoms, l'enseignant constate que la connaissance qu'a l'élève des prénoms est loin d'être aussi stabilisée qu'il le pensait. Outre qu'il prend la mesure de ce qu'un usage même quotidien des plaquettes de prénom ne suffit pas à un apprentissage, il réalise que l'organisation spatiale du « *dictionnaire des prénoms* » qui classe des objets du monde, les élèves, constitue une aide peu évidente et immédiate pour un enfant non lecteur.

Au-delà du cas cité, l'observation 4 informe, d'une façon plus générale, de ce que l'organisation spatiale de collections de mots recueillis dans des classes n'est pas forcément

pensée. Ainsi, durant la séance B1, l'enseignante invite de la même façon un élève à recourir à un « *dictionnaire de mots* » pour l'aider à lire un écrit. Ce dictionnaire se présente comme un *imagier* dont les plaquettes associant mot et illustration sont posées en vrac sur un présentoir. L'élève doit improviser une méthode pour parcourir exhaustivement la collection. Certains ensembles d'objets graphiques ne sont pas organisés en fonction des mots mais en fonction des objets du monde dont ils proposent une représentation (les élèves répartis en groupe, pour la classe C), ou encore se présentent en vrac comme dans la classe B. L'appréhension autonome des objets entraîne des difficultés : l'organisation spatiale n'ayant pas été pensée en fonction d'une telle consultation.

7.2.3. Des objets écrits comportant une gamme de significations à interpréter

Ainsi que nous l'avons indiqué ci-dessus, il arrive que des élèves entrent dans la tâche rapidement en commençant par repérer où les étiquettes peuvent trouver place sur le support selon des critères avant tout géométriques. Ce mode opératoire est le symptôme de ce que pour l'enfant, l'écrit n'"émerge" pas de l'objet graphique. Nous passons maintenant en revue des constituants des objets graphiques que les enfants sont susceptibles d'interpréter "avant" de prendre en considération l'écrit dans sa dimension alphabétique.

7.2.3.1. La forme rectangulaire

Le rectangle est la forme géométrique ordinaire des supports écrits : c'est celle du tableau mural, de l'affiche, de la page et de l'étiquette. L'usage généralisé de la forme rectangulaire organise ou, du moins, façonne l'environnement scriptural des élèves et y construit des régularités. Ainsi, particulièrement dans la classe A (Cf. photos en annexes, après les transcriptions de cette classe), les supports se juxtaposent d'une façon serrée et offrent au regard une surface écrite en continu dont il n'est pas aisé d'isoler les éléments. Il arrive, de ce fait, que l'écrit, dont une des possibilités graphiques est précisément de segmenter le continuum oral en unités discrètes, donne à voir aux enfants une surface graphique sans limite interne immédiatement décelable. Là où un lecteur expert voit une "polyphonie" d'écrits mobilisant différents fonctionnements sémiotiques, un non-lecteur perçoit un ensemble coloré dont il ne repère que difficilement les délimitations internes, et donc les unités constitutives.

Nous envisageons ci-dessous trois cas. Les deux premières observations ont été relevées dans notre classe. Les descriptions suivantes présentent toutes des faire enfantins à partir d'étiquettes. Les schèmes inférés à partir des différentes activités en situation montrent des élèves qui avancent dans la tâche en prenant des indices géométriques sans considérer l'écrit de l'étiquette ou le contexte dans lequel elle s'insère. Ce mode opératoire est en l'occurrence un symptôme de la non-prise en compte de l'écrit. Il permet à l'enseignant d'en inférer "où se situe" l'élève dans son activité de conceptualisation de l'écrit.

7.2.3.2.Des alignements horizontaux et verticaux

Observation 5

Lors d'une tâche de reconstitution du titre d'un album à partir des mots écrits sur des étiquettes sur un support non ligné, une enfant non francophone n'ose exprimer son désarroi et montre les manifestations extérieures du "bon élève affairé". Après quelques coups d'œil rapides sur ses voisins, la petite fille place les étiquettes de papier contre le bord supérieur de la feuille avec grande précaution de telle sorte que les étiquettes touchent à la fois le bord de la feuille et l'étiquette déjà posée (Cf. Récapitulation des contextes graphiques sur bristol). Avant même le résultat d'un énoncé "illisible", l'excès d'attention apportée à la dimension géométrique apparaît comme le symptôme de ce que l'écrit n'est pas pris en compte. L'enfant a produit ce qui, formellement, ressemble à une ligne graphique.

Observation 6

Dans une section de Moyens-Grands, pour marquer à l'écrit leur présence, les élèves ont à fixer leur étiquette-prénom aimantée au tableau. Sans aucun apprentissage propre à la classe, dès le premier jour, la première élève arrivée, de Moyenne Section (quatre ans), invitée à retrouver son étiquette dans l'ensemble des prénoms de la classe disposés sur une table puis de la « mettre au tableau », la place avec soin parallèlement à la limite supérieure du tableau. L'élève suivant pose la sienne parallèlement à la première en veillant à toucher la précédente.

Figure 8 : Position des étiquettes-prénoms par rapport au bord du tableau



PIERRE

La disposition ainsi commencée induit une micro-procédure que les élèves suivants respectent sans que soit verbalisée une règle. Ce mode opératoire d'une juxtaposition "spontanée" sous la précédente a été observé de la même manière en Petite Section où, pour une même routine, les enfants avaient des étiquettes avec leur photo.

Après quelque temps d'observation de la construction de ce qui semblait être une *colonne* aisée à produire, l'enseignante demande au groupe de Moyens-Grands ce que représente l'ensemble vertical visible (les élèves présents). Les élèves ne comprennent pas sa question. Elle mesure alors la distance considérable entre un faire intuitif sans difficulté, réglé sur le principe d'une proximité avec l'étiquette du dessus, et la conscience d'un tout, d'un critère d'appartenance à une classe d'objets. De fait, chaque enfant ne construisait pas une colonne au sens conféré par une *raison graphique* : il opérait de proche en proche, sans prendre en compte ce que pouvait *représenter* le produit final.

Observation 7

Lors de la séance B1, une approche "géométrique" de la tâche est fortement induite par le contexte didactique, en l'occurrence le matériel fourni : des étiquettes rectangulaires à placer sur une étroite bande cartonnée de 40 cm. Du point de vue cognitif, il s'agit de produire un texte : une phrase respectant une construction syntaxique implicite, sans pour autant avoir à répondre à des critères de recevabilité sémantique puisqu'on admet des « *histoires bizarres* ». Plusieurs enfants posent sur la bande des étiquettes prises au hasard dans un tas central et, quand la bande est intégralement "recouverte" d'étiquettes, demandent une validation de leur travail. Par exemple :

LE CHATEAU DRAGON ARBRE RAISIN

En estimant qu'une bande totalement "remplie" marque la fin de la tâche, les élèves considèrent sa seule dimension matérielle et inventent une règle : « bande complétée vaut travail terminé ». Les élèves sont alors loin d'une activité sollicitant une lecture de mots.

Ces observations (congruentes avec celles d'E.SCOL : 2006, Margolinas et Laparra : 2008) relèvent que des élèves, dans l'incapacité de lire des étiquettes, s'en remettent à des

critères géométriques pour opérer. Il s'agit là d'un symptôme de ce qu'ils sont en deçà de l'activité attendue : au lieu d'une activité de lecture par prise d'indices alphabétiques, est développée une activité de perception géométrique. Ce constat régulier amène à préconiser pour l'enseignant une observation systématique des élèves pour déceler dans quel registre d'activité ils se situent.

Par ailleurs, le caractère géométrique rectangulaire est inhérent aux supports comportant de l'écrit. Ainsi, quand les élèves bricolent sur la base des objets rectangulaires fournis, construisent-ils ce qui semble être pour un lecteur expert des lignes (observations 4 et 6) ou des colonnes (observation 5). Si l'enseignant n'y prend pas garde, les formes rectilignes produites peuvent faire illusion : ce qui est posé peut n'être, pour l'enfant, ni une ligne renvoyant à du langage, ni une colonne présentant une classe d'objets. Un garant efficace contre ce leurre toujours possible reste la clôture de l'activité par une lecture de la production écrite. On accompagne la lecture d'échanges où il s'agit de lier significativement la situation et le savoir mis en jeu.

7.2.4. Organisation spatiale et "*signes muets*"

L'expression "*organisation spatiale*" désigne un ensemble de "*signes*" émanant de la surface écrite qui participent significativement au discours écrit et "*parlent directement à l'œil*" sans donner lieu à un énoncé en cas de lecture oralisée.

Peu d'auteurs fournissent un inventaire des signes visuels non alphabétiques inhérents à la surface écrite. Nous nous référons successivement à J. Hébrard (1983), J. Anis (1983) et à N. Catach (1994). Du fait de l'hétérogénéité des techniques visuelles à l'œuvre sur une surface écrite, nous interrogerons la légitimité du terme générique de *signe* pour désigner à la fois des éléments visibles et des procédés.

Dans un inventaire de techniques visuelles considérant ce qui concerne la page et intégrant le marquage de relations entre des textes, Jean Hébrard (1983) inclut tous les procédés dont les fonctions sont :

- de mettre en évidence la structure du texte (par l'isolement graphique de paragraphe, la hiérarchisation des unités),
- de permettre de circuler dans le texte quand celui-ci dépasse la taille d'une feuille (jeu d'indexation, de pagination),
- d'en marquer la polyphonie par des jeux typographiques de variation de casse, de notes, de citations, d'insertions repérables.

Pour désigner ce domaine dont les éléments influencent la réception en lecture, Hébrard propose la notion de « *graphématique élargie* ». Selon cet auteur, l'organisation spatiale des *signes* écrits concerne leur structure graphique à l'intérieur d'une même surface, d'un ensemble de pages : un livre, voire des procédés visuels permettant les renvois intertextuels. L'enjeu de l'inventaire est de nature didactique : rendre vigilant à propos de l'étendue des savoirs utiles pour lire.

Pour « *s'affranchir du phono-centrisme dominant* » et réintégrer « *le scriptural dans le champ de la linguistique* », Jacques Anis (1983) étudie la possibilité d'une « *graphématique autonome* ». A cette fin, il propose un cadre théorique qui différencie les « *graphèmes segmentaux (ou alphabétiques)* » et les « *graphèmes supra-segmentaux, unités démarcatives et discursives qui organisent les énoncés* » (p. 33). Anis commence l'inventaire des graphèmes supra-segmentaux par un élément majeur pour notre étude, le « *blanc* ». Il en définit des fonctions : « *"fond" des lettres, séparant les lettres (...), séparant les mots, séparant des groupes de mots et phrases (en redondance avec la ponctuation), séparant des paragraphes (interlignes et renforcement)* » (p. 41-42). Les autres graphèmes supra-segmentaux cités sont la ponctuation, les soulignements et les jeux de casse des lettres en typographie. De l'analyse du scriptural d'Anis, nous retenons une intégration de la surface graphique dans l'étude de l'écrit ainsi qu'un "statut linguistique" accordé au *blanc* et aux fonctions démarcatives qu'il permet.

Dans son ouvrage sur la ponctuation, Nina Catach (1994) propose une définition pour les signes au service du discours écrit en considérant qu'il s'agit de « *techniques visuelles de l'organisation et présentation (...) qui vont du blanc des mots au blanc des pages, en passant par tous les procédés intérieurs et extérieurs au texte, permettant son arrangement et sa mise en valeur* ». A propos de l'ensemble « *des blancs et des espaces* », Catach précise qu'« [i]ls distinguent les signes des mots (...). Ils divisent les parties, s'organisent entre les lignes et les marges, autour des titres, ordonnent les tableaux, tables des matières, illustrations, couvertures, etc. ». Pour définir le *blanc* de la surface scripturale, Catach (1994) se réfère à Roger Laufer (1980). La définition que propose Laufer insiste sur l'indépendance du signe graphique par rapport à la parole : « *Le blanc (...) institue un véritable équivalent alphabétique du zéro. Il est dépourvu de référent phonétique. Par là, il introduit dans le système alphabétique un second niveau d'abstraction, qui ne renvoie plus à la parole* » (Laufer : 1980, 78).

Dans son approche anthropologique de l'écriture, Jack Goody (1979) précise que la présentation graphique d'objets du monde en listes « *diffère beaucoup des formes du*

langage parlé, parce qu'elles en disjoignent les éléments et les traitent abstraitement » (p. 151). Goody rappelle la dimension symbolique du langage dans ses manifestations orales ; il cite Bruner et prolonge l'analyse du psychologue selon laquelle le langage oral propose une « *représentation symbolique* » qui « *brise l'unité naturelle du monde perçu* ». Son étude des spécificités de la surface écrite amène Goody à avancer que « *[l]'écriture extériorise, cristallise et accentue cette discontinuité en lui conférant une dimension spatiale et visuelle qui permet de la soumettre ensuite à d'éventuels réarrangements.* » (p. 186).

L'auteur cite des techniques visuelles qui "donnent à voir" une organisation du monde par écrit et opèrent ainsi une classification et une hiérarchisation des objets représentés. Il relève ainsi des jeux de couleur, de graphie ou d'espacement : « *De même que les mots peuvent être mis en relief par une couleur spéciale ou par une graphie spéciale des lettres, de même, pour ce qui est des ensembles, on peut indiquer leur commencement et leur fin par un écart plus grand, par un renforcement, par des marques diacritiques ou de bien d'autres manières.* » (p. 185).

Notons que dans son inventaire des fonctions des blancs et des espaces, Catach relève une capacité à hiérarchiser les informations d'un tableau ; ce faisant, elle intègre à l'ensemble des blancs non seulement "ceux qui organisent le discours écrit" mais également "ceux qui organisent des représentations d'objets du monde" dont Goody a précisément étudié les spécificités heuristiques.

Les conceptualisations qui précèdent nous alertent sur la multiplicité formelle et de fonction d'éléments graphiques tels que *les blancs*. « *Fond* » (Anis : 1983) sur lequel est posé l'écrit alphabétique, le blanc lui est consubstantiel. Parce qu'ils "partagent" une même surface scripturale, les blancs "participent" à la compréhension du discours écrit.

Même si les éléments graphiques répertoriés relèvent de *procédés techniques* qui ne s'actualisent pas par un signe aussi nettement circonscrit qu'un graphème, nous nous autoriserons à appeler *signe* les éléments visuels d'une surface graphique qui participent à l'élaboration du sens de ce qui est écrit. Nous les appellerons "*signes muets*" par opposition à ceux donnant lieu à oralisation.

Nous voudrions relever une variation dans l'utilisation de la surface scripturale que souligne la différence des approches des linguistes et de l'anthropologue. L'ensemble des signes, alphabétiques et *muets*, organisent deux modes interdépendants d'écrit qui diffèrent par leur référence : un système de signes qui organise un discours écrit qui renvoie au langage et un système de procédés visuels qui donnent à voir une organisation écrite du monde (dont

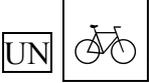
les listes et les tableaux de Goody : 1979). Il n'existe pas de frontière évidente entre ces deux "utilisations" interdépendantes de la surface scripturale. Toutefois, il importe de garder à l'esprit cette différence de référence pour mieux situer certaines difficultés de lecture d'élèves.

Les observations de 8 à 12 qui suivent concernent la question de l'organisation spatiale d'objets graphiques comportant de l'écrit. Les deux premières concernent des supports individuels de travail conçus par des enseignantes. Ces deux supports s'opposent du point de vue de la structuration de la surface sur laquelle les élèves travaillent. L'observation 8 concerne des étiquettes à disposer dans un espace graphique de travail uni. L'observation 9 présente un espace graphique saturé d'unités textuelles tel qu'en propose régulièrement l'enseignante. Les observations 10 et 11 présentent deux cas où des enfants prennent activement en compte des éléments d'organisation de la surface. L'observation 12 témoigne du permanent travail interprétatif des élèves.

Observation 8

Durant la séance B2, le contexte matériel de la situation comprend des étiquettes fournies aux enfants dans une enveloppe et un support de format A3. Sur les étiquettes figurent soit des images monosémiques, soit des articles indéfinis, UN et UNE, écrits en majuscule ou en cursive. La tâche consiste à associer le déterminant convenable avec le nom de l'objet représenté. Sur le support de format A3 est tracé un tableau de deux colonnes comportant chacune en haut une case pour le titre que les élèves recopient du tableau : UN ou UNE. L'opération de copie attribue à chaque colonne un genre grammatical et institue la distribution des couples "déterminant/nom de l'objet dessiné". La tâche comporte de nombreuses difficultés sur lesquelles nous reviendrons par ailleurs. Nous n'insisterons ici que sur celle due à l'absence de lignage pour "poser" les étiquettes dans l'espace des colonnes. L'activité cognitive demandée est, au vu d'une image, de ne considérer que le nom de l'objet dessiné (il ne s'agit pas d'« un vélo » mais du signifiant « *vélo* »), de lui associer le déterminant correct et de poser celui-ci à gauche de l'image, dans l'ordre de l'énoncé oral dans la colonne correspondante. Or, sous la case de titre de chaque colonne, l'espace graphique est uni, vierge de tout tracé de ligne. En l'absence d'"étayage graphique", tous les élèves montrent des difficultés pour aligner les deux étiquettes. Tous en passent par l'approche géométrique dont il a été question plus haut et ils placent l'étiquette du

déterminant, plus petite, successivement dans toutes les positions possibles autour de l'étiquette image : au-dessus, en-dessous, à droite et à gauche. Quand, par imitation, par hasard ou après une réflexion personnelle, les enfants parviennent à associer un déterminant et le nom d'un objet, ils manifestent le besoin de *représenter* ce lien : ils posent toujours symboliquement les deux étiquettes l'une *contre* l'autre. Cependant, dans la surface unie impartie sur le support, ils "déposent" le couple d'étiquettes, dans l'ordre attendu ou non, soit contre la case du titre ou contre un trait vertical délimitant une colonne. Les enfants semblent chercher un "appui graphique". Par ailleurs, l'accumulation de couples (déterminant/nom) finit par constituer un pavage dans l'espace de la colonne. Il est manifeste que les enfants ne réfèrent pas la production en étiquettes à un énoncé oral précis qui conditionnerait la façon de poser d'abord l'élément écrit correspondant au premier mot, puis, à droite de celui-ci, l'élément

iconique correspondant au second mot : . L'enseignante ne comprend pas

que les seuls éléments écrits ne suffisent pas encore, pour les élèves, à construire une orientation de l'espace graphique. Quand plusieurs élèves échouent à placer les deux signes dans l'ordre attendu, l'enseignante présente à un enfant un livre ouvert dans l'intention didactique de lui *montrer* des lignes de mots (B2 : 746 : « *regarde / dans un livre / là dans un livre / où est-ce qu'ils sont les mots ? / ils sont écrits là et puis là il y en a un ? (montre en dessous) celui-là par exemple il est écrit là ? on pourrait le mettre là (montre en dessous) ? oui ?* »). Cependant ni la simple vue d'une page typographiée dont est commentée, d'une façon opaque pour un non lecteur, le principe des lignes, ni la référence aux lignes d'exercice d'écriture manuscrite n'éclairent l'enfant.

Nous faisons l'hypothèse que des lignes tracées auraient orienté et scripturalisé l'espace, c'est-à-dire, en l'occurrence, empêché une simple approche géométrique et favorisé une entrée véritablement linguistique dans la tâche. Une ligne horizontale "sur" laquelle poser une production représentant du langage visualise un premier codage visuel propre à l'écrit : l'alignement des mots. Ce n'est que dans la mesure où un alignement renvoie à un énoncé oral pour un enfant que l'orientation culturelle gauche-droite prend "sens" (direction et signification). Inversement, un espace vierge de lignage n'a pas permis de guider suffisamment les enfants qui ne sont pas en mesure d'*inventer* le principe de l'alignement et

d'orientation gauche-droite des unités du langage. Une ligne tracée aurait à la fois "sécurisé" l'investissement de l'espace graphique (dimension psychologique non négligeable) et favoriser la compréhension du principe de linéarisation de l'écrit (dimension culturelle et linguistique). Cette observation est analysée plus longuement dans la section 8.3.4.

Observation 9

Pour le travail individuel de la séance A2 (ainsi que A3), l'enseignante a conçu une fiche d'une structure spatiale d'une grande complexité (Cf. première monographie et annexe p. 65). Cette fiche comporte de nombreuses unités graphiques et textuelles qui n'ont pas les mêmes fonctions :

1. lignage *seyes* pour le prénom et la date,
2. long texte de consigne adressé à l'institution ou aux parents,
3. reproduction de la page d'un livre de poche,
4. cartouches avec des noms propres à repérer dans la page scannée,
5. paragraphe extrait de la page présenté encadré,
6. tableau de trois colonnes comportant chacune un titre.

Tous les élèves écrivent leur prénom et la date en réagissant au lignage. Cependant, au cours du travail, des élèves montrent qu'ils n'ont pas repéré les limites implicites entre les unités. Ainsi, un élève cherche et trouve des occurrences des noms propres dans le texte de consigne, en dehors de l'unité-page scannée dans laquelle était circonscrit cet exercice. Un autre ne parvient pas à classer correctement des noms dans le tableau parce que peu d'indications sur la fonction des colonnes ont été verbalisées. La fiche de la séance A3 (annexes p. 113) présente les mêmes difficultés pour circonscrire des exercices simplement isolés par des blancs, et une élève "traverse" la frontière invisible avec des tracés qui ne correspondent pas à la tâche attendue.

Questionnée au sujet de la hétérogénéité des supports proposés, l'enseignante indique qu'elle n'y a pas pensé (Cf. entretien A2). Elle explique qu'elle compte sur la régularité de ses mises en page. Pour les fiches comme pour d'autres objets graphiques, elle dit procéder par une introduction directe dans la classe en comptant sur les élèves de l'année précédente pour s'y repérer et montrer à leurs camarades l'usage attendu des objets.

L'élaboration des fiches témoigne de l'usage expert par l'enseignante du traitement de texte qui lui permet de saturer la surface de la feuille en juxtaposant d'une façon

serrée, sous l'écriture de la date et la consigne, en A2, trois exercices différents et en A3, deux exercices.

Suivant le cadre théorique de l'activité modélisé par Vergnaud (1996), il importe de rappeler ici combien l'enseignante n'a que faiblement conscience des micro-choix de mise en page qu'elle opère. Elle n'a que peu conscience de son usage de techniques visuelles sur l'espace graphique, en partie parce que cet usage relève de savoirs procéduraux intériorisés de longue date. L'enseignante, méconnaissant le haut degré sa propre expertise, ne verbalise aucune indication concernant l'organisation du support au cours de la séance. En misant ainsi sur les habitudes de travail instaurées, elle s'en remet à des connaissances procédurales. De fait, par le lignage d'un cahier d'élève, les interlignes *seyes*, l'enseignante indique aux élèves où écrire prénom et date. Le procédé visuel utilisé est univoque et, conjugué aux usages de la classe, aboutit à ce que tous les élèves écrivent à l'emplacement indiqué ce qui est attendu, sans que l'enseignante verbalise cette consigne. En l'occurrence, un procédé visuel (des interlignes vierges) informe efficacement les élèves sur la tâche à accomplir.

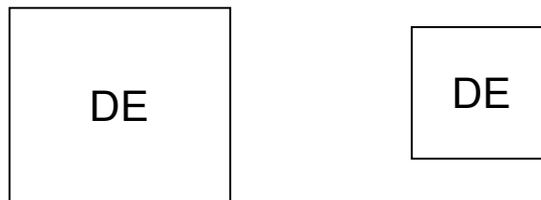
L'organisation très structurée de la fiche est symptomatique de l'intention de déléguer à l'écrit une part de l'organisation de la séance : faire en sorte que la fiche "parle d'elle-même" et mette les élèves au travail par la lecture d'informations portées par des *procédés visuels*. Ce cas illustre une des fonctions attribuées par l'enseignante au support écrit sur lequel les élèves ont eux-mêmes à écrire : la seconder dans le script des actions à enchaîner. Il reste que, pour des élèves, co-existent des connaissances à mobiliser à partir de la lecture de "consignes visualisées" et le besoin de construire des savoirs comme celui de délimiter les unités textuelles ou de classer des objets dans un tableau.

Les exemples 7 et 8 illustrent des problèmes d'organisation spatiale à l'échelle d'une fiche individuelle. Ainsi, l'absence de *ligne tracée* pour visualiser la représentation orientée d'un énoncé oral rend la tâche des élèves problématique. Le jeu des *blancs* entre des unités textuelles, ou le fonctionnement des *colonnes* d'un *tableau* n'ayant pas donné lieu à explicitation, posent également problème à des élèves.

Après avoir relevé des difficultés, nous présentons maintenant l'observation 10 d'un enfant qui réfléchit "en deçà" d'une *raison graphique* mais qui, cependant, témoigne d'une attention aux éléments graphiques. Les élèves des deux observations (11 et 12) amorcent une réflexion relevant d'une *raison graphique* au sens élaboré par Goody.

Observation 10

Au tableau sont posées en colonne des étiquettes aimantées sur lesquelles figure un seul mot (BONNE, DE, DE, FÊTE, JOYEUSES, MAMAN, PAPA, PÂQUES, POUR). Elles constituent une collection de mots dans laquelle puiser pour produire un "message" pour Pâques. Le mot *DE* existe en double exemplaire, écrit avec les mêmes casse et taille de police dans les deux cas : une fois sur une étiquette comportant une marge de blanc autour et une fois, avec une marge réduite, l'étiquette découpée presque au raz des lettres. En désignant les deux étiquettes, Rayan demande si « *c'est le même mot* ». Cet élève s'interroge peut-être sur le degré de signification d'une marge blanche. Pour lui, la question serait de savoir si un blanc autour d'un mot est, dans le cas qui se présente, à prendre en compte pour élaborer la signification du mot.



Plusieurs remarques sont possibles à partir de cette réflexion verbalisée. Rayan illustre le fait que les élèves interprètent constamment des éléments de leur environnement graphique pour comparer et repérer des régularités. En entamant l'analyse des signes de la surface graphique, Rayan témoigne de ce qu'il a déjà pénétré le monde de l'écrit. On constate qu'il mène plusieurs activités différentes à propos de la surface écrite : d'abord identifier les éléments de l'espace graphique avec lesquels l'écrit alphabétique compose, ici la marge blanche autour du mot, puis classer ces éléments selon que ceux-ci sont pertinents ou non par rapport à une signification à construire.

Observation 11

Le fait suivant a été observé à de nombreuses reprises par plusieurs enseignants dans différentes classes dès la petite section. Il se situe dans la continuité de l'observation 5 où nous décrivions comment opèrent spontanément des élèves avec leur étiquette – prénom dès le jour de rentrée en s'en remettant à la forme rectangulaire de l'objet. La répétition de la micro-procédure aboutit à une "colonne" qui n'est pas prise en considération comme un tout signifiant, une classe d'objets, par nombre d'élèves. Toutefois, progressivement et à leur initiative, des élèves veillent à poser leur prénom non plus dans l'ordre d'arrivée, sous l'étiquette d'un camarade, mais tout en haut de la

colonne : "*en premier*". En opérant ainsi, ils attribuent une signification à la place dans la colonne. La figure graphique de la colonne est interprétée comme représentant une hiérarchie dans l'ordre du monde. Et plusieurs enfants témoignent quotidiennement de leur désir d'occuper le sommet unique de cette hiérarchie. A cet effet, certains élèves surveillent l'état d'avancement de la liste pendant le temps de l'accueil et viennent régulièrement déplacer leur étiquette pour qu'elle demeure à la première place.

Il est notable que les élèves qui ordonnent des objets scripturaux et en constituent ainsi une *liste* sont entrés dans une approche symbolique de la surface écrite. Ils sont "entrés dans l'écrit". Le terme d'*écrit* est à entendre dans son acception large de système de représentation utilisant un espace graphique dont J. Goody (1979) a longuement analysé les possibilités heuristiques. C'est à la fois la dimension symbolique de l'écrit et sa disposition dans l'espace graphique qui sont prises en compte par les élèves. Rappelons que les systèmes d'écriture des premières listes connues de l'époque sumérienne sont pictographiques. Par ce rappel, nous signifions que ce qu'ont compris les élèves qui ordonnent des objets graphiques relève déjà pleinement des spécificités spatiales propres à l'écrit sans pour autant concerner le système d'écriture alphabétique.

A propos d'une étude de la forme écrite d'une liste de participants à un dîner, Goody constate que : « *la liste engendre un ordre, qu'on le veuille ou non* » (p. 226). D'une façon plus générale, Goody indique que tout rangement dans une liste place les éléments « *en ordre hiérarchique : en haut de la colonne ceux qui sont « supérieurs », en bas ceux qui sont « inférieurs ».* » (p. 184). Or, chaque matin dans de nombreuses classes de maternelle, sont construites des *listes*, succession *verticale* de noms ainsi hiérarchisés de haut en bas. Et dès quatre ans, si certains enfants opèrent avec leur étiquette selon une approche géométrique, d'autres sont capables d'interpréter la disposition spatiale des objets présentés en liste comme une hiérarchisation du monde "réel".

Observation 12

Lors de la seconde séance dans la classe C, un enfant de Moyenne Section, Nicolas, est notablement intrigué par les cases vides d'un tableau de deux lignes et treize colonnes, une case pour chacune des vingt-six lettres de l'alphabet présentées dans l'ordre. Dans le tableau, viennent d'être "distribués" les étiquettes-prénoms de la

classe dans les cases. Observant le tableau qu'il a contribué à compléter, Nicolas s'interroge sur les cases sans prénom.

Figure 9 : Tableau après la distribution des étiquettes-prénoms dans les cases

A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M
<input type="text"/>		<input type="text"/>		<input type="text"/>	<input type="text"/>		<input type="text"/>	<input type="text"/>				
<input type="text"/>		<input type="text"/>	<input type="text"/>					<input type="text"/>			<input type="text"/>	<input type="text"/>
<input type="text"/>		<input type="text"/>		<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>					<input type="text"/>	<input type="text"/>
		<input type="text"/>			<input type="text"/>	<input type="text"/>						

Tous les matins, la fonction d'une étiquette est de signifier une présence ; il postule donc qu'une absence d'étiquette signifie une absence d'enfants, ceux « *qui sont pas là* ». Il raisonne au départ comme si le vide de la surface graphique avait un sens dans le monde réel. En (360), il se rapproche d'une prise en compte de l'écrit et, manifestant sa joie d'avoir compris, émet l'hypothèse qu'« *il y a personne qui commence par F et H et puis K* ». Son activité intellectuelle qui lui permet d'intégrer des lettres à son système d'explication des cases vides marque un saut cognitif. Il importe de relever aussi qu'après une première prise en compte de l'écrit, Nicolas revient à son premier mode explicatif référé au monde extra-linguistique et commente ainsi d'autres cases vides : « *oh il y en a plein qui partent là !* » (364), et à propos du vide de la case du O, demande : « *qui c'est qui allait là ? c'était qui là ?* » (416). Nicolas montre ainsi l'instabilité inhérente à toute appropriation qui opère à partir d'un ensemble hétérogène de connaissances langagières et d'expériences du monde et dont *l'histoire n'est pas linéaire* (E. Nonnon, 1989 : 11).

Le raisonnement de Nicolas a émergé à partir d'un indice graphique non alphabétique : des cases vides. Il a exploré l'écrit et commencé par en expliquer la configuration par rapport au monde réel selon une approche symbolique de la surface graphique. Puis Nicolas a mis à distance ce premier système explicatif en considérant les lettres. Ce faisant, il a adopté une attitude de secondarisation à l'égard de l'écrit dont il a essayé de comprendre les manifestations (Bautier, Goigoux : 2004, p. 91). Toutefois, l'instabilité de sa posture de prise en compte d'un écrit qui renvoie à la langue rappelle, si besoin en était, combien l'apprentissage du système alphabétique, comme toute appropriation,

connaît des avancées et des régressions. C'est pourquoi le relevé d'une remarque pertinente n'est pas forcément l'indice d'un acquis durablement assimilé.

Avant d'envisager plus avant différentes techniques visuelles mobilisées par des enseignants sur des espaces graphiques, reprenons les points essentiels relevés par observation de l'ordinaire des classes.

- Les objets graphiques écrits constituent pour les élèves, dans un premier temps, de "simples" objets et, à ce titre, une incitation à se les approprier, à les manipuler, à en faire des objets de jeux idiosyncrasiques.

- Du point de vue sémiotique, au départ de l'apprentissage, des élèves sont d'abord sensibles au caractère géométrique des objets. Il s'agit progressivement de les aider à dépasser ces premières approches insatisfaisantes du point de vue d'un apprentissage de l'écrit pour que soient pris activement en compte l'ensemble de signes, alphabétiques ou non, portés par l'espace graphique.

- L'organisation du milieu didactique conçu par l'enseignant a des effets sur l'« *activité* » des élèves, au sens que confèrent à ce terme l'équipe E.SCOL (Cf. partie 7.2). De ce fait, un espace graphique de travail insuffisamment structuré, sans ligne sur laquelle poser un texte, délègue aux élèves une gestion de l'espace qu'ils ne sont pas encore en mesure, tous, d'assumer. A l'inverse, un espace graphique de travail où sont juxtaposées d'une façon serrée plusieurs éléments peut poser des problèmes de délimitation des unités textuelles.

- L'espace graphique comprend, étroitement interdépendantes, une dimension symbolique et une dimension alphabétique. Dans leur souci permanent de repérer des régularités, les enfants travaillent à interpréter ce qu'ils infèrent comme des signes, tentant de les catégoriser selon leur pertinence.

Parce que l'école se doit de viser une réflexion de la part des élèves (Bautier, document INRP), il importe d'analyser comment l'espace graphique des supports facilite ou non un travail au sens d'une activité transformatrice.

7.3. Faible explicitation des constituants visuels muets de l'espace graphique

Rappelons d'abord que, d'un point de vue théorique, l'espace graphique, c'est-à-dire la surface sur laquelle est *distribué* l'écrit, fait partie intégrante de l'écrit (Goody : 1979, Hébrard : 1983, Anis (1983), A.-M. Christin : 1985, 1996, 2001). Trois procédés sont en effet à l'œuvre dans l'espace graphique :

- ceux qui transcrivent le langage par le système alphabétique et qui peuvent donner lieu à oralisation
- ceux, de fonctionnements sémiotiques et de formes variés, qui ont la particularité de n'être que *visuels* et *muets*. La catégorie des signes non alphabétiques se subdivise selon que ceux-ci organisent le discours écrit pour en articuler des unités – les éléments de ponctuation que R. Laufer nomme les « non-lettres » (1983 : 78) – ou qu'ils organisent une représentation des objets du monde (telles que les mises en page de certains tableaux ou listes).

L'école maternelle fait un grand usage des objets graphiques dont, comme le montrent les monographies, elle sature parfois l'environnement graphique de la classe et les situations didactiques. Cependant, nos descriptions témoignent aussi de deux faits notables interdépendants. En l'occurrence, malgré la place importante accordée aux supports écrits collectifs et individuels, l'espace graphique ne fait pas l'objet d'un enseignement explicite. D'autre part, l'organisation des surfaces écrites génère des difficultés de compréhension chez de nombreux élèves dans de nombreuses situations scolaires. Les difficultés que pose le travail d'interprétation des éléments non alphabétiques sont largement sous-estimées. Comment interpréter ce constat d'une non didactisation de l'espace graphique qui pénalise des élèves dans nombre de situations d'apprentissage ?

Les hypothèses d'explication de cette sous-estimation sont multiples.

Pour une part, elles sont à chercher dans le fait que les textes officiels n'en font **plus** un objet d'apprentissage. En 1992, le statut de *savoir à enseigner* avait été accordé à la lecture de la surface écrite et les constituants exclusivement visuels de l'espace graphique avaient été décrits avec précision dans le texte officiel du Ministère de l'Éducation Nationale. Depuis 2002, ainsi que dans le texte officiel de 2008, la conception élargie d'espace graphique n'est plus un objet d'enseignement. De fait, la conception de l'apprentissage de l'écrit en

maternelle que manifestent les programmes, notablement phonocentrée, est réductrice en ce qu'elle ne donne aucune place à une didactique des constituants "muets" de l'espace graphique en réception ou en production. Autrement dit, non seulement les éléments muets de l'espace graphique ne sont pas explicitement désignés dans le texte officiel mais est massivement valorisée une conception de l'écrit centrée sur la relation grapho-phonétique.

Pour une autre part, il existe une explication psychologique fournie par la modélisation de l'activité : elle réside dans la faible conscience qu'ont tous les experts de l'étendue de leur savoir-faire (Vergnaud : 1996). De fait, en tant qu'usagers professionnels de l'écrit, les enseignants ont élaboré des schèmes d'action qu'ils n'interrogent pas. Ainsi, couramment, les enseignants font usage d'écrits disposés en lignes, en colonnes et recourent à de nombreuses techniques visuelles dans les objets graphiques dont ils outillent le milieu didactique : jeu de couleurs, d'encadrement, de soulignement, de typographie, de disposition dans l'espace, etc.

La faible conscience qu'ont les enseignants de leur expertise est également liée au processus d'acquisition de ces savoirs-en-acte (Vergnaud : 1996). Ceux-ci ont été intériorisés sans enseignement spécifique de savoirs "autour" de l'écrit mais plutôt sous l'effet d'un repérage intuitif de régularités graphiques. Par ailleurs, ces savoirs ont continué à être développés et affinés par la nécessité quotidienne de produire un milieu didactique et des objets graphiques. En effet, les enseignants sont des producteurs réguliers d'objets scripturaux, autant pour "mettre en scène" l'écrit et les savoirs qu'il mobilise que pour organiser le monde de la classe. La faible conscience qu'ont les enseignants de l'étendue et de la fonctionnalité des habiletés techniques qu'ils déploient a pour conséquence qu'ils ne prennent pas la mesure de la complexité graphique de ce qu'ils donnent à interpréter et à lire. Le mode d'acquisition le plus souvent implicite de savoirs concernant l'espace graphique a des effets sur la représentation qu'ont des enseignants, à propos de l'écrit, des savoirs scripturaux qui justifient un enseignement et ceux qui n'en justifient pas.

L'enseignante A est ainsi typique d'une représentation de l'espace graphique réduit à ses seules composantes ayant une valeur orale. Ainsi, outre que les éléments sonores sont survalorisés, les éléments *muets* ne font l'objet d'aucun discours spécifique, ni lors des moments de routine collective (A1, A2, A3) ni sur les fiches individuelles (A2, A3). Lors des entretiens d'autoconfrontation, cette enseignante explique qu'elle mise sur une appropriation des procédés visuels reposant sur leur répétition routinisée et la familiarisation qu'en ont certains élèves présents dès l'année scolaire précédente, c'est-à-dire une imprégnation strictement visuelle fondée sur la rencontre régulière des présentations graphiques qu'elle réalise. Comme

en témoignent les entretiens, les enseignants des classe B et C marquent un même étonnement devant les difficultés de leurs élèves confrontés à des espaces graphiques complexes.

Une croyance fréquente en une acquisition possible par apprentissage exclusivement implicite a donc pour conséquence que, le plus souvent, les techniques visuelles propres à l'espace graphique ne donnent pas lieu à un discours explicatif. Les constituants signifiants de la surface écrite souffrent d'un déficit de deuxième niveau de sémiotisation (Schneuwly : 2000), c'est-à-dire, en l'occurrence, qu'ils ne donnent pas explicitement lieu à des discours oraux explicatifs. Rappelons qu'une des fonctions des supports graphiques scolaires est de donner présence à des objets de savoir. Par leur existence, les supports écrits constituent un premier niveau de sémiotisation de l'écrit. Selon la modélisation de Schneuwly, il importe d'articuler cette "mise en scène" d'un savoir à un discours explicite qui le mette en mots. Force est de constater un manque de discours intégrant l'espace graphique comme objet de savoir. Plusieurs explications peuvent être avancées à propos de ce déficit de discours didactique.

1. Du point de vue didactique, les constituants muets, strictement visuels, de l'espace graphique sont en concurrence avec les constituants "sonores", les lettres. La valorisation institutionnelle dont est l'objet le système alphabétique, sur lequel se centre le programme de la maternelle de 2008, a pour effet de focaliser toute l'attention sur le code grapho-phonique. Ce faisant, est occultée la part de signification portée par le système muet des procédés visuels. On retrouve ici un avatar du phonocentrisme dénoncé, entre autres, par l'historienne de l'écriture A.-M. Christin (1985) et le psychologue D. Olson (1998). Ce phono-centrisme se manifeste dans le fait de reléguer les constituants de l'espace graphique à un rôle "insignifiant", voire de les ignorer. Or, en réception, il existe un travail cognitif à faire mener aux élèves pour que les signes alphabétiques fassent système avec les éléments signifiants de l'espace graphique. Ne cibler par le discours didactique que les signes alphabétiques en négligeant la surface scripturale, c'est amputer le système signifiant graphique associant signes sonores et signes muets, de la part qui revient aux informations qui ne disponibles que visuellement.

2. Le déficit de discours explicatif est également dû en partie au fait que des enseignants considèrent les éléments visuels directement perceptibles comme "en capacité" de "donner à voir". C'est confondre directement perceptible et immédiatement compréhensible. En effet, quand bien même les techniques visuelles semblent "parler directement à l'œil", elles n'en constituent pas moins des signes à interpréter : leur signifiant visible comme un agencement en unités textuelles ou un encadrement renvoie à un signifié à identifier. Ce

signifié fait lui-même système avec une signification portée par les signes alphabétiques. Une conséquence didactique regrettable de cette conception d'un visible qui serait d'une appréhension directe et transparente est qu'un discours au sujet de l'espace graphique semble pour les enseignants redondant, superflu et occasionnant d'inutiles pertes de temps.

3. Le déficit de discours explicatif magistral s'explique encore par un déficit de métalangage stabilisé dans les usages sociaux à propos des techniques visuelles pourtant fréquemment utilisées. En situation scolaire, par exemple, l'*espace entre deux mots* est peu désigné en tant que tel : il est question souvent de « *laisser de la place* », de « *sauter de la place* », de « *séparer les mots* » sans qu'il soit possible de nommer avec précision la démarcation ainsi créée. Ainsi, dans leur usage commun, les termes génériques de *place*, d'*espace*, de *blanc*, de *séparation* désignent de nombreuses sortes de "blancs graphiques" utiles à la compréhension du texte écrit. De même, les termes de *trait* ou de *ligne* désignent de nombreux éléments graphiques rectilignes différents par leur taille et leur fonction.

4. L'hypothèse explicative précédente est peut-être liée au fonctionnement des procédés visuels qui, de fait, varient du point de vue de leur forme et de leur signification d'un contexte à l'autre comme nous allons le montrer. Rappelons que Catach note par exemple l'existence de plusieurs « *blancs* » dont la fonction change selon qu'ils séparent des mots ou des paragraphes, qu'ils figurent dans des tableaux ou des listes, qu'ils bordent une page, etc. (1994 : 93).

7.3.1. Techniques visuelles "*muettes*"

Pour mieux identifier les techniques visuelles "*muettes*" intimement articulées à l'écrit, il est opportun de les catégoriser. La difficulté vient cependant de ce que plusieurs critères de classement interfèrent ou que plusieurs catégorisations sont possibles. Les propositions de classement qui suivent s'efforcent de mieux décrire les constituants muets de l'espace graphique.

Il importe de dire d'emblée que tout objet graphique scolaire est, du point de vue des procédés visuels mobilisés, un mixte de techniques culturellement légitimes et de bricolages opportunistes (De Certeau :1990) qui, en mobilisant des savoirs professionnels, tentent de tirer au mieux parti du matériel, par exemple de la place disponible sur une feuille. Les initiatives enseignantes dans le domaine de l'espace graphique relèvent du vaste ensemble de savoir-faire professionnels nécessaires pour élaborer une sémiotisation de premier niveau de

l'objet de savoir à « *rendre présent* », l'écrit. Ce travail de sémiotisation est travaillé par des phénomènes de transposition didactique (Chevallard : 1982, 1994).

Les critères de classement envisageables peuvent sans doute être ramenés à une dichotomie culturel/scolaire à partir de laquelle s'évalue, plus ou moins facilement, le degré de changement ou d'invention qui prévaut pour tel objet. C'est ainsi qu'un calendrier de classe par exemple est selon le cas identifiable à :

- une forme datée, historiquement et culturellement attestée, qui entre dans les écrits typographiés répertoriés (Hébrard : 1983),
- une forme aménagée à des fins scolaires et adaptée, à une période donnée, par les enseignants du niveau considéré.

La fonction du calendrier elle-même n'étant pas immuable, elle peut en influencer l'aspect. Plus ou moins marqué par les discours, les actions et les apprentissages dont il est le support, le calendrier sera un objet extra-scolaire importé ou au contraire une création fonctionnelle qui régit les missions temporaires qui sont aux programmes de la classe (Delaborde 2006a).

De fait, les objets graphiques sont des objets hétérogènes du point de vue de leur provenance, de leur fonction, de leur organisation interne, des usages dans lesquels ils s'insèrent.

Au-delà des objets proprement dits, nous nous intéresserons à deux procédés visuels utilisés en Grande Section de maternelle. Le premier procédé étudié est l'alignement : il est quasi systématiquement associé à l'écrit alphabétique : l'alignement. Le second procédé observé est le regroupement en unités textuelles par des jeux de blanc, des encadrements ou des délimitations, est une technique visuelle muette qui aide à organiser la pensée (Goody : 1979). Mais disons d'emblée que les procédés visuels mobilisés en maternelle frappent souvent par leur labilité sémantique.

7.3.1.1. Du point de vue de l'élève, de l'alignement d'objets à la ligne d'écriture

L'alignement est une figure géométrique d'un usage extrêmement banal et généralisé qui n'appartient pas exclusivement au monde de l'écrit. Avant l'entrée à l'école maternelle, les enfants très jeunes jouent spontanément à construire des alignements, des "trains" d'objets divers, concaténés par un simple contact avec l'objet contigu. A l'école, avec nombre de jeux modulaires, les enfants produisent fréquemment par jeu toutes sortes d'accumulations plus ou moins rectilignes d'objets.

Dans des situations scolaires de production d'une trace écrite, les enfants sont fréquemment amenés à manipuler des étiquettes. Nous avons déjà noté que dans l'incapacité d'interpréter l'écrit sur des étiquettes, des enfants réduisaient les objets graphiques selon leur forme rectangulaire et produisaient des alignements. Les observations 5 (alignement géométriquement d'étiquettes le long du bord de la feuille), 6 (alignement d'étiquettes-prénoms à partir du bord supérieur du tableau) et 7 (alignement d'étiquettes induit par une bande de carton) illustrent comment, en soi, un alignement d'étiquettes peut se réduire pour l'enfant à une concaténation d'objets. Il existe donc un cheminement cognitif à parcourir pour qu'un alignement horizontal accède au statut de représentation symbolique renvoyant à un autre objet que lui-même.

Un autre palier cognitif est, pour l'élève, de considérer qu'un alignement de mots écrits sur des étiquettes mobiles renvoie à un énoncé oral. Plus exactement, que l'ordre des mots écrits « posés » renvoie à l'ordre des mots énoncés. L'observation 8 qui porte sur la difficulté d'aligner seulement deux "*mots*" (ici un écrit et une image) dans l'ordre de l'énoncé d'un groupe nominal (déterminant + nom) montre :

- combien la *linéarisation alphabétique orientée* du discours écrit est une élaboration culturelle, autrement dit un savoir objectif à construire,

- que pour dépasser une approche géométrique et accéder à un niveau linguistique, il est utile que le milieu didactique fournisse une ligne tracée sur laquelle poser un écrit et que, de surcroît, l'enseignant veille à relire ou faire relire la production en montrant chaque mot.

Dans des situations de copie, l'absence de tracé rectiligne rend difficile l'activité de copie. Dans une précédente étude (M. Delaborde : 2006b, p. 13), nous observions comment des élèves de Grande Section, sans zone balisée prévue sur la fiche de travail pour écrire la date, étaient embarrassés pour recopier l'alignement des quatre éléments : jour, quantième, mois, année. La difficulté consiste à combiner une copie exacte tout en répondant aux usages scripturaux d'une succession de gauche à droite sur une seule ligne. Les élèves peinent en particulier à anticiper la place qu'occuperait le texte écrit et à décider, en conséquence, d'un point de départ adéquat. Ainsi, souvent, ils commencent la copie et, se heurtant à d'autres éléments écrits de la fiche, composent un texte irrecevable du point de vue d'un lecteur comme le montre le travail de Joris.

Figure 10 : Une écriture de la date

<p style="text-align: right;">2004⁽⁵⁾ MARDI⁽²⁾ 5⁽³⁾JORIS⁽¹⁾ MARS⁽⁴⁾</p>
--

Les numéros entre parenthèses indiquent l'ordre dans lequel l'élève a repris les éléments de la date. On voit qu'à partir de (2), l'ordre suit un énoncé oral canonique. Pour autant, la configuration écrite du texte ne correspond pas aux usages scripturaux et n'est pas recevable du point de vue d'un lecteur.

Remarquons que les fiches fournies aux élèves dans l'observation 9 (Cf. classe A, à l'issue des séances A2 et A3) présentent une "réponse" visuelle à la difficulté décrite. On voit que le soin mis par l'enseignante à baliser visuellement des emplacements sur la fiche par un lignage *seyes* épargner aux élèves d'avoir à décider eux-mêmes d'un emplacement où placer le prénom et la date. Les élèves reconnaissent une forme graphique quotidiennement rencontrée et attribuent à la zone lignée la fonction de consigne visuelle opérant sans parole.

Un autre exemple banal de gestion de l'espace graphique et, ici, d'une ligne tracée, concerne Alexis, à la fin de la séance B1. L'élève, après bien des réticences pour admettre que recopier produit un texte *identique* d'un point de vue sémantique à celui qu'il a précédemment collé en étiquettes, commence à copier son « *histoire* » entre deux lignes tracées sur un grand cahier. Or, arrivé à la fin de la ligne, il n'a pas encore recopié totalement la phrase fixée sur une bande de carton qu'il désigne par « *le truc-là* » (B1 : 666). Que la copie ne reproduise pas exactement la même configuration de mots en une seule ligne le perturbe. Il voudrait « *faire plus grand* » (690) à droite de la ligne sur le cahier mais, techniquement, ce n'est pas possible car la place manque. Par un questionnement de l'enseignante, il comprend qu'une nouvelle ligne, « *une autre barre* » selon lui (694), peut être tracée sous la précédente. Alexis témoigne de la réticence fréquente des élèves à s'éloigner du modèle et de l'apprentissage nécessaire pour intégrer que le nombre de lignes d'un texte importe moins que leur alignement dans l'ordre des mots de l'énoncé oral. Nos observations en CP nous amènent à constater qu'aligner un texte au sens de le "mettre en lignes", au pluriel donc, reste durablement une difficulté pour des enfants qui, sur leur cahier, arrivés au "bout de la ligne" ou en bas de la page, demandent où écrire.

Pour conclure l'étude du procédé visuel de l'alignement d'objets écrits, remarquons d'abord que, dans la situation de production d'écrit, manuscrite ou à composer à partir d'étiquettes, un tracé de ligne sur la surface où disposer l'écrit s'avère une aide importante si ce n'est indispensable pour certains élèves. Or cet étayage graphique est, selon nos observations, souvent absent, et c'est fréquemment sur du papier uni que les élèves sont amenés à produire un écrit en maternelle. Dans les textes officiels, le lignage n'est évoqué qu'en relation avec la graphie de l'écriture cursive et jamais associé aux problèmes spécifiques d'une production écrite. Depuis 1977, il est même préconisé, du fait des difficultés motrices au début de l'apprentissage de l'écriture, de commencer par proposer des surfaces unies pour copier de l'écrit. Or un espace insuffisamment ligné demande aux élèves un effort de gestion de la surface mise à disposition dont beaucoup ne sont pas encore

capables seuls, comme en témoigne la perplexité d'Alexis quand la fin de la ligne ne correspond pas à la fin du texte à recopier.

D'autre part, rappelons que le jeu enfantin qui consiste à aligner des objets est banal. La "spontanéité" avec laquelle sont produits des alignements d'étiquettes au cours de la séance peut être un leurre pour tous les acteurs de la situation didactique. Comme nous le verrons à propos des étiquettes de mots, une succession de mots ne renvoie pas forcément, tant s'en faut, à un énoncé oral.

7.3.1.2. *La notion d'unité textuelle*

Le regroupement spatial d'objets écrits est un procédé qui signifie que ce qui est rapproché constitue un ensemble sémantique. La notion d'*unité spatiale*, composée d'éléments qui "fonctionnent ensemble", précède celle d'*unité textuelle* qui réfère au discours. Au-delà de sa transversalité, on peut considérer la compétence de lecture qui repère "*ce qui est sémantiquement à rapprocher ou à disjoindre*" comme une compétence scripturale.

Les modes de symbolisation pour représenter "*ce qui fonctionne ensemble*" sont nombreux et divers. Le rapprochement sémantique à opérer peut opérer à travers un rapprochement spatial accompagné d'un espace blanc, un encadrement, une zone démarquée et isolée, ou la simple limite extérieure d'une feuille-support qui regroupe un ensemble d'objets ayant un trait en commun. Les embarras observés pour comprendre "*ce qui appartient à la même unité textuelle*" en maternelle se retrouvent encore au CP. Ainsi, lors de la lecture d'une page de fichier d'exercices mathématiques, malgré la numérotation des exercices, avons-nous vu des enfants ne pas comprendre où s'arrête un exercice et où commence le suivant.

Comme exemples de rapprochements spatiaux pour signifier une proximité sémantique ou une unité textuelle, nous voudrions citer :

- le rapprochement d'une image et d'un écrit qui en fournit une légende. Les deux objets constituent un ensemble sémiotique hétérogène mais signifiant.
- un titre d'album et une phrase-résumé séparés par un blanc constituent deux segments textuels distincts sémiotiquement homogènes.

Le procédé de délimitation d'unités textuelles distinctes peut se conjuguer avec la possibilité de les intégrer dans des unités plus grandes, de les articuler entre elles et de les hiérarchiser.

Comme nous l'avons indiqué, les difficultés de repérage et de maîtrise par les élèves des signes visuels "muets" sont notablement dues au déficit d'explication dont ils sont l'objet. Nous faisons l'hypothèse que le déficit de discours à leur sujet est dû à cette labilité du sens déjà évoqué. En effet, un espace vide ou un trait sont des signes "neutres" d'un point de vue sémantique, « *équivalent alphabétique du zéro* » dit R. Laufer (1983 : 78), et ils ne prennent sens qu'en fonction du contexte et avec lequel ils font système.

Les situations observées présentent des usages différents de mêmes signes muets. Ces différences d'utilisation, d'une situation didactique à une autre, sont en mesure d'illustrer l'instabilité fonctionnelle (voire l'insignifiance) de certains signes et la nécessité d'un réajustement interprétatif de la part des élèves dans chaque nouveau contexte.

Comme exemple d'espace non explicité, citons le tableau de la séance B1 tel qu'il se présente au départ de la séance collective (Cf. figure 3 p. 105). Le tableau organise la tâche de produire des phrases, des « *histoires inventées* ». Les élèves peuvent voir un ensemble de mots, nouveaux pour certains (des déterminants, des verbes conjugués), connus pour les autres (des prénoms d'élèves, des noms). L'ensemble se subdivise en trois parties, autant par l'agencement des étiquettes sur l'espace du tableau que par un jeu de couleurs attribuées à chaque sous-ensemble. Chaque sous-ensemble constitue une liste. L'organisation interne des trois regroupements n'est pas identique. Le sous-ensemble des déterminants, désignés par la couleur du carton « *les petits mots jaunes* », se présente sur trois lignes, une pour chaque genre et une ligne de « *L'* ». Le regroupement des verbes, « *les petits mots roses* », forme une colonne. Le sous-ensemble des noms communs ou propres, dont les étiquettes sont de taille disparate, est repérable par le rapprochement des étiquettes et leurs couleurs blanche ou grise. Le milieu didactique décrit recourt à un jeu implicite de *rapprochement signifiant* doublé, comme c'est souvent le cas dans le monde scolaire, par un système sémiotique de couleurs. Notons qu'aucune verbalisation magistrale ne fait passer de la perception de collections distinctes par leur disposition et la couleur des supports à la distinction de catégories grammaticales qui restent implicites. La partition organise la tâche en présentant trois ensembles de mots dans lesquels les élèves auront à puiser pour "écrire", plus qu'elle ne met en scène trois catégories grammaticales.

Un exemple d'environnement graphique où un rapprochement spatial d'écrits n'est pas signifiant a été décrit dans la première monographie : le pavage mural de la classe A dont la difficulté est précisément, pour identifier ce qui *fonctionne ensemble*, de repérer les *limites* entre des unités textuelles. De même, dans cette classe, l'observation 9 rend compte d'une expertise enseignante dans l'utilisation d'un traitement de texte. Ce savoir-faire qui reste

implicite, a pour effet de saturer une fiche de format A4 (classe A, à l'issue de la séance A2) en "rapprochant" sur une même surface différentes entités textuelles que les élèves ont à distinguer : en l'occurrence, l'enseignante juxtapose au plus serré des consignes et trois exercices. L'occupation maximale de la surface du mur ou de la feuille par de l'écrit n'est pas signifiante par rapport à un "texte global" dont il s'agirait d'articuler les constituants : elle répond à la nécessité pratique de rentabiliser l'espace graphique.

Un autre exemple de juxtaposition non signifiante d'objets écrits – plus attendu celui-là – est apporté par la surface du "tableau noir" où, par ajouts successifs, coexistent souvent différentes unités textuelles que certains élèves peinent à délimiter. C'est ainsi qu'un travail de copie d'un modèle écrit au tableau, sous la forme d'étiquettes par exemple, nécessite une première activité pour l'*isoler* de tous les autres supports écrits figurant *autour* comme la date du jour, les prénoms des présents, des productions écrites antérieures, des mots-outils récemment mobilisés, mais également des productions enfantines scolaires ou spontanées, etc. Particulièrement en maternelle où s'accumulent ainsi de nombreux objets au tableau, copier "du" tableau, c'est d'abord repérer et isoler avant de mémoriser pour transférer.

Savoir localiser et prendre une information écrite relève d'un vaste ensemble de savoir-faire concernant l'utilisation scolaire du tableau mural et une lecture "efficace" des différents écrits qui y figurent. E. Nonnon (2000, 2004) regrette que ces savoir-faire soient peu théorisés et propose une analyse des fonctions spécifiques de ce « *lieu problématique où s'articulent [l']activité de l'enseignement et l'activité d'apprentissage de l'élève* » (2000 : 87). A propos d'élèves plus âgés que ceux de maternelle (en l'élémentaire et encore au lycée), Nonnon montre que « *[l]e tableau ne suffit pas à imposer son ordre et sa hiérarchisation, sa transparence est une vue de l'esprit : il faut qu'il soit reconstruit à travers l'interprétation* » (2000 : 91). Ce travail d'interprétation de la part des élèves commence, dès l'obligation faite aux enfants de maternelle, de parcourir du regard un ensemble hétérogène d'unités textuelles associant, le plus souvent, plusieurs systèmes sémiotiques.

Pour conclure, rappelons une fois encore que les choix opérés dans la mise en espace des objets ne vont pas de soi. Vecteurs de l'activité, ils sont pourtant essentiels. Dès lors, il convient sans doute d'en faciliter l'interprétation et pour cela neutraliser les sources d'équivoques.

Chapitre 8

8. UN OBJET GRAPHIQUE SCOLAIRE FREQUENT : L'ÉTIQUETTE

L'étude des effets du matériel sur le contenu d'enseignement, menée maintenant, nous permet de ressaisir certains aspects de notre analyse pour les approfondir. Le matériel étudié maintenant est l'étiquette dont la maternelle fait grand usage. Nous aborderons successivement les difficultés liées la question du découpage des étiquettes et la question d'un espace de travail "rationnel". Nous étudierons enfin l'effet du matériel mobile sur le matériau écrit alphabétique et sur les relations que des enfants établissent entre un signifiant écrit et un signifiant oral.

A l'école maternelle et encore largement au CP, les enseignants proposent fréquemment aux élèves un travail sur la base d'écrits figurant sur des *étiquettes*. L'intérêt pédagogique de tels supports est dû à leur caractère mobile et il a été reconnu bien avant l'instauration des écoles maternelles. En outre, leur réalisation aisée et leur maniement facile en font des objets d'une grande banalité à l'école. De fait, de nombreuses situations didactiques associent l'activité de manipuler de l'écrit à des rectangles de papier.

Les tâches dans lesquelles s'insère l'usage d'étiquettes consistent souvent à combiner des fragments d'écrit pour reconstituer un *tout* langagier de taille variable : un mot, un titre, une phrase, un texte. Si l'intention didactique intègre toujours au minimum une "familiarisation avec l'écrit" comme le préconisent les textes officiels de 2008, il s'agit aussi souvent de classer les unités écrites en référence à deux domaines de référence :

- soit en fonction de considérations liées au domaine de l'écrit (par exemple classer des mots écrits selon leur initiale),
- soit en fonction des objets auxquels réfèrent les mots manipulés (classer des objets du monde).

Le terme d'étiquettes est d'un usage courant en milieu scolaire pour désigner les rectangles de papier avec lesquels il est attendu que les élèves agissent. Du point de vue de son étymologie, le terme désigne depuis le XV^e « *un petit écriteau indiquant le contenu d'un sac de procès et, aux XV^e et XVI^e, à un mémoire contenant la liste des témoins d'un procès. (...) Par extension, étiquette désigne (1580) un petit morceau de papier fixé à un objet, pour*

en indiquer la nature, éventuellement le prix, etc. Cette valeur deviendra dominante en français moderne » (Dictionnaire historique de la langue française, dir. A. Rey : 1998).

Autrement dit, l'étiquette est un support d'écriture très ancien. Pour expliquer l'origine des listes sumériennes, Goody (1979 : 151) rappelle que la forme la plus simple et la plus ancienne d'écriture exhumée à l'emplacement de la ville d'Uruk en Mésopotamie, datant du troisième millénaire avant J.-C., consistait en des plaquettes d'argile, « *un genre d'étiquettes, avec des trous portant la trace du fil qui permettait de les attacher aux objets* » (c'est nous qui soulignons). Sur ces étiquettes figurait un signe de propriété, un sceau-cylindre. Tant que l'étiquette restait attachée à un objet, elle informait de son propriétaire ; une fois détachée, elle perdait tout intérêt informatif. Progressivement, des signes représentant les objets auxquels ces plaquettes étaient rattachées ont été tracés pour améliorer leur capacité d'information : les étiquettes devenaient listes.

Dans son usage scolaire actuel, le terme a gardé le sens concret de petit bout de papier sur lequel figurent des signes le plus souvent alphabétiques ou numériques (Grande Section) mais aussi symboliques ou iconiques (dès les Petite et Moyenne Sections). Toutefois, dans l'acception scolaire, l'étiquette n'est pas fixée à un autre objet dont elle fournirait un renseignement. Les étiquettes sont des objets dont la fonction essentielle est de donner à manipuler différentes unités linguistiques. En cela, les étiquettes restent des supports qui renvoient à autre chose qu'à elles-mêmes.

Sur les dix séances filmées, huit séances montrent des enfants qui manipulent de l'écrit sur des supports mobiles collectifs et individuels, ce qui indique la place importante accordée à cet outil pédagogique. Ainsi, dans la classe A, lors de la seconde séance, les enfants découpent et classent les noms des personnages d'une histoire pendant que d'autres découpent et reconstituent des noms propres avec des étiquettes-lettres ; lors de la troisième séance, des élèves découpent et complètent quatre phrases auxquelles il manque un mot. Dans la classe B, à chaque séance la tâche comprend la manipulation d'étiquettes : durant la première séance, des élèves produisent une phrase à partir de "mots à prendre" dans un tas d'étiquettes (deuxième monographie) ; durant la seconde, il s'agit de produire un groupe nominal en juxtaposant, dans l'ordre d'un énoncé oral, un déterminant isolé sur un rectangle jaune et une image, tous deux figurant sur des étiquettes fournies en vrac (deuxième monographie) ; durant la troisième séance, les enfants reconstituent des prénoms dont les syllabes sont à retrouver dans un tas au centre de la table (repris ci-dessous). Dans la classe C, ce sont à chaque séance des noms (prénoms en C1 et C2, noms communs en C3), qu'il s'agit de découper et de classer pour les reporter dans un abécédaire.

Ces situations comportent, du point de vue des difficultés observées, des constantes dont il va être question maintenant.

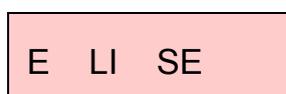
8. 1. Travail scolaire de production d'étiquettes : découper

Souvent, la tâche de manipuler des étiquettes pour élaborer une trace écrite est précédée de celle de les découper. Une des raisons pour lesquelles les enseignants intègrent cette première tâche motrice est à chercher dans les préoccupations qui sont les leurs pour organiser les différents groupes dans la classe : découper occupe et absorbe un groupe d'élèves pendant un laps de temps qui peut être mis à profit pour réguler la mise en route dans d'autres groupes.

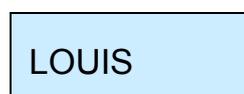
Arrêtons-nous sur les schèmes que l'élève mobilise pour "produire" le matériel. Notons tout de suite qu'un entraînement de l'ajustement oculo-manuel est nécessaire pour que l'utilisation de ciseaux soit efficace et n'entame pas l'écrit, par maladresse, au point de le tronquer et de le rendre illisible ; cela engendre des problèmes dont la résolution parasite et retarde l'activité de lecture. Une précaution graphique simple pour parer à certains accidents "irréversibles" de découpage consiste, de la part de l'enseignant, lors de la mise en page du matériel à découper, à ménager de confortables marges blanches autour de l'écrit.

Les cinq séances A2, A3, B3, C1 et C3 présentent des situations où les enfants utilisent une paire de ciseaux pour découper. Etudions un premier cas où une phase de découpage, menée collectivement, pose visiblement un problème d'interprétation de la part de quelques élèves à propos de ce qui est à couper.

La situation didactique en B3 intègre le découpage par chaque élève d'une étiquette où figure son prénom. Les enfants sont assis par six autour d'un tableau ovale. Il s'agit, dans un premier temps, de découper son prénom en « *morceaux* » selon le terme en usage dans la classe, de poser les morceaux au centre de la table avec les syllabes des autres prénoms, de les « *mélanger* » (terme de l'enseignante en B3 : 155, 157, 160, 164) avec application puis, enfin, de reconstituer son prénom.



E LI SE



LOUIS

exemples d'étiquettes-prénoms fournies en B3

Les étiquettes, sur un papier de couleur différenciant fille et garçon, ne présentent aucune délimitation tracée. La graphie du prénom comporte, quand le prénom peut être segmenté en syllabes, un ou plusieurs espaces séparant les unités syllabiques. Deux sortes d'espace vide existent donc sur l'étiquette : un espace entre des lettres signifiant qu'un coup de ciseaux est à donner à cet emplacement et une marge autour de l'écrit, espace "neutre" non signifiant. Pour beaucoup d'élèves la tâche qui consiste à réagir à un signe visuel semble claire.

Ce n'est pas le cas d'Elise qui ne confère pas à l'espace entre les lettres le sens qui lui est *implicitement* attribué. Pour l'enseignante, l'espace est conçu comme un signe qui indique où inciser : ainsi la disposition des lettres

E	LI	SE
---	----	----

 informe que deux coups de ciseaux sont à donner pour produire trois « *morceaux* ». Cependant cette aide visuelle non explicitée n'opère pas. Elise coupe à deux reprises et obtient :

E	L
---	---

I	S
---	---

E

. En (B3 : 186), l'enseignante lui demande de découper selon les syllabes telles que celles-ci apparaissent au départ, dans l'intention de reconstituer chaque syllabe avec du ruban adhésif : « *alors tu essayes de le redécouper ensuite on rescotchera si tu arrives à redécouper correctement* ». La consigne n'est pas compréhensible pour l'enfant, d'autant moins que la demande aboutirait à séparer chaque lettre ce qui avait été désigné comme erreur à ne pas commettre en (144) : « *on découpe selon / pas les lettres ! / en morceaux / comme on les a frappés* ». L'enfant pose devant elle les trois parties de son prénom dans l'ordre et interprète la demande magistrale de découper en retirant les marges blanches autour du prénom. On voit qu'une fois encore, l'injonction de découper n'est pas associée à l'espace *entre* les lettres. Cependant, puisqu'"il faut découper", Elise porte son attention et son action sur l'espace *autour* de l'écrit. En (188), l'enseignant explique à Elise que « *c'est pas ça qu'on demande c'est pas la peine de découper plus petit* » sans que cette remarque sur ce qui ne relève pas de la tâche fasse avancer l'enfant. Finalement l'enseignante reconstitue le prénom en fixant au dos des trois bouts de papier un morceau de ruban adhésif, ce qui réinitialise la tâche (192). Notons qu'outre la non-interprétation d'un blanc espaçant les lettres comme signe incitant à découper, deux hypothèses sont possibles pour expliquer les errements de l'élève. Elise n'établit pas de correspondance graphophonique précise entre son prénom oral et sa présentation écrite : peut-être lit-elle de droite à gauche, isole-t-elle le E final en pensant isoler le E initial, ce qui induit en conséquence d'autres erreurs de découpage. Il est également possible qu'elle soit perturbée par la non-superposition entre le nombre de syllabes orales de son prénom, deux : [e – liz], et le nombre de syllabes écrites, trois : E-LI-SE. En effet, invitée

à "frapper" les syllabes de son prénom, l'enfant frappe deux fois (182-183) sans que l'enseignante le perçoive.

Toujours en B3, un autre élève, Louis, est embarrassé par la tâche de découper en syllabes. Pour lui, l'injonction est paradoxale. D'une part, l'élève est convaincu de la nécessité d'utiliser sa paire de ciseaux : d'abord parce que la distribution préalable de l'outil semble impliquer son usage, ensuite parce que le fait que tous les élèves soient invités en même temps à découper leur prénom lui laisse à penser qu'il est lui aussi concerné. Pourtant, il ne voit pas sur son étiquette d'espace séparateur : Louis. En (152), on l'entend syllaber [lu-i] en comptant deux syllabes, mais l'absence de signe visuel et peut-être l'incapacité de faire une correspondance phonographique entre son énoncé oral et l'écrit semblent le retenir de couper. En (158), avec bien des hésitations, il s'enquiert auprès de sa voisine Sophie : « *faut découper ça ?* » en désignant l'espace vide situé à droite de son prénom. L'ordre de Sophie, « *ben découpe !* » (159), l'engage à "faire comme" les autres et à exécuter un simulacre de segmentation de mot en syllabe. Finalement, en retirant l'espace à droite de son prénom, Louis ne coupe que du papier mais respecte la consigne de couper. Le problème de cet élève est de gérer l'injonction collective de « *couper en morceaux* » dans un milieu didactique dont certaines informations l'induisent à *faire quelque chose* (la paire de ciseaux donnée, les agissements des autres) et une autre à *n'en rien faire* (l'absence d'espace entre les lettres).

Au-delà des deux exemples présentées, on constate qu'un espace graphique à découper est d'emblée un espace sémiotisé comportant des espaces blancs qu'il s'agit d'interpréter pour inférer l'endroit exact où appliquer l'action de couper. Dans la situation décrite, l'élève est considéré pour ce qui concerne le geste de découpage, comme l'exécutant d'une tâche indiquée par des signes visuels *muets* et équivoques (le blanc à la fin du prénom et le blanc à l'intérieur du prénom).

Dans la classe C ainsi que dans la classe A, un exemple d'allègement d'une tâche de découpage survient à deux reprises. Les enseignants proposent aux élèves un matériel "aménagé" : la feuille fournie ne comporte aucune marge. En l'occurrence, le travail de découpage se réduit à "séparer" des espaces délimités par un trait pour obtenir des étiquettes. Il s'agit de *découper sur le trait* ou *sur la ligne*.

COTYLEDON
FEUILLE
FLEUR
GOUSSE
TIGE

exemple de la liste fournie aux élèves en C3

L'absence de marge a pour effet d'éliminer toute chute de papier, ce qui n'encombre pas l'espace de travail et évite aux enfants d'avoir à gérer deux collections, celles des papiers à jeter ou des papiers à conserver.

Pour conclure sur la question du découpage d'étiquettes, disons qu'une surface à découper convoque des procédés graphiques "muets". C'est ainsi par exemple que le trait est le signe le plus fréquent (mais non exclusif) qui est utilisé pour faire couper. Or il serait erroné de penser que les signes visuels sont en mesure de "parler d'eux-mêmes". Le caractère non explicite des signes muets est un argument didactique pour renforcer l'information visuelle par une explication orale. En d'autres termes, la polysémie des traits ou des blancs sur une surface dont une partie serait à découper nécessite de préciser quels signes signifient quels gestes. Pour que les élèves s'acquittent correctement de la tâche préliminaire de découper, il importe qu'ils aient accès aux informations relevant du code "pré-linguistique".

Par ailleurs, la technique, observée à plusieurs reprises, d'une feuille conçue de telle sorte que le découpage ne produise pas de chute de papier ouvre la question de l'*espace de travail* que nous abordons maintenant.

8.2. Étiquettes et espace de travail

Lorsque nous avons évoqué les difficultés de gestion occasionnées par une collection d'étiquettes, nous avons avancé la notion d'*espace de travail* et de *raison d'un espace de travail*. Dans le présent développement à propos des étiquettes, nous voudrions définir cette notion d'une façon plus approfondie en répondant à la question suivante : comment intervenir d'un point de vue didactique, pour que l'élève accède à une maîtrise de l'organisation de son espace de travail ? Comment favoriser une raison de l'espace de travail qui soit pour l'élève un outil pour maîtriser le cadre de son activité ?

8.2.1. L'espace graphique de travail : moyen de maîtriser le cadre de son activité

La notion d'espace de travail comporte deux dimensions complémentaires : une dimension pragmatique concernant la gestion des objets dans leur matérialité et le concret de leur encombrement, et une dimension épistémique concernant différentes formes de connaissances dont la situation scolaire, dans son ensemble, à la fois permet mais suppose aussi l'appropriation.

Comme nous l'indiquions à la suite de l'observation 3 à propos de la gestion d'une collection d'étiquettes, une *raison de l'espace de travail* suppose, à un niveau pragmatique, une *méthode* de gestion de la surface de la table où sont à entreposer les objets manipulés. A cet effet, il importe par exemple que l'élève soit sensibilisé à la nécessité de rendre les étiquettes *lisibles* et de les placer en conséquence. Le principe d'opérer une partition entre les étiquettes "traitées" et celles restant à traiter, partition qui évolue au fur et à mesure de l'avancée du travail, constitue également une aide pour s'organiser. Il s'agit alors de structurer la surface de travail en fonction de la place disponible, d'organiser une méthode pour repérer et recueillir les informations utiles à la tâche. Une telle *raison de l'espace de travail* suppose de la part des élèves une représentation aussi claire que possible d'une production achevée. Ainsi, une *raison de l'espace de travail* comporte une dimension temporelle permettant d'anticiper un déroulement, des étapes dans l'exécution de la tâche, et dès lors d'élaborer une logique d'actions successives.

8.2.1.1. Espace graphique de travail comme moment de réflexion

D'une façon complémentaire à la dimension pragmatique, il existe une dimension réflexive de l'espace de travail. Nous présentons maintenant un exemple où l'enseignant ne néglige pas la potentialité réflexive du travail de découpage et veille à maintenir chez les élèves une attention aux éléments écrits à découper. Ce faisant, les élèves ne sont pas de simples exécutants d'une tâche manuelle mais sont mobilisés comme des sujets-apprenants. La seconde séance A2 présente des interactions au cours desquelles l'enseignant associe l'action de découper et l'analyse d'une suite de lettres pour y repérer des graphèmes. L'enseignante a fourni aux élèves une bande de papier sur laquelle ils trouvent les lettres nécessaires pour écrire le nom du peintre Henri Rousseau :

O	U	S	E	A	U	R	S	E	N	H	I	R
---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---

L'enseignante suggère une méthode de découpage qui mobilise les connaissances des élèves dans le domaine des graphèmes : « *attendez je vous donne des trucs* » (424), « *alors est-ce qu'on a besoin de découper toutes les étiquettes ?* » (428), « *est-ce que le son [u] on peut pas le garder collé ?* » (431). La première réponse en (430) de Marie : « *parce qu'on va tous les mélanger* » concerne le registre pragmatique du problème soulevé. Progressivement, l'enseignante amène l'idée qu'il serait judicieux de garder "soudées" les lettres des graphèmes correspondant aux phonèmes [u], [o] et [ã] actualisés dans le nom du peintre : « *[ã] alors est-ce que vous vous souvenez dans Hen-ri c'était quel [ã] ?* » (441), « *E – N / alors est-ce que comme le OU ils seraient pas aussi tous les deux ensembles? / regardez voir* » (445), « *voilà donc on n'est pas obligé de couper toutes les étiquettes il suffit de couper que le E / N Hen – ri* » (447). Elle conclut : « *voilà / donc soyez malins / les Grands soyez malins ne découpez pas toutes les étiquettes* » (458). Cet exemple présente une micro-situation didactique où la consigne de découper ne se limite pas à la *simple* demande d'exécuter un geste manuel de production d'un matériel à coller, mais intègre d'emblée une posture réflexive, en l'occurrence dans le domaine phonographique.

Un exemple où un élève associe nettement les dimensions épistémique et pragmatique de la tâche nous est fourni par Gauthier, lors de la séance C3. Gauthier doit découper une « *liste* » de cinq mots : *cotylédon, feuille, fleur, gousse, tige* (Cf. la liste présentée ci-dessus) qu'il lui faut classer dans son abécédaire. Gauthier est le seul élève qui anticipe la tâche de classer selon l'initiale et, en conséquence, ne sépare pas les étiquettes *feuille* et *fleur*. Le principe d'économie dont témoignent ses gestes est l'indice d'un sujet capable d'anticiper la phase suivante du travail et d'en tirer parti. Gauthier met en œuvre une raison de l'espace de travail efficiente.

Selon une approche praxéologique, en faisant de l'espace graphique de travail un objet de réflexion, l'enseignant permet à l'élève de construire un outil intellectuel au sens vygotkien pour maîtriser l'organisation de son activité. Dans l'espace graphique de travail, la réflexion de l'élève porte à la fois sur les procédures méthodologiques pour avancer dans la tâche et sur les savoirs écrits. Veiller à optimiser la place disponible pour avancer dans l'activité, à passer en revue les étiquettes en créant une partition entre ce qui a été lu et ce qui reste à lire, en bref rechercher l'économie de ses gestes, s'apprend au même titre que des savoirs sur l'écrit. Au plan méthodologique, c'est-à-dire de façon transversale aux différentes situations intégrant des étiquettes, il s'agit ainsi de favoriser chez les élèves une posture métaprocédurale. Pour qu'une méthodologie d'utilisation d'une collection de supports écrits

soit conscientisée et, donc transférable, il importe en outre que l'enseignant en fasse un objet de réflexion collective.

8.2.1.2. *Un espace de travail qui soit un espace d'essai*

Un espace de travail intégrant des étiquettes comporte idéalement la possibilité technique de faire des essais en utilisant le caractère mobile des rectangles de papier avant de fixer une production. Pour que cette possibilité soit exploitée et heuristique, il importe que :

- du temps soit accordé pour oser essayer, tâtonner, "rentabiliser" la mobilité des étiquettes sur la surface graphique qui devient ainsi une véritable "aide à penser",
- les essais soient collectivement repris, discutés, amendés puis validés.

Cependant, dans le prolongement de l'étude de l'équipe E.SCOL à propos des fiches photocopiées particulièrement fréquentes en maternelle, et nous référant aux situations observées lors de nos visites aux stagiaires PE2, nous constatons chez les maîtres une centration sur la production d'une trace à archiver. Le transfert d'apprentissage à trace de l'apprentissage a pour effet que « *la durée de l'apprentissage semble assimilée à la seule effectuation de la tâche* » (Bautier : 2006a, p. 135).

La situation didactique enregistrée et transcrite de la classe D ne recourt pas à un matériel d'étiquettes. Toutefois, nous la décrivons maintenant car elle illustre le principe d'un espace de travail autorisant des essais. En effet, se succèdent deux phases de travail consacrées à essayer : un moment individuel d'écriture qui produit des écrits, lesquels sont ensuite soumis à un travail critique collectif. L'activité consiste à proposer des graphies d'un prénom composé dont les élèves ne connaissent pas l'écriture, *Marie-Odile*. L'espace graphique d'essai de la phase individuelle est une ardoise comportant une face unie et une face quadrillée. Nous notons que les enfants choisissent spontanément la face quadrillée pour écrire. La phase de recherche est menée par chaque élève à la fois "seul" sur son ardoise (avec la possibilité de regarder ses voisins) et soutenu par les relances de l'enseignante (D2 : 243 à 277). L'enseignante insiste pour que les traces de ce premier jet soient gardées : « *alors maintenant on va fermer les feutres vous les posez à côté de votre ardoise / ceux qui ont fini hein vous posez bien à côté de votre ardoise // ne l'effacez pas hein ! n'effacez pas parce qu'on va on va discuter / n'effacez pas (...) faut pas effacer Faouzi parce qu'il faut regarder* » (278), « *ne l'efface pas / il faut pas l'effacer comme ça vous voyez si vous avez fait la même chose* » (288). L'insistance de l'enseignante à garder les propositions de graphies sur les ardoises donne un statut valorisé aux essais : ils vont être discutés. Ce n'est pas tant une

conformité à un modèle qui est visée que l'observation fine et commentée d'une production scripturale. L'espace graphique de la phase collective de discussion est la surface du tableau où deux élèves reportent successivement leur essai : MARIE O pour l'une et MAIAO-O pour l'autre (278 à 324). C'est la place accordée aux essais sur deux espaces graphiques autorisant les essais que nous relevons : une première surface, l'ardoise, plus habituelle au CP qu'à de la maternelle, ce qui, en soi, donne une valeur à la tâche ; une seconde surface, le tableau, qui permet de faire de l'écrit un objet à observer collectivement, et de susciter des échanges verbaux.

D'une façon plus générale, pour qu'un apprentissage soit possible, il importe qu'une place soit accordée aux essais et à leur validation, ce que des étiquettes mobiles permettent tout particulièrement quand l'enseignant y accorde du temps. En l'occurrence, l'enseignante veille que ne soient pas assimilés le temps d'apprentissage différent pour chaque enfant et la durée de la séance collective.

8.3. Étiquettes et matériau langagier écrit

Les questions abordées maintenant concernent les traitements scolaires de l'écrit en grande section de maternelle. Il s'agit d'étudier les différents modes de présentation sur étiquettes mobiles auxquels est soumise la "substance écrite". L'observation s'étend des effets de la matérialité des étiquettes sur la compréhension qu'ont les élèves de l'acte de lire, à la conceptualisation de la notion de mot.

Comme l'ont montré les monographies, les élèves ne sont pas encore en mesure de considérer l'écrit "indépendamment" des formes que les enseignants lui donnent. Certains élèves n'identifient pas clairement les signes pertinents à interpréter dans l'ensemble sémiotique hétérogène auquel participe l'écrit scolaire. Cette difficulté est en partie générée par le traitement graphique que les étiquettes et les usages qui y sont associés font subir à l'écrit.

8.3.1. Une même forme rectangulaire où figurent différentes unités d'écrit

Avant de considérer spécifiquement le support *étiquette*, rappelons que, comme l'ont illustré les monographies, dès l'école maternelle, l'environnement scolaire de l'élève comporte de très nombreux écrits d'une grande hétérogénéité du point de vue de leur forme,

de leur fonction et des usages dans lesquels les objets écrits jouent un rôle. Les écrits sont pérennes ou occasionnels, fixes ou mobiles, affichés et directement visibles ou accessibles dans des livres ou des classeurs ; certains, institutionnels, ne s'adressent pas spécifiquement aux élèves quand d'autres "mettent en scène" des savoirs : des bandes numériques, des alphabets, des calendriers et du matériel pour les routines, des listes de responsabilités, des textes de comptines etc. Tous les supports écrits sont rectangulaires, arbitrairement juxtaposés, comportant divers systèmes sémiotiques redondants entre eux, colorisés voire décorés au gré de l'invention ou du goût de l'enseignant.

En ne considérant que les supports manipulés lors des séances observées en dehors des routines, on constate que, sur une même forme rectangulaire mobile, figurent des éléments écrits plus petits que l'unité mot : lettre, graphème et syllabe, ou, le plus souvent, des mots (à sept reprises sur les dix séances). Ci-dessous, le tableau 11 reprend les principales activités qui sont associées à des unités de nature distincte (de la lettre au mot).

Tableau 11 :Relevé des activités associées aux unités langagières écrites

Unité langagière	Situation scolaire observée mobilisant des étiquettes	Activité à mener
<i>lettre, graphème</i>	Classe A, séance A2	exercice sur fiche individuelle : reconstituer un mot (nom propre)
<i>syllabe</i>	Classe B, séance B3	reconstituer un mot (prénom des élèves)
<i>mot</i>	Classe A, séance A2	exercice sur fiche individuelle : classer les personnages d'une histoire (chats, mouettes, autres)
	Classe A, séance A3	exercice sur fiche individuelle : compléter des phrases
	Classe B, séance B1	produire un écrit collectivement puis individuellement
	Classe B, séance B2	associer collectivement puis individuellement un écrit et une image (un déterminant et un nom)
	Classe C, séance C1	classer collectivement les prénoms selon leur initiale classer les prénoms individuellement dans son abécédaire
	Classe C, séance C2	classer en groupe les prénoms selon leur initiale dans un « tableau abécédaire »
	Classe C, séance C3	lire des mots collectivement classer les mots individuellement dans son abécédaire

La forme du support est rectangulaire, quelle que soit la nature de l'unité scripturale transcrite. Une même forme rectangulaire pour divers éléments linguistiques peut expliquer des confusions dans la désignation de ce qui est écrit sur les étiquettes.

De fait, les exemples d'erreur de désignation de *mot* souvent appelé *lettre* sont fréquents. Ainsi, durant la séance C3 au cours de laquelle sont mobilisées les notions de *lettre* et de *mot*, à la question magistrale « *par quel mot tu commences dans ta liste ?* » (233), un élève répond par le nom d'une lettre. L'enseignant réitère sa question : « *comment ? quel mot j'ai dit / quel mot ?* ». La même confusion entre lettre et mot est notable en (254), de (263) à (267) : « *alors ça ça c'est des mots ce que tu viens de me dire ? F et F c'est des mots ?* », en (343) : « *c'est un mot ça T ? c'est un mot ? alors ? c'est un mot qui commence par la lettre T quel est-il ?* ». Plus que l'unité lettre que les élèves observés dans les quatre classes désignent sans erreur, soit par le terme générique de *lettre*, soit, le plus souvent, par son nom réel ou supposé, l'insistance de l'enseignant à stabiliser un métalangage précis révèle la réelle difficulté des élèves à conceptualiser la notion de *mot*. En C1, une élève est amenée à décrire la tâche menée lors d'une séance précédente où il s'agissait de classer des prénoms selon leur initiale dans un abécédaire. Elle dit : « *on a collé les lettres^① qui sont en tout premier* » (221), « *et après on a découpé on a découpé les lettres^② et après on les^③ a coloriées* » (223). La description de la tâche est imprécise : 1. la première occurrence de *lettre* désigne les lettres initiales, mais la réponse élude que ce sont des mots qui ont été collés en fonction de leur initiale et non des lettres ; 2. la seconde occurrence de *lettre* désigne les mots qui ont effectivement été découpés à partir d'une liste ; le pronom désigne effectivement des lettres. L'élève rabat la nature de la tâche sur du faire (Bautier : 2006a) : les gestes de coller, découper et colorier sont cités dans un ordre qui ne correspond pas à la procédure utilisée. Chez cette élève, les notions de *lettre* et de *mot* ont donc été amalgamés, ce qui n'échappe pas à l'enseignant qui demande de repréciser : « *alors est-ce qu'on a découpé les lettres ? vous êtes d'accord avec ce qu'elle a dit ?* » (224).

Un exemple de confusion levée entre *lettre* et *case*, *lettre* et *mot* est également repérable en A2, non pas sur des étiquettes mais à propos de cases comportant des lettres. En (522), la première question de l'enseignant définit la tâche en fonction du support, des *cases* dans lesquelles chercher : « *pour écrire chat alors on va colorier quelles cases ?* ». Par métonymie, le mot *case* devient synonyme de *lettre* et l'action de *colorier* est associée à celle d'*écrire*. La réponse erronée en (523) fait réagir l'enseignant qui reformule sa question et réajuste son propos à l'aide du métalangage adapté, *écrire*, *lettre* et *mot* : « *non on colorie pas le mot chat / il n'y est pas le mot chat / on a besoin de quelles lettres pour écrire chat ?* ».

522	M	pour écrire <i>chat</i> alors on va colorier quelles cases ? / pour écrire <i>chat</i>
523	E	on colorie le mot <i>chat</i>

524	E	C
525	M	non on colorie pas le mot <i>chat</i> / il n'y est pas le mot <i>chat</i> / on a besoin de quelles lettres pour écrire <i>chat</i> ?

On constate que le terme de mot, pour des élèves ainsi que les enseignants, est fréquemment référé à la forme graphique des objets, voire aux objets eux-mêmes. Au-delà des préoccupations enseignantes pour différencier les notions de lettre et de mot que manifestent les reformulations relevées dans les classes A et C, il reste qu'une même forme rectangulaire, sur laquelle sont isolées et présentées différentes unités langagières, est susceptible de générer chez les élèves des difficultés pour différencier les éléments écrits : lettre, graphème, syllabe, mot.

8.3.2. Étiquette et mot

Rappelons rapidement – nous l'avons déjà exposé en 1.5 – que le mot a une acception de sens commun associée à l'expérience quotidienne de tout usager du langage : le mot est un moyen de désignation mettant en relation la langue et les objets du monde. Les compétences-en-acte (Vergnaud : 1996) de tout locuteur ont pour effet que le *mot* est difficilement dissociable de *l'objet du monde* ou du *procès* auquel il réfère. Par ailleurs, du point de vue d'un développement psychologique, pour des enfants de Grande Section, la conceptualisation du mot est à peine amorcée et, du fait de la prégnance de son expérience de locuteur, l'enfant tend à attribuer aux mots les qualités des objets auxquels ceux-ci renvoient (Brédart et Rondal : 1982). Dans ces conditions, quel rôle peut-on attribuer aux étiquettes qui présentent (rendent *présents*) des *mots* ? Influencent-elles une quelconque activité métalangagière au sujet du terme générique de *mot* ?

L'observation 10, où Rayan s'interroge sur la taille des marges autour d'un même mot DE isolé sur deux étiquettes différentes, rend attentif au fait que les élèves interprètent constamment les signes "émanant" des objets. Il arrive que les élèves attribuent à l'écrit les propriétés du support. Il importe alors de prendre en compte le fait que le support, évidemment indispensable, n'est pas un élément neutre et transparent pour les élèves.

Aussi, avant d'analyser l'utilisation du terme *mot* dans les discours transcrits, précifions quels traitements graphiques muets du mot sur une étiquette ont été observés. Dans les classes A et C, des mots sont présentés en liste sur une colonne et isolés dans des "cases". Dans la classe B, les mots prédécoupés figurent sur du papier de couleur unie. Deux systèmes de couleurs sont mobilisés, sans explication particulière : un premier système d'étiquettes

blanches, roses ou jaunes renvoie à des catégories grammaticales (B1 et B2) ; un second système de supports roses ou bleus différencie prénoms de filles et de garçons (B3). En B2, des noms communs sont fournis sous une forme iconique qu'il faut associer à un déterminant écrit. En B3, pour une phase de découpage, chaque prénom a subi un traitement graphique de segmentation par syllabes : l'espace entre les syllabes vaut alors injonction à couper. On constate qu'une même unité linguistique, le mot, subit des variations dans sa présentation sur une "même" surface rectangulaire mobile, l'étiquette : de couleur du support en papier, de registre sémiotique qui passe de l'iconique à l'alphabétique, de segmentation de la suite des lettres qui le constituent, d'inscription dans un espace circonscrit.

8.3.2.1. *Phénomènes de réification de la notion de mot*

Nos observations nous permettent d'abord de constater l'usage très fréquent du terme de *mot* par les enseignants dans les situations didactiques traitant de l'écrit. Dans les situations observées, il est presque toujours question de *mot* en présence d'occurrences écrites. Seuls deux cas sans référence en situation à un support écrit ont été relevés. L'étude de l'usage de *mot* et de ce à quoi il renvoie nous amène à différencier deux catégories de situations scolaires où le terme apparaît :

1. l'ensemble des occurrences où le terme est associé au support écrit et à ses caractéristiques,
2. l'ensemble des occurrences où, en référence à un mot écrit visible, le terme isole une unité langagière.

De nombreux emplois de *mot* désignent les objets matériels sur lesquels ils apparaissent. Se manifeste ainsi un phénomène de réification du terme. Par exemple, en B1, ainsi que le rapporte la seconde monographie, tout au long de la séance, il est question de la part de l'enseignante de « petites mots jaunes », de « mots roses » et de « mots blancs » ou « mots gris » selon la qualité de la photocopie. Les mots sont ainsi caractérisés par la couleur du support. D'autre part, les étiquettes-mots sont posées en vrac au milieu de la table, « mélangées », et constituent les ingrédients matériels d'une « *histoire bizarre* » qui "avance" pour les élèves au hasard de leur pioche dans le tas. La situation didactique engage à déporter la "construction" d'une phrase vers une combinaison tâtonnante d'*objets* mis à disposition. De fait, l'avancement de Louis ou Mathieu dans la tâche passe plus par des schèmes de saisie au hasard que par la mobilisation de schèmes discursifs permettant le choix maîtrisé d'éléments

langagiers représentés par écrit. Les "mots" sont des objets à prendre pour *paver* une bande cartonnée.

Nous reprenons ici des échanges langagiers analysés dans la seconde monographie pour les informations fournies à propos du statut attribué par l'enseignante au « *tableau de lecture* ». Les extraits de B1 sont analysés maintenant pour la forme de réification de la notion de mot qu'ils présentent. Pendant la phase collective, un élève pointe le mot *feuille* dans une collection fixée au tableau sans être capable de le lire. L'enseignante pose alors une question métaprocédurale sur les moyens pour le « *retrouver* » (85, 87) : « *alors celui-là / on a toujours un peu de mal à le lire mais bon / est-ce que tu sais ce que c'est ? non ? comment on peut le retrouver ?* » (85). Elle attend une réponse qui citerait un ensemble d'étiquettes-mots : « *le tableau de lecture* ». C'est pourquoi une réponse exacte en (88) ne lui fait pas abandonner le dessein d'amener les élèves à désigner ce tableau. En (90), un enfant entend la demande concernant une procédure de recherche et justifie le mot *feuille* avec un argument alphabétique : la reconnaissance de la première lettre : « *parce que ça commence par [f:]* ». La proposition est validée mais, jugeant peut-être que la réponse est trop circonstanciée, le questionnement est maintenu. La reformulation magistrale de la question : « *mais où est-ce qu'il est ce mot-là ?* » déplace la première question métaprocédurale à propos de l'écriture de *feuille* vers la recherche d'une occurrence particulière localisée. Réagissant à la demande de localisation, un élève convoque le signifié du mot *feuille* qu'il associe sémantiquement à *arbre* et répond « *dehors !* » (92). L'enseignante fait mine de s'étonner de la proposition : « *il est dehors ? mais alors comment on peut le lire s'il est dehors ?* » et reformule encore sa demande en circonscrivant plus précisément l'espace où chercher : « *où est-ce qu'il est là dans la classe ?* » (93) et obtient, enfin, la réponse attendue : « *sur le tableau* » (94).

En (97), l'enseignante définit le tableau de lecture en spécifiant : « *le tableau de lecture où on a mis tous les mots qu'on connaît* ». Pourtant, la collection circonscrite d'une dizaine de mots illustrés dont APOUTSIK, DRAGON, AUTOMNE, HIVER, CHATEAU, POMME, POIRE, FEUILLE, ARBRE, semble abusive : il ne s'agit pas de *tous les mots connus* mais seulement de quelques mots connus *par écrit*.

87	M	non attends comment on peut retrouver le mot-là ?	
88	élève	<i>feuille</i>	
89	M	oui <i>feuille</i> mais où est-ce qu'on a le moyen de retrouver le mot-là ?	
90	élève	parce que ça commence par [f:]	
91	M	ça commence par [f:] mais où est-ce qu'il est ce mot-là ? où est-ce	
92	élève	dehors !	
93	M	il est dehors ? mais alors comment on peut le lire s'il est dehors ? où est-	

		ce qu'il est là dans la classe ?	
94	élèves	sur le tableau	Plusieurs élèves en cascade
95	M	sur quel tableau ?	
96	élèves	ici / là	Un élève se lève pour montrer la gauche du tableau où sont fixées les étiquettes
97	M	voilà sur le tableau de lecture où on a mis tous les mots qu'on connaît /	

Pendant ce court moment, la recherche de la graphie d'un mot se déporte vers la recherche d'un objet concret dans l'environnement proche des élèves. Le terme de *mot* est exclusivement associé aux seuls mots "rendus présents" sur et par des étiquettes, doublement visualisés, par une image et par le mot écrit dans plusieurs écritures. *Mot*, ainsi circonscrit aux occurrences du tableau de lecture, en perd sa potentialité de terme générique applicable à n'importe quel mot.

Un autre exemple où la notion de *mot* se conjugue avec celle d'objet tangible et manipulable est notable durant la séance B2. En (320), l'enseignante gère dans le même temps la surface du tableau encombré par des images : « où est-ce qu'on va mettre champignon ? eh bien on va le mettre en bas », et le passage des élèves au tableau : « tout le monde a donné son mot^① ? / ah c'est le même / redonne-moi le^② ». Dans ces conditions, la notion de mot est évoquée allusivement : l'ellipse du déterminant devant *champignon* considère plutôt l'unité langagière que l'objet du monde représenté par une image. Cependant, dans le contexte de la séance, l'utilisation du terme *mot*, en ① et du pronom en ②, déporte le propos vers la matérialité d'un support à donner et à rendre plutôt qu'une unité langagière.

Par ailleurs, comme les situations où il est question oralement de *mot* mobilisent un matériel de mots écrits, il est fréquent que le terme d'*étiquette* désigne par métonymie l'unité écrite dessus. Par exemple, en C2, pour interroger une élève sur le classement d'un prénom dans un tableau comportant une case pour chaque lettre, l'enseignant énonce : « alors Adénaïs où est-ce que tu proposes de ranger ton étiquette ? » (224), « où tu vas la mettre ? à quel endroit ? » (226). Les difficultés de l'élève interrogée engagent l'enseignant à entrer dans la tâche par la dimension la plus concrète et perceptible de l'objet, avant d'ouvrir une demande de justification qui suppose une analyse de l'écrit : « vas-y place-la / alors pourquoi est-ce que tu as choisi de la mettre ici ? » (228).

Dans le discours des élèves, le terme de *mot* est le plus souvent associé à des gestes appliqués aux étiquettes. Selon les enfants, il s'agit de :

- les mélanger dans un tas collectif (en B1, les élèves mélangent des mots, en B3, des syllabes),
- les poser, les placer, les prendre, les donner ; en B1, à propos d'un élève qui doit choisir dans une collection un mot fixé au tableau, (155) : « *c'est là qu'il prend tous les mots !* », et en C2, pour signifier qu'il travaille vite à classer les prénoms dans un tableau , (372) : « *eh je l'ai déjà mis moi* ».
- et faisant jouer malicieusement l'équivoque du signe et de son référent ; en C2, à propos de l'étiquette-mot que l'élève tient en main et qu'il s'agit de classer, (371) : « *et moi je joue et moi je joue avec Antonin / où il est Antonin ?* ». En C3, en marge du travail scolaire et, de ce fait, des transcriptions, la vidéo montre furtivement le jeu symbolique de deux fillettes. La première tourne les pages de son abécédaire, et arrivée à la page du S, elle dit : « *Sarah / je t'ai mangé ton prénom / [am] ! / mais non je t'ai pas mangé ton prénom / tu es méchante tu m'as mangé mon prénom [am]* ». Sa voisine Sarah entre dans le jeu et dit : « *moi je l'ai mangé entier* » (note p. 322 en C3).

Hormis des jeux symboliques mobilisant le sens des mots écrits, au cours des séances de travail, il est notable que les mêmes gestes s'appliquent aux étiquettes quelles que soient les unités qui y sont transcrites. Ainsi, en B3, se rappelant le jeu du Memory, un élève demande s'il faut retourner les étiquettes-syllabes pour en cacher la face écrite : « *il faut les mettre à l'envers ?* » (156). Nous avons indiqué plus haut qu'une même surface rectangulaire était un facteur de confusion quant aux unités linguistiques isolées sur une étiquette. Pour les élèves, amorcer la tâche scolaire en considérant avant tout les supports comme des objets de manipulation nivelle les différences entre les unités écrites qui y figurent et, de ce fait, génère également des amalgames entre *lettre*, *syllabe* et *mot*.

Pour les élèves, le terme de *mot* est également inséré dans des énoncés décrivant les tâches matérielles en usage à l'école maternelle. Il s'agit d'en repérer des occurrences écrites et de les colorier intégralement ou en partie (classes A et C), de les découper et de les coller (classes A, B, C) .

Ainsi, dans le cours des interactions, on constate combien la matérialité des étiquettes et leur nécessaire manipulation déportent le propos de l'écrit vers les objets sur lesquels il est présenté. Très fréquemment, le terme de *mot* advient dans le discours associé aux qualités du support (sa taille, sa couleur, sa mobilité, sa localisation) ou aux actions appliquées aux objets (découper, coller, colorier ainsi que mélanger pour jouer). De ce fait, on peut faire l'hypothèse

que la signification même du terme *mot* est, pour les élèves, corrélée aux différentes formes matérielles que l'enseignant donne aux écrits. Un travail de décontextualisation reste alors à mener pour rendre progressivement le mot écrit indépendant des caractéristiques du support qui ne participent pas à sa signification : c'est une condition pour que l'élève soit en mesure de le transférer à d'autres situations.

Il est opportun de préciser que présentation et aménagement du milieu graphique ont souvent plusieurs fonctions pour l'enseignant. Dans certains cas en effet, attribuer une couleur aux supports constitue plutôt une aide technique pour l'enseignant qui désigne ainsi plus commodément, dans le cours de la séance, une "famille" de mots par la couleur du papier. L'exemple en B1, développé dans la seconde monographie, illustre que, dans le même temps, l'aménagement graphique du milieu réalisé par l'enseignante constitue :

1. un premier niveau de sémiotisation de l'écrit (Schneuwly : 2000), et
2. une facilitation dans l'avancée de la séance pour l'enseignante.

En effet, l'enseignante énonce des critères syntaxiques sans les nommer autrement que par la couleur du support où sont écrits les mots. Les deux visées sont en concurrence au cours de la séance, la gestion de la séance prenant souvent le pas sur des contenus d'enseignement.

D'une façon générale, il revient à l'enseignant de ne pas rabattre des notions abstraites telles que *mot*, mais aussi *lettre* ou *syllabe*, sur ce qui est immédiatement perceptible et qui constitue une médiation vers des catégories plus abstraites.

8.3.2.2. *Le mot considéré comme un élément langagier*

Dans un ensemble différent de mobilisation du terme *mot* où il n'est pas étroitement associé aux caractéristiques physiques des supports, la désignation de l'unité langagière se réalise au vu de mots écrits. Dans ce cas, le terme générique de *mot* est défini dans le discours magistral comme "en extension", par l'adjonction systématique d'un exemple précis.

Dans la classe A, l'enseignante veille à faire précéder chaque occurrence de mot à reconstituer en étiquettes par le terme définitoire de *mot*. C'est ainsi qu'est répétée abondamment la structure : [« le mot » + « *nom commun* » sans déterminant]. Par exemple : en (A2 : 533) « *vous allez réécrire avec les étiquettes le mot chat le mot hareng et le mot mouette* ». Pour analyser avec les élèves la fiche individuelle distribuée, l'enseignante reprend

la même structure pour désigner des éléments de la fiche : « *vous mettez tous (...) le doigt dans le mot mouettes (...) le mot chats / et le mot mouettes et le mot autres* » (548).

La structure syntaxique typique : [le mot + *nom commun*], énoncée par tous les enseignants observés, est reprise parfois par des élèves pour indiquer que des mots écrits ont été identifiés. C'est le cas de Léa en (A2 : 541) : « je vois le mot *mouette* » ; en (B1 : 62) au vu d'étiquettes au tableau : « *y a un mot moi j'ai vu le mot château* », ou Louis, ayant également vu des mots écrits en (B1: 66) y reconnaît : « *le mot hiver* ».

Dans la classe C, la nature des tâches mobilisant des mots à classer selon leur initiale amène à les désigner en mobilisant d'autres structures syntaxiques. L'exemple suivant est représentatif d'une désignation fréquente qui s'appuie sur le critère alphabétique : [tous les mots qui commencent par ...] : en C1, Antonin : « *tous les mots qui commencent par A* » (37) ; en C1 encore, l'enseignant reprend le mode de désignation : « *il y a déjà trois mots / on a mis trois mots qui commencent par V lesquels ?* » (138). Si lors des deux premières séances observées dans la classe C, le mot est défini selon son initiale, durant la troisième séance l'enseignant en parle en référence à une liste visible. Il s'agit de traiter de la relation qu'entretient le mot avec une liste rangée par ordre alphabétique : « *le premier mot / si on a quelque chose à dire le premier mot de la liste à son sujet / on lève le doigt / le but c'est d'essayer de le lire de nous dire quel est ce mot / et de nous dire pourquoi on est arrivé à le lire / qu'est-ce qu'on reconnaît qui aide à sa lecture (...) alors le premier mot quel est-il ? le premier mot de la liste* » (67). Dans la classe C, le programme d'enseignement déterminé par l'enseignant conduit à un travail de désignation de mots soit en référence à l'unité de rang inférieur "lettre initiale", soit en référence à une "unité textuelle" de rang supérieur, la liste.

Il arrive, rarement, que le terme de *mot* soit mobilisé hors de tout support visuel. Nous relevons deux cas dans les dix séances. Durant la séance A1, pour aborder une activité d'épellation, l'enseignante demande : « *alors Marie écoute à / la / française / combien de mots ?* » (235). La réponse de Marie, « *deux* », indique, si besoin était, la difficulté de maîtrise de la notion de mot. On relève une activité similaire d'épellation sans support visible en B2 : « *est-ce que quelqu'un par hasard saurait écrire une et un ? est-ce que on l'a déjà vu dans les livres qu'on a lus ? les deux petits mots-là ?* » (57).

Pour clore la question de l'utilisation du terme générique de *mot*, nous notons d'abord son emploi très fréquent en Grande Section. Durant les séances observées, l'usage du terme est étendu du recours à des considérations concrètes concernant le support, à la convocation, rare, par le seul discours, d'une unité langagière que certains élèves seulement commencent à

identifier intuitivement. En situation, le terme de *mot* est utilisé par les enfants soit en référence aux supports ou à des actions à y appliquer, soit en présence de mots écrits. Fréquemment, la désignation du mot amalgame le mot écrit aux qualités (mobilité, couleur, taille) du support.

Il est indiscutablement complexe pour l'enseignant de faire du métaterme *mot* un usage adapté et strict dans toutes les situations didactiques, afin d'en faire un objet d'enseignement. Mais il demeure néanmoins que l'on ne peut substituer durablement et exclusivement à l'utilisation du terme métalangagier dans sa dimension générique, un mode de référencement qui privilégie une approche concrète et une confusion entre le mot et son support.

8.3.3. Étiquettes et liste de mots

Les monographies présentent plusieurs utilisations d'étiquettes dont la disposition permanente ou à reconstituer chaque jour donne lieu à des listes.

Rappelons que la liste a la particularité de ne pas produire un discours écrit référant directement à un discours oral : l'agencement des mots d'une liste produit une discontinuité qui rompt avec le flux langagier. D'autre part, comme tout passage du domaine auditif au domaine visuel, une liste, même sommaire, rend possible d'examiner, autrement qu'à l'oral, les objets auxquels renvoient les signes qui les représentent. Comme nous l'avons déjà indiqué, une liste catégorise les objets du monde dont elle propose un inventaire, une représentation voire une hiérarchie. À propos de la liste, la forme écrite la plus ancienne produite chez les Sumériens dès le troisième millénaire avant J.-C., Goody note que ce sont des « *listes d'ordre administratif qui dominent dans l'usage qu'on fait de l'écriture en Mésopotamie ancienne* » (1979 : 152). L'observation 10 qui concerne la liste quotidienne de présence dans laquelle des élèves tiennent à figurer en haut, nous permet de dire que des élèves dès quatre ans sont sensibles à la dimension symbolique des jeux de positionnement dans une liste ; en quoi ils manifestent une capacité à « *raisonner* » à partir de la surface graphique.

Un premier inventaire des listes élaborées et utilisées dans les quatre classes observées permet de noter que certaines listes sont conçues comme des supports d'enseignement : listes des jours de la semaine dans différentes écritures, listes des mois, listes numériques ou listes de mots utiles dans le cadre d'une situation didactique. D'autres listes, nombreuses,

comportent de plus, une dimension "administrative" et ont la spécificité de visualiser une organisation du monde de la classe.

Nous ne traiterons pas exhaustivement de toutes les catégories de listes. Nous présentons d'abord des exemples relevant de la catégorie des listes "organisatrices" de la classe ; le plus souvent, ces listes mobilisent de multiple façon les prénoms de la classe : en présentant les élèves par section dans le cas des cours doubles, par mois d'anniversaire, par groupes de travail, par sexe, par ordre alphabétique des noms ou des prénoms, etc..

Parmi les listes qui permettent l'administration de la classe, présente dans toutes les classes, se trouve la liste quotidiennement reconstituée des présents et des absents. Au sujet de cette routine, citons un propos tenu par une aide maternelle, entendu en petite section et qui donne matière à réfléchir : « *Va mettre ton étiquette pour montrer que tu es là* ». Le propos est absurde et nie l'évidence de la présence de l'enfant, tout en s'adressant à lui. De fait, le geste imposé de placer son étiquette-prénom sur une surface prévue à cet effet dès la petite section constitue une entrée dans le monde de la représentation sur papier. Ainsi, à entendre ce qui a été dit, l'enfant comprend que les signes qui le représentent ont le pouvoir de "montrer" ce que sa présence physique indique pourtant déjà : se construit ainsi le principe d'une symbolique du monde de la classe qui déplace le regard porté sur le réel vers une représentation. Le mouvement qui déporte l'attention des élèves des échanges oraux vers une surface graphique amorce une entrée dans le monde de l'écrit propre à l'école maternelle et fonde les premières familiarisations avec une forme graphique scolaire. Pour autant, l'exemple cité montre combien, pour une part, ce mouvement vers le monde de l'écrit nie une sociabilité enfantine existante, inscrite dans l'oralité.

L'espace où placer les étiquettes-prénoms pour marquer sa présence connaît des variations dans chaque classe : en plusieurs lignes sur un meuble spécial dans la classe A, dans les pochettes d'un support en plastique fixé au mur dans la classe B, fixées par aimantation au tableau et entourées chaque matin d'un rectangle à la craie avec une « pancarte » où figure l'effectif dans la classe C, sur les branches d'un grand pommier peint par les élèves, découpé et affiché au tableau en permanence dans la classe D (l'enseignante filmée, à mi-temps dans cette classe, n'est pas la conceptrice de cette présentation). On constate des différences de logique pédagogique manifestées par la forme accordée à l'espace de réception des étiquettes-prénoms : simple habillage thématique comme dans le cas du pommier, ou support pensé comme un objet d'enseignement comme dans les classes A, B et C. Au-delà des différences de présentation, la liste des présents donne lieu, chaque jour et

dans toutes les classes, à une confrontation entre ce qui est représenté sur l'espace graphique et le réel de la classe.

L'enseignante de la classe D fait un usage particulier de l'obligation faite à l'enseignant de relever le nom des absents : dans le souci de donner une dimension "authentique" à une activité de lecture, elle "délègue" à un enfant, différent chaque jour, l'obligation administrative qui s'impose effectivement à elle de faire l'appel (D2 : 11 à 89). A cet effet, elle aménage l'espace graphique du cahier d'appel en masquant la liste des noms de famille des enfants de la classe pour ne donner à lire que les prénoms. L'élève chargé de la tâche, assis face à ses camarades, le cahier ouvert sur ses genoux, lit les prénoms dans l'ordre de la liste fournie ; les élèves réagissent en répondant « *présent* » ou « *je suis là* », les absents sont repérés oralement par les enfants et pointés par l'enseignante assise à côté de l'élève responsable.

Parmi les listes "administrant" le monde de la classe, citons celle décrite dans la première monographie, incluse dans le « *tableau du goûter* » de la classe A. Une liste institue quotidiennement la responsabilité de la préparation d'une collation : à des prénoms d'enfants est associé, selon une procédure complexe, un travail dont bénéficie l'ensemble de la classe. Les étiquettes-prénoms des élèves sont intégrées à la liste des tâches et la proximité spatiale signifie leur engagement.

Citons aussi un panneau répartissant les responsabilités dans le monde de la classe B. L'affiche, en permanence au tableau, indique des prénoms sous des tâches représentées par un dessin et un mot écrit (*les termes utilisés sur l'affiche sont indiqués en italique dans l'inventaire ci-dessous*). Selon l'enseignante qui les a déterminées, les tâches répertoriées ont un intérêt collectif : faire la *date* ou la *météo*, être *facteur* (d'une classe à l'autre) ou *chef de rang* (prendre la première place au moment de se ranger), *trier* les déchets recyclables, *ranger* la classe, apporter les sacs de *goûter*, s'occuper du *tableau de présence* (ce qui consiste à vérifier que les présents ont tous mis leur étiquette et relever le nom des absents). En cas d'absence d'un enfant responsable, il est prévu une rubrique *remplaçants* qui comporte deux places à pourvoir. Le renouvellement des responsabilités est hebdomadaire. Le tableau visualise des missions au service de routines et de règles de vie collective. Le rapprochement spatial d'un prénom et du symbole d'une responsabilité signifie qu'une "mission" incombe à l'élève.

Citons encore, dans le monde de la classe C, le tableau composé de quatre colonnes correspondant à quatre activités différentes. Chaque jour, l'enseignant attribue aux élèves,

dont les étiquettes-prénoms sont distribuées dans les colonnes, une activité de jeu à mener lorsque le travail du jour est achevé.

De fait, chaque enseignant scripturalise la vie de la classe. C'est-à-dire qu'il propose, sous diverses configurations spatiales, des listes articulant des représentations écrites d'élèves, des étiquettes-prénoms, et des représentations de règles de vie dessinées, symbolisées ou écrites. En d'autres termes, la disposition de signes sur la surface graphique a la vertu d'afficher des écrits, objets d'enseignement, et de représenter le monde de la classe, de permettre l'identification de ses habitants, de visualiser une répartition tournante des rôles qui organise le groupe.

Plusieurs hypothèses peuvent être avancées pour expliquer le recours fréquent à une fonction organisatrice de la surface scripturale.

En premier lieu, les enseignants, experts en recours professionnel à l'écriture, usent ainsi d'une fonction organisatrice très ancienne de l'espace graphique en liste : une fonction administrative. Goody précise que, dans la grande masse des premiers textes sumériens, les plus nombreux sont des documents économiques et administratifs tels que « *des recensements (...), ces produits obligés de tout système bureaucratique* » (1979 : 148). Ainsi, les surfaces écrites citées plus haut donnent à voir l'ordre qu'instaure et visualise par écrit subjectivement chaque enseignant. En tant que garant d'une organisation stabilisée, l'enseignant recourt à l'écrit pour marquer et, ce faisant, instituer ce qui fait office de loi commune. La liste qui "recense" quotidiennement les élèves, relève d'une fonction *bureaucratique* de l'écrit.

Cependant, si l'on se réfère au cadre théorique psychologique élaboré par Vergnaud (1996), rappelons que l'usage expert de l'écriture mobilisé par les enseignants, comme toute expertise professionnelle, relève pour une part de schèmes qui ne sont pas explicités (p. 282). Les choix des enseignants se conforment alors à des décisions pédagogiques et didactiques de "mise en scène" de savoirs qui configurent alors une sorte de cadre synthétique. Nous soulignons ainsi que :

1. L'enseignant use de l'écrit non seulement à destination des élèves mais, *dans le même temps*, pour organiser mentalement son propre espace professionnel. Nous faisons l'hypothèse qu'au moment de préparer matériellement la classe du lendemain, dans l'amont de la situation didactique, l'enseignant qui réalise des supports écrits poursuit plusieurs finalités. Un premier ensemble d'objectifs concerne le "savoir" : réaliser les supports écrits en fonction de l'objet-à-enseigner « *écrit* », ce qui élabore un premier niveau de sémiotisation (Schneuwly : 2000). Un second ensemble d'objectifs concerne des écrits au service de la gestion du groupe et, dans le même temps qu'ils clarifient pour l'enseignant ses choix

d'organisation, ces écrits fournissent aux élèves des repères visuels pour comprendre l'organisation du temps et de l'espace de la classe. L'enseignant tend également à donner aux supports une forme qui soit en mesure de faciliter son travail en présence des élèves : l'organisation des supports écrits constitue alors, comme en filigrane, un script d'actions à enchaîner, un cadre de travail auquel l'enseignant se réfère "globalement". La scripturalisation de la classe témoigne non seulement de la place accordée à l'écrit en tant qu'objet de savoir à enseigner mais aussi du recours de l'enseignant à l'outil de penser qu'est l'écrit.

2. Ces différentes finalités sont le plus souvent concomitantes sur un même support sans que les enseignants en aient toujours conscience. La pluralité des finalités poursuivies a comme conséquence que la complexité de certaines formes données aux représentations listées du monde de la classe peut échapper aux enseignants. Comme exemple de ce que nous avançons, citons le *tableau de goûter* décrit dans la première monographie. La structure d'ensemble du tableau est d'une grande complexité et juxtapose arbitrairement des parties utiles pour réaliser la routine d'affectation des responsabilités. L'enseignante considère exclusivement le tableau comme un support d'enseignement (essentiellement lire et compter) ; en réalité, le tableau se révèle également être un guide pour l'enseignante qui "saute" rapidement d'une partie à l'autre pour mener à bien une routine sophistiquée. La complexité de la routine organisée par écrit est telle que l'objet "enseigné", l'écrit, n'est plus accessible "directement" par des élèves.

En second lieu, le recours fréquemment observé à des écrits organisateurs du monde de la classe est une réponse à la préoccupation pédagogique des enseignants de "motiver" des savoirs à enseigner. Les savoirs, sous des effets inhérents à la transposition didactique, sont soumis à un phénomène de « *désyncrétisation* », c'est-à-dire de découpage en « *champs de savoirs spécialisés* » (Bronckart et Plazaola Giger : 1998, p. 36), ou fragmentés. Les élèves ne parviennent que difficilement à saisir la relation qu'entretiennent entre eux les éléments de connaissance présentés séparément. Donner à voir diverses configurations écrites du monde de la classe croise les deux obligations institutionnelles de « *familiariser avec l'écrit* » et de faire découvrir des « *fonctions de l'écrit* » (textes officiels de 2008, p. 13). L'écrit, ainsi fonction administrative appliquée aux règles de vie qui s'imposent aux élèves, est supposé "gagner" en signification : il se voit instantanément "justifié" par les manifestations visibles et intégrées à la vie de la classe, auxquelles il renvoie.

Un exemple de familiarisation à l'usage de la liste

Dans la classe C, la figure graphique de la liste constitue un objet d'enseignement. Une didactisation de la notion de liste se manifeste donc dans la continuité thématique des trois séances. De fait, chaque matin, depuis novembre (seconde routine de l'année comme l'indique la troisième monographie), est constituée au tableau au fur et à mesure de l'arrivée des enfants une colonne avec les étiquettes-prénoms. Au moment du regroupement après le temps d'accueil, l'enseignant trace un rectangle à la craie autour de la liste des présents d'une part et des absents d'autre part. A ces rectangles sont adjoints, toujours à la craie, un titre encadré réécrit chaque jour : **PRESENTS** ou **ABSENTS**, et un effectif également encadré. Le principe des listes instituées, nommément désignées par un terme et insérées dans des usages connus des élèves, devient progressivement un instrument psychologique (Vygotsky : 1930/1985). Lors de la séance C1, la figure graphique connue est reprise dans un contexte différent, celui du classement des prénoms selon leur initiale. C'est ainsi que l'enseignant introduit l'objet d'une séance concernant les prénoms en présentant une colonne écrite : « *j'ai une liste là* » (C1 : 1), ce qui est, pour ce que les échanges permettent d'inférer, compris des élèves. Le travail de décontextualisation et recontextualisation de l'outil graphique fonctionne si l'on juge d'après le fait que plusieurs collections différentes sont successivement énoncées par les élèves : « *tous les prénoms de la classe* » (4) puis « *la liste des enfants des enfants qui commencent par D* » (54), « *il a mis la liste des M* » (83). Le critère d'appartenance à un ensemble visualisé n'est apparemment pas le même à chaque occurrence de liste. Une telle mobilité fait de la liste un outil cognitif transférable. On relève toutefois qu'un élève amené à tracer un rectangle vide pour y placer des étiquettes procède selon une représentation dominante et globale ; l'élève en question respecte un axe de symétrie indiquant alors que s'impose la forme habituelle de la liste des présents (en C1 : de 71 à 78). La rigidité avec laquelle l'élève considère le modèle montre des limites dans sa capacité d'abstraire l'outil cognitif, à n'en considérer que l'opérationnalité et non une représentation habituelle mais conjoncturelle.

La référence de *liste* varie au cours de la séance sans pour autant égarer les élèves. Si le mot *liste* désigne dans les énoncés des enfants trois collections différentes de prénoms en (1), (54), (83), il opère aussi au cours de la même séance par métonymie à partir de deux entités de nature différente :

1. Le rectangle tracé à la craie conçu comme un contenant qui préexiste à la collection des prénoms qui commencent par la même initiale. Ainsi

l'enseignant accompagne une élève : « *tu fais ta petite liste avec ta pancarte // fais bien la barre en dessous // vas-y / efface tout / refais // comme ça te convient // là ça te convient ?* » (86). Le fait que les élèves tracent un rectangle avant de rechercher les prénoms pose quelque difficulté d'adéquation entre la taille donnée au rectangle et l'étendue de la collection.

2. D'un point de vue sémantique, un objet "mixte" entre la collection écrite de prénoms et le support mobile de papier : « *elle est où Adénaïs dans ta liste ? / prends ta liste / je crois qu'il est plutôt dans le bas de la liste hein / cherche un peu dans le bas regarde // pas forcément tout en bas* » (C1 : 207) ; et durant la troisième séance, en tendant une colonne de cinq cases à découper : « *je vais vous donner une liste* » (120), « *voilà ta liste* » (229).

Nous ne développons pas ici l'ensemble des difficultés didactiques inhérentes à la question de l'ordre alphabétique mais nous relevons seulement combien le principe d'une liste ordonnée suivant la "substance alphabétique" des mots suppose une posture intellectuelle que les élèves n'adoptent pas immédiatement.

Au cours de la troisième séance où il présente une liste ordonnée de cinq mots, l'enseignant intègre un enseignement spécifique à propos de la lecture d'une liste respectant un ordre alphabétique. Pour lire successivement les mots *cotylédon*, *feuille*, *fleur*, *gousse*, *tige*, l'enseignant précise quel mot est à lire en premier : « *le premier mot / si on a quelque chose à dire le premier mot de la liste à son sujet (...) alors le premier mot quel est-il ?* » (C3 : 67) « *on s'intéresse au mot suivant d'accord dans ma liste / celui que j'ai mis juste après cotylédon / alors / Théo ? quel est-il selon toi ? le mot suivant / une liste on la lit toujours de haut en bas / alors quel est ce mot ?* » (C3 : 73).

Au-delà de l'orientation de la lecture, l'enseignant soulève la question de l'ordre alphabétique qui permet de circuler dans l'abécédaire dans lequel les mots sont à coller (de 124 à 199). En clôture, l'enseignant explique et interroge : « *moi je les ai mis dans l'ordre de l'alphabet / (...) j'ai d'abord mis le mot cotylédon puis feuille puis fleur puis gousse puis tige / pourquoi est-ce que j'ai mis d'abord cotylédon en haut ?* ». Il est probable que, par sa question, l'enseignant attend une reformulation intégrant la notion d'ordre alphabétique qu'il vient explicitement de citer. Les réponses immédiates données par Gauthier : « *parce que c'est le plus important* » (200), « *parce que ça fait pousser la feuille* » (202), « *parce que ça fait pousser la la plante au début* » (204), témoignent de ce que l'élève considère la liste comme représentative d'un ordre existant dans le monde. La logique symbolique qu'il

manifeste est proche de celle qui amène les enfants à placer leur étiquette-prénom en haut de la colonne des présents pour « *être en premier* ». Cette explication, qui réfère au monde extragraphique, est pourtant en rupture avec les propos que Gauthier tient précédemment durant la séance. En effet, juste avant son hypothèse sur l'importance du cotylédon, Gauthier manifeste une bonne compréhension du fonctionnement d'un abécédaire : « *par exemple là on on peut dire que ça commence par exemple là ça commence par un C et on le met dans la page des C (...) mais pour ça il faut pas / on prend pas au hasard (...) parce que les Moyens ils peuvent prendre au hasard parce que eux il y a pas il y a pas tous les tous les heum (...) tous les chiffres comme ça heu en ordre alors que nous (...) les lettres / alors nous on doit / la page on tourne on tourne jusqu'au C* » (138 à 146). L'erreur de désignation de la notion de *lettre* par le mot *chiffre* est révélatrice de ce que Gauthier s'est approprié l'idée d'un système alphabétique ordonné comme le sont les nombres. Malgré l'attention qu'il vient de manifester à l'égard de l'ordre alphabétique, Gauthier explique spontanément l'ordre par une hiérarchie dont la justification ne concerne pas le matériau écrit. On constate que prendre en compte les constituants des mots advient après une approche symbolique de la surface scripturale. Autrement dit, la capacité enfantine à interpréter les jeux de disposition d'une surface écrite n'implique pas obligatoirement des considérations alphabétiques.

Ce constat peut être rapproché de l'observation 11 présentant Nicolas qui interprète l'absence d'étiquettes dans les cases d'un tableau où figurent tous les prénoms de la classe comme une information sur le monde : si des cases sont vides, c'est que des enfants sont partis. Ce n'est que dans un second temps qu'il comprend que le vide de certaines cases renvoie à l'absence de certaines lettres initiales dans la collection des prénoms de la classe : il considère alors le matériau alphabétique qu'il a sous les yeux.

De ces quelques éléments de didactisation de la notion de liste, nous retenons que cette « *figure graphique* » (Goody : 1979), mobilisable dans de nombreuses situations scolaires, justifie que lui soit accordée une attention spécifique et régulière. Cette attention doit être renouvelée à chaque situation introduisant des variations de signification. Parce qu'elle permet l'organisation des objets qui la composent, la liste est un outil pour penser le monde. Quand la liste organise des objets en fonction de leur "substance alphabétique", il est nécessaire de didactiser la posture qui permet de considérer les constituants du signifiant et non le signifié. Notre remarque relève de la problématique « *infra-didactique* » d'une « *attitude de secondarisation* » qui permet aux élèves de considérer les objets scolaires comme des « *objets à interroger sur lesquels il peut (et doit) exercer des activités de pensée* » (Bautier, Goigoux : 2004, p. 91). La focalisation de l'attention sur l'écrit en tant qu'outil de

représentation reste une difficulté majeure dans la mesure où l'attitude mobilisée demeure encore très instable en maternelle. Dans les exemples cités de Nicolas et Gauthier, les deux élèves sont sensibles à la disposition des éléments avant d'être capables de focaliser leur attention sur les signes graphiques en tant que tels. Ainsi, même si certains élèves retrouvent aisément leur prénom et ceux de leurs camarades et infèrent une symbolique de disposition par le biais de la liste, le matériau alphabétique n'est pas à ce stade complètement prégnant, facilement concurrencé par des considérations référentielles. On en conclura provisoirement que l'alphabet dissocié des fonctions classificatoires est un objet didactique qui réclame la plus grande attention.

D'autre part, nous avons constaté qu'un saut cognitif important se situe entre la lecture de mots d'une liste et la lecture d'un énoncé écrit. La liste écrite présente des mots graphiquement "isolés" par une disposition qui les place, souvent mais pas exclusivement, l'un en dessous de l'autre. Nous avons empiriquement constaté que la liste, par son caractère discontinu et non relié (linguistiquement) permet à certains enfants de maintenir durablement une approche logographique de l'écrit : chaque mot, souvent un prénom, peut être mémorisé sans nécessiter une analyse systématique de ses constituants alphabétiques (Ferreiro : 2000).

Nous présentons maintenant des observations qui témoignent de difficultés de lecture quand l'activité ne concerne plus une liste discontinue de mots mais des énoncés "construits".

8.3.4. Des mots au texte

Avant d'illustrer les difficultés des élèves à comprendre que « *l'écrit renvoie à l'oral* », précisons deux acceptions complémentaires de cette formulation des textes officiels (2008), qui fait référence à la double articulation du langage. La première signification concerne le fait qu'un texte écrit est une forme langagière qu'un lecteur peut oraliser : l'écrit renvoie au langage oral. La seconde signification concerne le caractère phonétique du système alphabétique qui transcrit les phonèmes de la langue. Nous ne traiterons que de la difficulté pour les enfants à comprendre le principe de correspondance entre le discours oral et le discours écrit.

Une situation didactique illustrant le problème de référer l'écrit au langage a déjà donné lieu à commentaires dans l'observation 8 extraite de B2. Nous reprenons cette situation d'une façon plus approfondie. La séance B2, comporte une première phase collective qui initie un certain nombre d'exercices. Puis, dans un second temps, cinq élèves tentent

individuellement de réaliser des tâches sensiblement différentes de ce qui a été institué en grand groupe. Dans sa phase collective, la tâche consiste pour les enfants :

1. à classer des images, sous lesquelles sont écrits des mots, selon le genre grammatical du référent dans une des deux colonnes tracées sur une grande affiche et intitulées UN ou UNE,

2. puis à « lire » le résultat.

Après un temps consacré à différencier les colonnes, l'enseignante lance une phase qui d'oralisation qu'elle qualifie de « lecture » : « *qui est-ce qui veut venir maintenant et lire en même temps ce qu'il met dans la colonne ?* » (62).

193	M	(...) Jordan Jordan / dans quelle colonne tu le lis hein ? / vas-y ben lis-le !	Jordan hésite à placer l'image d'un gâteau. Il le place dans « un ».
194	Jordan	gâteau	timidement
195	M	non mais ce qui m'intéresse <i>gâteau</i> certes mais tu me lis le petit mot / comment c'est le petit mot qu'on ?	
196	élève	<i>un</i>	
197	élève	<i>un gâteau</i>	appui sur « un »
198	M	<i>un gâteau</i> / alors on oublie pas le petit mot (...)	fixe l'image avec du scotch

La disposition des éléments fait que la *lecture* demandée oralise successivement le titre de la colonne puis une image placée dans l'espace de la colonne en-dessous ; le mot écrit sous le dessin n'est jamais cité spécifiquement comme "à déchiffrer" ou à montrer : le mot à énoncer est le nom de l'objet représenté. Quand toutes les images ont été classées dans les colonnes, l'enseignante systématise la phase de *lecture* en instaurant une procédure stricte qui consiste à partir du titre de la colonne puis à traiter une image choisie dans l'ensemble fixé en vrac en-dessous : « *elle me montre un le petit mot et un autre mot et elle lit* » (326) et « *tu choisis celui que tu veux / tu me montres les deux mots et tu les lis* » (328).

Quand une enfant dit "trop" rapidement le syntagme nominal [déterminant + *nom commun*], sans le segmenter oralement ni montrer chaque élément sur l'affiche, sans "lire" du point de vue de l'enseignante, celle-ci la reprend : « *non / j'ai pas dit de lire comme ça / montre-moi un / où il est le mot un ? / un* » (334), et peu après : « *on montre d'abord le mot^① le petit article qui est en haut / tu le^② choisis tu montres le mot^③ et tu lis les deux mots ensemble* » (336). Si en (336), la première occurrence de *mot* réfère au déterminant en haut de la colonne, la référence du pronom *le* en ② est plus ambiguë : s'agit-il de choisir un déterminant ou le nom d'un objet représenté (le mot écrit sous une image, n'ayant jusque-là été distingué ni dans les échanges, ni dans le geste) ? Et, surtout, comment les élèves peuvent-

ils inférer la signification de lire « *ensemble* » des unités qui ne peuvent que se succéder dans le discours ? Il est probable que l'enseignante pense qu'en exigeant le geste de montrer quelque chose sur une surface comportant de l'écrit, elle engage les élèves à "entrer dans l'écrit". Lire est alors assimilé à oraliser à partir d'une surface écrite. Cependant, la difficulté pour les élèves de comprendre la logique de la micro-procédure instaurée est manifeste et l'enseignante répète à plusieurs reprises le déroulement des actions qu'elle attend. De fait, les élèves énoncent le nom du déterminant en indiquant ce qui figure en haut d'une colonne, puis celui du nom commun représenté par une image située *n'importe où* en-dessous. Pas de succession sur une ligne pour un texte aussi court qu'un syntagme nominal. L'ordre du scriptural (Peytard : 1970) n'est pas encore, à ce stade, tout à fait conventionnel. Les enfants n'en sont pas encore à de "l'écrit à lire" : ils exécutent un exercice arbitraire qui simule la lecture d'un énoncé à partir d'éléments hétérogènes, écrit et image, disposés au hasard de l'avancement de la séance et non dans l'intention de constituer un *message*.

La difficulté (en B2 toujours) de faire correspondre un "texte" oral à une "disposition écrite" qui n'y aide pas se retrouve d'une façon plus notable encore lors du travail de groupe. Au-delà des difficultés observées, nous voudrions examiner les biais par lesquels la conception de la tâche *naturalise* une référence au scriptural et souligner la nécessité de didactiser le passage d'une lecture-écriture de mots à une lecture-écriture d'énoncés.

Pour décrire rapidement la situation didactique reprise et modifiée dans le groupe des cinq enfants dont l'enseignante s'occupe d'une façon privilégiée, indiquons que le matériel individuel est, selon l'habitude de l'enseignante, fourni à chacun dans une enveloppe fermée : celle-ci contient des étiquettes-images sans nom écrit et des étiquettes « UN » ou « UNE » écrits en capitales ou en cursive. Après avoir laissé les élèves prendre connaissance des deux catégories d'étiquettes (343-373), l'enseignante leur fait deviner ce qu'elle attend d'eux. Les interventions de l'enseignante, identiques lors des trois séances, indiquent une volonté pédagogique de "rendre les élèves actifs" quitte à ne pas cadrer la tâche du point de vue des connaissances nécessaires pour la mener à bien.

Ainsi, présentant le support fourni (deux colonnes vierges de tout lignage dont les titres n'ont pas été écrits dans les cases prévues à cet effet), l'enseignante interroge les élèves en ces termes : « *bon maintenant je vous demande / à votre avis qu'est-ce qu'on va faire dans ce tableau ?* » (344). De même, un peu plus tard, avec les étiquettes extraites d'une enveloppe, elle répète : « *eh ben alors qui a une idée ? Grégoire peut-être / qu'est-ce qu'on fait ? // alors faut chercher / si je vous en ai mis plein c'est qu'il y a une raison / c'est pourquoi à votre avis ? // bon alors Jordan il essaye // qu'est-ce que je fais avec ça ?*

*pourquoi j'ai mis plein / pourquoi ? //vous vous avez écrit un et une ici / moi je vous ai donné des objets et je vous ai donné les petits mots un et une /alors qu'est-ce qu'il va falloir faire avec ? » (404), et : « essayez / essayez / vous trouverez peut-être tout seuls essayez / déjà » (412). Nous avons par ailleurs relevé, durant les cinquante minutes que dure cette phase de travail, 40 occurrences du verbe *essayer* à l'impératif. Une telle densité, même si elle n'est pas exceptionnelle en situation scolaire, nous a paru exemplaire d'un rapport maître/élève qui structure l'action en deux temps : essai de l'élève et correction du maître.*

Un relevé des précisions fournies par l'enseignante montre plusieurs formulations successives de la tâche. Nous relevons quatre définitions de la tâche qui ont en commun de brouiller une correspondance stricte à établir entre texte oral et texte écrit.

1. Après neuf minutes de travail, Audry propose une association [déterminant et image]. Notons que l'enseignante intervient en (443) en "posant" les deux étiquettes sur une ligne virtuelle et ce faisant à imposer *implicitement* ce qui est un "ordre" des mots : « *on va le mettre dans ce sens-là* » :

443	M	lis // voilà / regardez ce qu'il propose Audry / <i>couteau / un / couteau / alors on va le mettre dans ce sens-là / un / couteau</i> qu'est-ce qu'il faut faire à votre avis ? (...) on regarde tous ce qu'Audry a proposé (...) qu'est-ce qu'il a proposé Audry ?
444	Audry	<i>un couteau</i> de mettre
445	M	un / oui dis ce que tu as proposé
446	Audry	j'ai proposé de mettre ça avec le couteau / ça fait <i>un (pointe UN) couteau (pointe l'image du couteau)</i>
447	M	voilà / voilà ce qu'il faut faire / alors essayez avec les mots que vous avez / et avec les images de faire la même chose qu'Audry a proposé / et ensuite on les collera / attention Audry ça va tomber alors les images sont peut-être un peu grandes sinon on va les recouper hein

2. Dans un second temps, la tâche est définie implicitement suivant l'usage "normal" du langage oral : « *ce qu'on dit* » et d'une lecture comportant un *sens* : « *lire dans le bon sens* », sans que le lien entre les deux ordres soit formulé :

491	M	hein ? c'est c'est quoi ça ? c'est toi qui l'as écrit hein alors moi je lis / lis avec moi /	à Grégoire à Kévin
492	Kévin	journal / un	
493	M	(...) <i>journal un</i> / c'est comme ça qu'on dit ? on dit <i>journal un</i> les enfants ?	
494	Audry	on dit <i>un journal</i>	et un autre
495	M	<i>un journal</i> / essaye de bouger pour que ça puisse / être lu dans le bon sens / très bien / voilà continue (...)	

3. Après un quart d'heure, Maxime n'a pas encore compris les critères de réussite de l'exercice. L'enseignante donne des indications relative à une orientation dans l'espace : « *tourne-le*^① / *enfin remets-le*^② *dans le bon sens* » sans qu'on sache si les pronoms *le* (① et ②) désignent le papillon (en image) ou le mot *un* (écrit), ni quel résultat est à escompter du geste de « *remettre dans le bon sens* ».

513	M	(...) / il a bien écrit un / il a écrit <i>un</i> mais le problème c'est qu'il a écrit <i>papillon un</i> / et qu'est-ce que je veux moi ? qu'est-ce qu'on
514	Audry	c'est un papillon
515	M	c'est un papillon / alors tourne-le / enfin remets-le dans le bon sens pour qu'on puisse lire un papillon (...) alors maintenant tu mets / c'est quoi ça ? si j'enlève ça / c'est quoi ? // c'est quoi ? // ben lis-le ! il y a rien de // (<i>son doigt part et revient sur l'étiquette</i>) / ça c'est un / où il est <i>papillon</i> ?

4. Après vingt-cinq minutes de recherche, l'enseignante entame un questionnement avec le groupe de cinq élèves pour déterminer la place relative du « petit mot jaune » par rapport à l'image. Elle s'appuie sur le travail réalisé par Audry et demande d'abord aux élèves de "voir" pour comprendre ce qui est attendu (de 648 à 660). Les élèves peinent à suivre l'enseignante et décrivent la position des étiquettes relativement l'une à l'autre, comme deux objets posés dans un espace non orienté : « *ici* », « *à côté* » (quatre occurrences par des élèves), « *en face* ». En (661), l'enseignante amène "la bonne réponse" référant à un ordre de succession linéaire sans expliciter de connaissances à propos du caractère conventionnel de l'ordre de gauche à droite qui se voit ainsi "naturalisé".

648	M	où ? il est jaune mais il est où ?	
649	Jordan ?	ici	
650	Kévin	à côté des objets	
651	M	com'(ment) ? j'ai pas entendu	
652	Kévin	il est à côté des objets	
653	Audry	à côté des objets	
654	M	à côté des objets ?	
655	Kévin	oui	
656	Audry	oui	
657	M	comment on pourrait dire ? / aussi ?	
658	Audry	en face	
659	M	ben il est ?	
660	Kévin	à côté	
661	M	c'est le prem' c'est le premier ou le deuxième ?	
662	Audry	le premier !	Ton de révélation ! il voit où la M voulait en venir.
663	M	c'est toujours le petit mot en premier / le petit mot jaune en premier / alors ceux qui ont pas encore réussi comme Audry / essayez de mettre le petit mot jaune	

		avant l'objet /
665	M	alors essayez de mettre le petit mot jaune en premier / (...) on a dit on essaye de mettre le petit mot jaune en premier pour pouvoir lire / alors allez-y / réfléchissez /

On le voit, la définition de la tâche évolue pendant la séance. Au départ, Audry indique qu'il associe « ça » (le mot UN) avec « le couteau » (446). Définie par Audry, la tâche n'est pas de produire un énoncé oral mais une combinaison qui lie deux éléments hétérogènes, un mot isolé sur une étiquette et un objet représenté. Déterminer si la combinaison est exacte passe par la connaissance qu'ont les enfants, en tant que locuteurs, du genre grammatical des noms des objets de référence. Audry est avant tout préoccupé par le choix de la colonne.

La notion de sens de lecture apparaît quand l'enseignante, toujours dans un échange avec Audry, oralise le "texte" constitué par une image suivie d'une étiquette-mot : « moi je lis lapin un » (469). L'enseignante fournit une évaluation qui, en passant par un énoncé "non correct", informe que la "composition écrite" n'est pas recevable. L'évaluation par la lecture magistrale est de (469) à (663) le seul indice fourni et répété aux enfants pour les aider à repérer que l'erreur, généralisée dans le groupe, provient de l'emplacement relatif des deux éléments. De fait, quand les enfants comprennent après de nombreux essais invalidés, l'obligation d'associer un déterminant avec le nom de l'objet représenté en image, on les voit poser les étiquettes par deux et respectent alors le principe d'un contact signifiant. Toutefois, aucun ne pose les deux étiquettes sur une ligne "virtuelle" et le « petit mot jaune » prend toutes les positions possibles autour de l'image. Aucun élève ne respecte, *a fortiori*, d'une façon consciente, l'ordre d'un énoncé [déterminant + nom] qu'il transcrirait. Audry n'en a la révélation qu'en (662) après avoir collé les étiquettes.

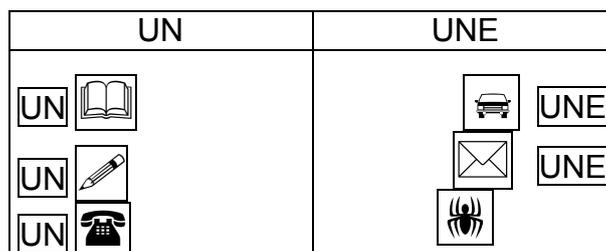
Après le relevé des reformulations de la consigne, nous observons un élève, Maxime, dont les gestes témoignent d'une durable incompréhension pour ce qui est attendu, et ce que lui dit l'enseignante. Cet examen attentif nous permet d'illustrer les limites d'une tâche qui demande de « trouver », quand il s'agit d'apprendre des connaissances culturelles propres à l'écrit.

La phase observée se situe de (373), à l'ouverture des enveloppes d'étiquettes, jusqu'en (832), moment de clôture associé à l'annonce du goûter : l'élève est ainsi soumis à la même tâche pendant une quarantaine de minutes. Pour mieux repérer les propos qu'adresse l'enseignante à Maxime, ceux-ci sont notés en bleu dans l'annexe B2 (p. 193 à 214).

Le fait le plus frappant est que l'enfant parvient à satisfaire une demande implicite de présentation de l'écrit en correspondance avec la chaîne orale sans comprendre la nature linguistique des critères qui amènent l'enseignante à invalider ou valider son travail. Après la question magistrale invitant les élèves à faire des hypothèses sur ce qu'ils vont « *devoir faire* » avec les étiquettes (373), Maxime, sollicité par l'enseignante, a l'intuition de la tâche : « *il faut trouver les a' les affaires qui / qui commencent une et un* » (376). Le nom d'« *affaires* » est introduit par l'enseignante précédemment en (373) pour enjoindre les élèves à ne pas « *mélanger [leurs] affaires* ». En (376), Maxime reprend donc le nom emprunté au vocabulaire de l'enseignante dans une structure fautive (*affaires qui commencent Ø une et un*) : il laisse entendre qu'il s'agit de différencier les « *affaires* » selon leur début. Maxime est sensible à la place des déterminants par lesquels "on commence" mais ne semble pas distinguer le déterminant du nom. En énonçant que les « *affaires (...) commencent une et un* », il semble concevoir le syntagme nominal comme d'un seul tenant, ce qui informe de la difficulté normale pour son âge de concevoir la chaîne orale sous une forme segmentée. En effet, comme l'indique Ullmann (1952) : « *La chaîne parlée ne connaît pas le mot comme unité phonétique (...). L'analyse purement acoustique y distingue des groupes rythmiques, des syllabes et des sons ; ce n'est que l'analyse sémantique qui en détache des mots* » (p. 77). Ainsi, Maxime, à l'oreille, ne distingue pas le déterminant du nom.

Pendant les quarante minutes du travail en groupe, les gestes de Maxime avec les étiquettes montrent combien il est embarrassé pour décider de leur place. Durant la première demi-heure, dans la logique géométrique dont nous faisons état à l'occasion de l'observation 5, étant donné la difficulté d'investir l'espace graphique, Maxime s'appuie sur les bords de la feuille comme pour y trouver repère spatial. Plus tard dans la séance, quand, l'un après l'autre, Maxime a fini par faire valider les "couples d'étiquettes" de la colonne des mots masculins, il semble qu'il maintienne une logique géométrique. En effet, il dispose les étiquettes des mots féminins selon un axe de symétrie par rapport aux mots masculins.

Figure 11 : Schématisation du travail de Maxime à la fin de la séance



Au départ, Maxime classe, avec des erreurs, les images sans leur associer de déterminant. Quand il comprend l'obligation de leur adjoindre « un petit mot jaune », avec par ailleurs des erreurs de lecture entre *un* et *une*, il hésite à chaque association pour décider de l'emplacement de l'étiquette jaune.

Plusieurs évaluations négatives sont formulées par l'enseignante depuis (503) : « *où ça c'est écrit un papillon ? moi je lis pas un papillon / lis lis comme c'est écrit* », jusqu'à plus d'une demi-heure après le début du travail en (740) : « *alors nous / moi j'ai toujours le même problème hein / qu'est-ce qui se passe là ? où il est le petit mot jaune ? qu'est-ce qu'on a dit ? regarde par rapport à là ? qu'est-ce qu'on a dit ?* ». Jusqu'au terme de l'exercice, Maxime avance, piloté par les indications, orales ou mimogestuelles, relatives aux objets posés : « *alors rem'(ets) essaye de le remettre pour que ça / pour qu'on puisse le lire dans le même sens qu'ici* » (631), « *moi je préférerais que ce soit en long* » (689). Les précisions renvoient à la position respective des étiquettes.

L'enseignante évoque aussi à trois reprises le principe d'une association à faire entre les "mots" d'une part et la *ligne* d'autre part. En (689), la notion de ligne évoquée concerne une ligne d'écriture, en l'occurrence le trait sur lequel on écrit des lettres : « *pourquoi tu veux absolument que le mot-là il soit au-dessus ? moi j'aimerais bien qu'il soit comme ça sur une ligne / comme quand on écrit / alors essaie de le mettre comme ça* ». La première référence à une ligne d'écriture ne suffit pas à éclairer Maxime. L'enseignante songe alors à lui montrer les lignes d'un texte écrit, ce qui est une autre acception du terme de *ligne* : aucun trait tracé mais un alignement de mots qui construit une ligne séparée de la suivante par un espace blanc. Mais la démonstration est totalement opaque et l'enfant ne peut pas saisir ce qu'il y aurait "à voir" : « *regarde / dans un livre / là dans un livre / où est-ce qu'ils sont les mots ? / ils sont écrits là et puis là il y en a un ? celui-là par exemple il est écrit là ? on pourrait le mettre là [elle montre en dessous] ? oui ? (...) si on écrivait autre chose / alors on lirait il a deux vagues et ici on met' on lirait y / et c'est il y a /alors moi pourquoi tu m'écris pas en ligne ? on n'écrit pas en ligne quand on écrit les lignes d'écriture nous ?* » (746) et (748). De fait, mettre sous les yeux des élèves le résultat attendu ne suffit pas à enseigner des connaissances culturelles : il s'agit encore d'amener à voir et à analyser la masse compacte des informations fournies, d'en distinguer les unités pertinentes, de les caractériser, en bref d'aider à opérer une activité cognitive d'analyse.

En (772), l'enseignante parle de « *lire en ligne* » ce qui ne peut constituer qu'une aide inopérante pour celui qui n'a pas la connaissance culturelle nécessaire pour saisir la référence : « *Maxime cherche / tu cherches pas là / bouge les étiquettes pour qu'on puisse lire une*

guitare / et pas guitare une / pas comme ça on lit en ligne Maxime on l'a déjà dit / eh bien voilà ! ». La validation appuyée, « *eh bien voilà* », informe Maxime que ses tentatives aveugles ont produit la disposition attendue ; Maxime détient alors la "bonne réponse".

La nature des consignes données à Maxime soulève le problème du partage entre ce que l'enfant peut apprendre grâce à un engagement cognitif dans une tâche et les connaissances culturelles qu'il ne peut reconstituer. Dans le cas analysé, la surface vierge de la colonne n'aide pas Maxime qui ne peut "réinventer" le principe de linéarisation de l'écrit de gauche à droite.

Un autre exemple de correspondance entre le texte oral et le texte écrit, fourni dans le cadre d'autres observations empiriques, a été traité à propos des routines de la date (Delaborde : 2006a). Nous avons constaté combien la succession des quatre éléments canoniques de la date, du jour, du quantième, du mois et de l'année, était un exercice redoutable de lecture des quatre étiquettes qui en isolent les mots. Au-delà de problèmes liés à une familiarisation avec le lexique à mobiliser, même après plusieurs lectures de camarades et plusieurs essais personnels de pointage de l'écrit, des enfants peinent à établir une correspondance entre la suite orale des quatre mots et le texte écrit. La difficulté réitérée de lecture du texte illustre combien l'écrit oblige à réorganiser la représentation que chaque locuteur enfant se construit de la langue orale.

Pour conclure sur la difficulté de la correspondance à établir par les enfants entre texte oral et texte écrit, nous disons que l'évidence visible de la segmentation en mots d'après les étiquettes ne doit pas faire oublier que le texte écrit ainsi donné à manipuler ne renvoie à rien de clairement pré-existant pour l'enfant. Ce n'est que rétroactivement que l'élève peut ré-élaborer sa conception d'une langue orale au vu de la segmentation fournie.

Après l'étude des effets de la fragmentation de la langue sur des étiquettes qui en isolent des unités de taille diverse, nous abordons maintenant des éléments de conclusion qui récapitulent les remarques praxéologiques dont nous avons fait état tout au long de notre étude.

Chapitre 9

9. POUR UNE DIDACTIQUE PRAXEOLOGIQUE

Au cours de notre étude, nous avons régulièrement émis des remarques concernant l'utilisation des objets graphiques, situant notre propos dans la perspective d'une didactique praxéologique au service d'une pratique de classe qui mise sur les capacités réflexives de tous les acteurs de la situation.

La synthèse qui suit s'efforce d'articuler les situations d'enseignement-apprentissage et les objets graphiques dans une conception intégrative.

Un premier registre de remarques est de nature épistémique et concerne les savoirs en jeu nécessaires à une utilisation raisonnée des objets graphiques. Un second registre, conséquence du premier, est de nature pragmatique et méthodologique et concerne l'aménagement du milieu didactique. Les deux registres relèvent du fonctionnement systémique de la situation didactique et sont à envisager dans leur synergie.

9.1. Remarques épistémiques

Les remarques épistémiques concernent deux domaines qui s'influencent mutuellement : celui des savoirs utiles à la lecture de l'espace graphique que Hébrard désigne par « graphématique élargie », et celui d'une raison graphique au sens d'instrument pour penser.

9.1.1. Savoirs utiles pour lire l'espace graphique

La dimension épistémique concerne en premier lieu la nature des savoirs utiles pour lire une surface graphique. L'étude des textes officiels a relevé que l'espace graphique a été considéré comme un objet à enseigner combinant le code alphabétique pour une part et l'ensemble des informations visuelles fournies par la surface scripturale ne donnant pas lieu à oralisation pour une autre part. Cette acception de l'espace graphique, apparue en 1992, n'a pas été reprise depuis.

Pourtant, l'espace graphique est consubstantiel à l'écrit alphabétique : il participe, en réception et en production, à l'interprétation et à l'élaboration du message oral transcrit. Le fonctionnement et les usages de l'espace graphique doivent être explicitement connus des enseignants pour qu'ils en apprécient les difficultés.

Comme éléments signifiants mais *muets* propres à la surface graphique, citons d'abord le principe de *linéarisation* dont la compréhension exige une activité cognitive parfois sous-estimée pour établir une correspondance entre un énoncé se déroulant dans le temps et sa représentation inscrite dans l'espace. L'une des difficultés propres à une première catégorie des "signes muets" réside dans la variation des formes et des volumes pour visualiser une *délimitation*. En effet, qu'il s'agisse des indices de proximité ou de distance spatiale, des blancs typographiques, des traits séparateurs, ou bien des encadrements, la disparité de ces usages engage à réfléchir sur les correspondances entre les unités délimitées et les types de délimitations opérées.

Une autre catégorie concerne différentes procédures de *hiérarchisation* : les jeux de couleur associés aux signes, les lettrines, les colonnes, les alignements. Tous ces signes sont susceptibles, en plus de faire système avec le code alphabétique, de se combiner entre eux. Ils tirent leur signification du contexte graphique dans lequel ils figurent et n'ont pas, de ce fait, de valeur constante.

Comment enseigner les savoirs à mobiliser pour lire une surface graphique ? Dans une approche du didactique comme outil praxéologique conciliant pédagogique et didactique, Halté (2005a) note que coexistent plusieurs objets de savoir de nature distincte dans la situation didactique. Il différencie ceux identifiés comme « à enseigner » et ceux, moins clairement circonscrits mais indispensables : « à côté des enseignables, il y a les « apprenables » - ces savoirs qui ne sont pas des objets explicites d'enseignement mais qui conditionnent l'apprentissage des enseignables et ces savoir-faire très composites comme le savoir-lire ou le savoir-écrire qui ne se résolvent ni en savoirs savants, ni en simple somme de savoir-faire - (...) » (p. 74). Pour une part, la multiplicité des formes de l'espace graphique et les multiples combinaisons possibles rendent leur enseignement exhaustif difficile et le constituent plutôt en « apprenable » dont l'acquisition est possible par le repérage de régularités graphiques. Cependant, pour une autre part, certains éléments invariants constitutifs de l'espace graphique, tels que la ligne ou le "genre graphique" de la liste, méritent d'être repérés et nommément désignés, ce qui en constitue un « enseignable ».

La participation irréductible de l'espace graphique à *la signification* des écrits à lire exige au minimum que : ses constituants soient, en situation scolaire, utilisés par l'enseignant qui leur donne forme avec discernement, et, notamment, nommés et commentés en situation.

Une des conséquences de ce que les textes officiels n'accordent plus le statut d'objet à enseigner à l'espace graphique dans toutes ses dimensions, sonores et muettes, est que les enseignants ne sont pas alertés sur la nécessité d'en didactiser les composants.

Par ailleurs, la nécessité d'y avoir recours régulièrement pour donner forme aux écrits scolaires leur confère une quotidienneté que les enseignants n'interrogent pas. Il s'agit d'un processus de naturalisation qui concerne les objets graphiques dans leur ensemble ainsi que, spécifiquement l'espace graphique et les signes muets qui y figurent. Une naturalisation a son corrélat dans le déficit d'enseignement ou d'explicitation.

On édulcore abusivement le fait que les constituants muets de l'écrit soient des éléments culturels, et que les enfants ne puissent en inférer la signification "seuls". Personne ne conteste la nécessité d'un apport de connaissance ayant trait au code alphabétique. Le phonocentrisme à l'œuvre à l'école, inscrit dans l'histoire de l'enseignement de la discipline "lecture" (Chervel : 1988), perdue dans les pratiques contemporaines et contribue à un enseignement quasi exclusif du code. La survalorisation du code se fait au détriment des éléments non alphabétiques et muets, partie prenante pourtant de la sémiotique de l'écrit.

Le fait que les signes en question sont, par définition, incompatibles avec une oralisation conduit à leur oubli : les signes qui "parlent directement à l'œil" ne *donnent pas lieu à discours*, c'est-à-dire ne sont le plus souvent ni nommés ni commentés.

L'absence d'identification de la nature culturelle des savoirs de la part d'enseignants les amène à amalgamer les savoirs afférents à la surface graphique à des savoirs que les enfants sont en mesure de construire seuls dans un environnement aménagé. Au-delà des questions de valeur ou de fonction des apports non alphabétiques, l'argument didactique est fréquemment que les enfants doivent « *découvrir par eux-mêmes* ». Or, comme nous avons pu le montrer, un déficit durable en information culturelle (la linéarisation de l'écrit par exemple) place la tâche scolaire en-deçà d'une zone proximale de développement, ce qui, sans étayage enseignant, la rend énigmatique ou insignifiante.

Du point de vue des modes d'acquisition convoqués, nous avons constaté que des enseignants misaient sur une imprégnation par répétition. L'absence de discours pour expliciter les signes muets de la surface scripturale est de fait, en partie, compensée par une régularité dans la présentation des écrits. La capacité qu'ont certains élèves de repérer des régularités graphiques leur permet de reconnaître des formes et de construire, implicitement,

des savoirs à leur sujet. Pour autant, nos observations ont montré que tous n'y parvenaient pas et que des difficultés étaient liées au déficit d'explication du fonctionnement d'une surface écrite. Nous pensons qu'il ne faut pas surestimer les vertus d'un « *enseignement par l'aspect* », selon une formule du *Dictionnaire de pédagogie d'instruction primaire* de F. Buisson (1887).

Une préconisation didactique élémentaire consiste alors à conférer systématiquement aux signes muets un statut "*d'objet-à-commenter*" : il s'agit de les repérer sur la surface scripturale, de distinguer ceux qui sont signifiants des autres, de les nommer par les métatermes régulièrement repris et contrôlés : *ligne* comme trait sur lequel écrire, *ligne* comme succession de mots, *espace entre les mots*, *blanc*, *marge*, *cadre*.

Pour en faire un usage éclairé, il importe pour l'enseignant de distinguer les signes muets culturellement légitimés par la typographie (Hébrard : 1983) et ceux, nombreux, qu'il invente. Il arrive souvent en effet que des codes propres à la classe se superposent aux usages culturels, par exemple mettre une croix pour marquer le début d'une phrase. Nous avons noté combien les enseignants de maternelle usaient abondamment des ressources offertes par la combinaison de systèmes sémiotiques sur la surface scripturale. L'intention est de pallier l'opacité du système alphabétique en y adjoignant des systèmes symboliques iconiques ou de couleur. La coexistence des systèmes sur une même surface scripturale n'est pas une garantie de clarté.

9.1.2. Raison graphique

Selon l'approche psychologique vygotkienne, l'écrit et tout particulièrement la surface graphique est un outil pour penser et élaborer une représentation du monde. En élaborant de nombreuses listes qui associent de différentes manières les élèves et des règles de vie, les enseignants mobilisent cette fonction de l'écrit au service de l'organisation du monde de la classe. Ainsi, la surface graphique qui représente symboliquement de l'écrit dans un contexte qui n'est pas littéralement alphabétique, mobilise les capacités interprétatives des élèves.

Pour autant, le fonctionnement même de l'espace graphique quand il permet de représenter une organisation de la classe ainsi que de catégoriser des objets, est peu commenté en tant qu'outil de représentation. De plus, la potentialité de déplacer les signes sur la surface scripturale au bénéfice d'une réflexion collective ou individuelle *qui accorde du temps* n'est guère sollicitée. Le statut d'outil pour penser, c'est-à-dire essayer, s'autoriser des erreurs, accepter le provisoire d'une pensée qui cherche, n'est pas pleinement accordé à l'espace

graphique : l'usage scolaire en fait plus un affichage à considérer comme loi à respecter ou modèle auquel se référer.

Comme le note Bautier dans un article disponible sur le site de l'INRP (non daté) : « *le langage, et l'écrit en particulier, pour apprendre, élaborer, penser ne fait qu'exceptionnellement objet d'enseignement et d'apprentissage scolaires, alors même que cet usage est fortement différenciateur des élèves* ». C'est le cas de l'espace graphique, à la fois abondamment utilisé en maternelle, et peu objet de discours pour en expliciter le fonctionnement ou les vertus heuristiques.

9.2. Préconisations concernant l'espace graphique

Les remarques qui suivent concernent l'aménagement du milieu didactique. Nous présentons les préconisations didactiques selon deux catégories de problèmes : ceux liés à des questions de délimitation des ensembles d'écrits et ceux qui se rapportent à l'organisation de la surface scripturale. Les éléments susceptibles d'amélioration concernent aussi bien les surfaces d'affichage de la classe que le matériel fourni aux élèves. Les observations à partir desquelles sont élaborées des préconisations sont indiquées en italique.

9.2.1. Difficultés de délimitation

Observation a. *Des affichages juxtaposés couvrent les murs ou le tableau et créent un brouillage visuel qui rend délicat d'en distinguer les unités constitutives.*

Observation b. *Sur des fiches individuelles réalisées par l'enseignante avec une grande expertise dans l'utilisation d'un traitement de texte, les unités à prendre en compte sont délimitées avec différents signes muets (espace, encadrement) qui ne sont pas explicités.*

L'écrit permet l'accumulation et le stockage, dans l'espace et dans le temps. A l'échelle de la classe jusqu'à celle d'une fiche de travail de format A4, la question didactique concerne une activité de délimitation d'unités et de circulation maîtrisée d'une unité à l'autre.

Un relevé des affichages permet de distinguer ceux qui sont utilisés par la classe et ceux qui perdurent d'une année à l'autre. Leur accumulation, sur plusieurs années scolaires parfois, produit un ensemble compact d'écrits sans limite intérieure. Ce phénomène de pavage plus ou moins discontinu concerne aussi bien des murs entiers que le tableau et sa périphérie.

Pour les élèves, il importe de savoir délimiter ce qui fonctionne ensemble, à savoir apprendre à distinguer des unités textuelles, particulièrement sur la surface du tableau quotidiennement sollicitée, apprendre à discerner quelles unités distinctes fonctionnent ensemble d'un point de vue sémantique et pragmatique. Les métatermes (limite, cadre, espace entre les mots, blanc) ont ici toute leur utilité.

Observation c. Les étiquettes donnent à voir différents découpages de la langue : de la lettre au fragment langagier composé de mots. Les mots sont des entités fréquemment isolés sur des étiquettes mobiles.

Parce que la forme rectangulaire tend à niveler pour un non-lecteur les différences linguistiques entre les éléments fournis, il importe de préciser aux élèves la relation qu'entretient la partie à manipuler avec l'unité à reconstituer (plus petite que le mot comme la lettre, la syllabe pour constituer un mot, des mots pour constituer des textes etc.). Les élèves non-lecteurs ne peuvent, à partir des fragments fournis, anticiper les unités langagières à reconstituer.

Quand il s'agit de *mot*, l'enseignant mise sur un concept de sens commun, abondamment convoqué dans les textes officiels, que l'écrit visualise mais qui n'a pas d'existence phonétique nettement repérable pour l'enfant. De ce fait, une suite de mots écrits, isolés sur des étiquettes, ne correspond pas d'emblée pour un enfant "terme à terme" à la transcription d'un énoncé oral. Précisons que la métaphore d'une bijection entre deux ensembles "superposables" semble communément admise alors qu'elle est fallacieuse, car, si une suite de mots est visible voire manipulable en étiquettes, elle ne correspond pas immédiatement, du point de vue de l'enfant qui la voit, à des entités langagières qui préexisteraient. Identifier les entités constitutives de l'oral, telles que le mot, est pour un enfant une activité cognitive à part entière. Et le caractère visuel, considéré trop rapidement par des enseignants comme donnant accès à l'enfant à une segmentation de l'oral en mots, ne doit pas leurrer sur les constructions cognitives nécessaires en amont : le "donné" visible ne correspond pas à un découpage du langage préexistant chez l'enfant.

9.2.2 Une raison de l'espace de travail

Observation d. Le partage d'une collection d'étiquettes écrites posée au centre d'une table dans laquelle les élèves ont à puiser exige de développer des stratégies de saisie.

Observation e. *Sans discrimination entre éléments utiles ou non, sans connaissance de scripts d'action pour avancer dans la tâche, la gestion d'une collection d'étiquettes peut s'enliser dans des actions inefficaces.*

Observation f. *L'objet donné à découper et/ou à compléter comporte des signes muets qui informent du traitement à y appliquer.*

D'un point de vue pragmatique, la surface devant l'élève constitue un espace de travail à organiser en fonction des tâches demandées. La disposition spatiale du matériel constitue une contrainte non négligeable. Par exemple, un tas central nécessite de la part de chaque élève, assis autour, une procédure pour passer en revue tous ses constituants. La gestion d'une collection individuelle produite par découpage, suppose une partition entre éléments écrits ou à jeter, éléments déjà lus ou à lire, ces ensembles évoluant tout au long de la tâche. A cet égard, un micro-aménagement du milieu, pour simplifier le travail et permettre d'accéder plus vite à l'activité cognitive, consiste à donner à découper des objets qui ne génèrent pas de chute de papier.

Une activité de lecture des objets écrits fournis sur étiquette commence dès la réception de la feuille par l'élève : des signes *muets* (trait, pointillé, espace, encadrement) informent des consignes de découper, compléter, colorier, relier etc. Il importe alors d'intégrer un moment d'explicitation des signes porteurs d'information qui n'ont pas la vertu de "parler d'eux-mêmes" au prétexte qu'ils se voient.

La question d'un espace de travail raisonné est au carrefour entre des considérations pragmatiques de gestion d'objets et d'autres, épistémiques, qui consistent à accorder une valeur et du temps aux essais pour réfléchir. Une raison de l'espace de travail qui organise la surface en fonction d'un projet de travail tire parti des possibilités organisatrices de la raison graphique.

9.2.3. QUESTIONS D'ORGANISATION

Observation g. *Dans des classes existent des ensembles lexicaux, propres à la classe, parfois qualifiés de « dictionnaire », sans organisation déterminée. Une consultation suppose alors de la part des élèves un passage en revue exhaustif.*

Observation h. *Les élèves sont sensibles assez tôt à l'organisation de prénoms sur une surface graphique : ils sont en mesure d'interpréter la fonction symbolique de la disposition des éléments d'une surface. Cependant, il existe un seuil de difficulté pour les élèves lorsque l'organisation de l'espace n'est pas référée à des éléments extralinguistiques mais au matériau alphabétique dont sont constitués les mots écrits.*

Dans les classes de grande section, se trouvent souvent des ensembles de mots présentés sur étiquette avec une illustration, posés verticalement sur des rainures, dans un bac ou consultables dans un classeur. Fréquemment appelés « dictionnaire », ils n'ont pas de structure préalable qui attribuerait un emplacement à un "nouveau mot". De ce fait, ces ensembles ouverts archivent, par simple accumulation, des mots rencontrés au hasard des thèmes abordés. Est ainsi mobilisée la fonction de stockage de l'écrit. Or des enseignants font de ces collections de mots "en vrac" des outils de référence pour vérifier une graphie sans que le principe d'une consultation organisée ait été anticipée. On voit alors des élèves passer en revue les étiquettes une à une, ce qui reste une stratégie possible quand la collection de mots est réduite.

Cependant, si l'on croise le constat de collections lexicales sans logique organisatrice avec la difficulté observée chez les élèves à considérer le matériau alphabétique, il semble utile de familiariser les élèves avec le principe d'une organisation non plus référée à des objets du monde représentés mais référée à la substance des mots : un classement alphabétique.

Les séances observées dans la classe C montrent comment une organisation de mots selon un ordre alphabétique mobilise de nombreux savoirs et savoir faire : distinguer les lettres qui composent un mot, orienter la lecture du mot de gauche à droite pour identifier l'initiale, classer les mots selon leur initiale, considérer l'alphabet comme une suite ordonnée capable de devenir un outil de rangement, parce que les deux rangements sont en concurrence chez certains enfants : ils doivent admettre qu'un classement par ordre alphabétique range en fonction des lettres et non selon des relations à chercher dans un ordre du monde. D'une façon plus générale, toujours à la croisée entre des dimensions pragmatique et épistémique, il est formateur de réfléchir collectivement pour comparer des classements différents dont certains réfèrent au monde (filles/garçons, Moyens/Grands, selon l'organisation par tables dans la classe etc.) et d'autres au matériau alphabétique (classer selon l'initiale, selon l'occurrence d'un graphème etc.).

Le Ny (2005) rappelle combien comprendre un mot dans une conversation est un activité cognitive « *automatique, rapide, non consciente, irrépressible* » (116). C'est pourquoi, considérer le signifiant écrit sans le "traverser" pour bondir au sens, adopter la "bonne focale" pour faire des mots écrits un objet d'apprentissage est une activité scolaire très spécifique. Isoler des mots sur des étiquettes est à cet égard nécessaire ... et insuffisant. Il reste à accompagner les élèves pour qu'ils en considèrent la dimension linguistique.

CONCLUSION

Dans la première formulation de l'objet de notre étude, les objets graphiques scolaires comportant de l'écrit tenaient une place centrale du fait de leur présence fréquente et ordinaire en maternelle. Leur fonction première, mais non exclusive, est didactique et consiste à "rendre présent de l'écrit". En effet, les objets graphiques relèvent du processus de transposition didactique par lequel un objet à enseigner est présenté grâce aux formes que lui confèrent les enseignants. Du point de vue des apprentissages, les objets graphiques composent un univers graphique dans lequel il est escompté que les élèves circulent pour repérer et s'approprier des régularités de forme et de fonction à propos de l'écrit.

Des objets écrits, artefacts sollicitant des schèmes langagiers et gestuels, nous avons considéré spécifiquement la surface graphique. Sur la surface graphique, nous avons différencié les éléments alphabétiques, susceptibles d'une lecture oralisée, et ceux relevant de techniques visuelles "muettes".

L'analyse de constituants "muets" de la surface graphique a permis de rappeler une certaine indépendance entre l'ordre de l'oral et l'ordre du scriptural. Il existe en effet plusieurs zones d'« *incertitude des rapports entre langage oral et langue écrite* » (Laufer : 1980 : 80). Ainsi, l'écrit n'est pas en mesure de restituer tous les phénomènes de modalisation de la situation d'énonciation (Olson : 1998). La zone de "*non-recouvrement*" entre les réalisations orale et scripturale de la langue qui occupe notre étude, concerne la capacité spécifique et directement perceptible, presque *autonome*, de la surface scripturale à *signifier* (Goody : 1979 ; Anis : 1983 ; Christin : 1995, 2001 ; Glassner : 2000). L'espace sur lequel sont disposés les signes alphabétiques donne à voir un message susceptible d'être oralisé et une organisation spatiale qui l'organise et le hiérarchise. Si pour certains textes, la *mise en page* est secondaire quant au message communiqué, pour certains écrits comme la *liste* ou le *tableau*, la part d'information portée par l'organisation spatiale importe autant que celle codée selon le système alphabétique.

Sans surprise, les enseignants utilisent les supports écrits pour *présenter* la "zone de correspondance" entre oral et écrit : le système d'écriture alphabétique. Ainsi, nous avons observé que la dimension phonographique de l'écriture est prise en compte dans les quatre classes observées selon des modalités didactiques qui varient d'une classe à l'autre, de l'enseignement quotidien systématique à l'exploitation d'opportunités.

L'organisation spatiale et les techniques visuelles sont considérées comme des procédés évidents, "naturels". Ni désignés ni explicités, ils sont le plus souvent ignorés. La part de signification portée par la surface écrite semble, pour les enseignants, d'un accès immédiat puisque directement visible. En conséquence, la "zone de non-recouvrement" oral / écrit fait peu l'objet de discours de la part des enseignants. Ce déficit est d'autant plus paradoxal que la capacité de la surface écrite à *communiquer* est particulièrement mobilisée en maternelle, dans différents usages fonctionnels tels que, par exemple, ceux bureaucratiques de la liste pour le marquage et le comptage des présents.

Un inventaire des composants visuels muets de l'espace graphique utilisés en maternelle a été seulement commencé. Une liste des techniques visuelles serait à poursuivre, et l'ensemble ainsi relevé serait à catégoriser selon la mobilisation en enseignement qu'elles nécessitent. Notons qu'une telle liste compterait des techniques visuelles de différentes origines :

- les caractéristiques culturelles de toute surface scripturale que celle-ci soit manuscrite ou typographiée telle que la ligne,
- les techniques visuelles créées par les typographes et reprises en milieu scolaire,
- les variations inédites dans l'usage scolaire de l'espace graphique par des enseignants, experts dans la réalisation d'outils d'enseignement.

Cette liste aurait donc la particularité de rester ouverte.

Nos observations écologiques des objets graphiques nous ont permis de constater combien la signification de certaines techniques visuelles était labile et comment certaines n'acquerraient sens que dans la relation qu'elles établissaient dans chaque nouveau contexte avec les signes alphabétiques. Une labilité sémantique des procédés visuels et un déficit constaté d'explicitation à leur sujet de la part des enseignants rendent la compréhension de la tâche scolaire et, en aval, l'écrit comme objet de savoir, d'autant plus opaques pour certains élèves.

1. Un objet à enseigner

La surface graphique n'a eu le statut d'objet d'enseignement clairement identifié que durant la période située entre les textes officiels de 1992 et ceux de 2002. Les textes actuels définissent la « *familiarisation avec l'écrit* » en convoquant la notion de supports écrits, sociaux ou scolaires, sans intégrer un apprentissage dirigé du fonctionnement de la surface sur laquelle figure l'écrit. L'espace graphique n'est pas cité. Les enseignants interrogés ne l'évoquent pas d'emblée comme source possible de difficultés des élèves.

Si, comme le théorisent Ronveaux et Schneuwly (2007), l'objet d'enseignement doit apparaître comme un objet à deux faces, à la fois *nouveau* pour être un enjeu d'apprentissage, et « *ancien pour pouvoir être relié à ce qui est déjà là, déjà connu* » (56), alors nous faisons l'hypothèse que certains enseignants attribuent aux signes propres à la surface scripturale un "statut" de *savoir déjà là*.

Deux modes de "*déjà-là*" des éléments de la surface graphique dans la situation didactique ont été relevés : un savoir incorporé par les pairs et une réification du savoir "dans" les objets.

1. Dans la classe A, l'enseignante considère que le temps long dans lequel s'inscrit la présentation qu'elle confère aux supports écrits, à l'identique depuis plusieurs années scolaires, suffit à les constituer en "*savoir ancien*". De plus, l'école ayant deux classes où les enseignantes adoptent à l'identique certains usages de l'écrit, certains élèves de l'année précédente connaissent l'usage des objets graphiques et instruisent les élèves nouveaux : des savoirs et savoir-faire ont été ainsi incorporés par la cohorte précédente qui instruit la nouvelle sur un mode implicite. L'acquisition est fondée sur une répétition régulière et opère par compagnonnage. Elle semble opératoire pour certains mais pas pour tous. De plus, non verbalisé, le savoir en jeu ne peut être identifié comme source d'obstacle à la compréhension.

2. Pour l'enseignante de la classe B, toutes les réponses aux questions des élèves se trouvent, aux deux sens d'exister et d'être accessibles, dans les objets graphiques fournis dans une enveloppe. Parce qu'ils *donnent à voir* de l'écrit, les objets seraient à la fois un support de manipulation et une source de savoir qu'il suffirait de *bien* regarder. Les savoirs à propos de l'écrit mobilisés par l'enseignante pour réaliser, "rendre réels", les outils d'enseignement constituerait, de son point de vue, une forme de *déjà-là*. La conviction de l'existence de savoirs "*présents sur*" le support graphique se double de la croyance en leur disponibilité immédiate. De plus, une pédagogie de l'activité qui s'"interdit" de "donner la réponse" aboutit

à une situation didactique où des savoirs culturels ne sont pas explicités : ainsi en est-il de la linéarisation de l'écrit qu'il s'agit pourtant autant de mettre en mots que de montrer.

Dans le domaine d'un apprentissage métalangagier, nous avons constaté l'attribution généralisée du statut de savoir *déjà là* à la notion de *mot* sur laquelle insiste abondamment le programme de l'école maternelle de 2008 et régulièrement mobilisée en Grande Section de maternelle. Même s'il est avéré que dans une situation didactique, « *l'élève doit faire ce qu'il ne sait pas (encore) faire* » (Ronveaux et Schneuwly : 2007 : 56), il nous semble néanmoins qu'est trop souvent occulté le fait que la notion de *mot*, au sens linguistique d'unité du discours, ne pré-existe pas aux situations où des occurrences de mots sont présentées isolées sur des étiquettes de papier. La notion de *mot* ne constitue pas un savoir *déjà là*, immédiatement opératoire. Accorder le statut de médiateur permettant d'établir « *la correspondance entre l'oral et l'écrit* » (Programme de l'école maternelle : 2008) n'a aucunement *l'évidence naturelle* que les Textes pourraient laisser croire.

La prégnance d'une présentation directement perceptible de différentes unités écrites sur des étiquettes ne doit pas faire sous-estimer le travail cognitif nécessaire pour que les élèves conçoivent et différencient *lettre, syllabe, mot, phrase*.

De plus, la mobilité des étiquettes, si intéressante du point de vue des essais qu'elle rend possibles, peut parfois complexifier la tâche des élèves qui ont aussi à en gérer le stock.

Les difficultés de lecture de l'espace graphique observées et le déficit de discours à son sujet constaté amènent la question didactique de l'"enseignabilité" de la surface scripturale : comment en faire un *objet à enseigner* ? Nous n'avons pas de réponse simple à cette question. Le présupposé qu'un enseignement de savoirs concernant l'espace graphique ne répondrait pas un *besoin*, peut provenir du constat que les élèves d'école maternelle se familiarisent assez vite avec certains éléments de l'organisation spatiale comme le principe de hiérarchisation d'une liste par exemple. Existence donc des éléments dont la compréhension semble simple.

Pourtant, parce que ce sont des objets soumis à une histoire culturelle qui les complexifie, les techniques visuelles muettes demandent un enseignement scolaire et un travail d'identification permettant de les nommer et d'en repérer les fonctions. Cependant, il ne suffit pas d'allonger la liste des savoir-faire déjà composites associés au savoir *lire-et-écrire*, mais plutôt, d'adopter une vigilance pour que les élèves acquièrent des compétences *scripturales*, susceptibles d'interpréter et de gérer toutes sortes d'espaces graphiques comportant de l'écrit, en réception et en production. La vigilance préconisée concerne aussi

une attention à apporter, en amont et au quotidien, à la complexité des espaces graphiques présentés aux élèves. La complexité à surveiller concerne aussi bien la structure spatiale des objets graphiques que la quantité d'objets à gérer fournis.

2. L'espace graphique comme outil de réflexion

Parce que l'espace graphique est une surface où les signes symboliques ou écrits sont susceptibles de réarrangement, une de ses potentialités consiste à permettre de visualiser la co-existence de différentes possibilités de réponse pour un même questionnement. Cette potentialité peut permettre le principe d'*essais* commentés en classe et instaure ainsi un rapport spécifique au temps d'enseignement où on accepte le fait que les apprentissages des élèves n'avancent pas au même rythme que sont archivées les productions quotidiennes de traces écrites. Comme on le sait, l'apprentissage n'opère pas sur le mode linéaire d'une acquisition immédiate des notions abordées successivement durant le temps d'enseignement. Donner pleinement une place didactique à l'espace graphique, c'est aussi ouvrir un espace réflexif, permettant essai et brouillon.

L'ambition de favoriser une mobilisation cognitive se trouve également dans une *raison de l'espace graphique de travail*. Apprendre à organiser l'espace "proxémique" dans lequel on effectue le travail demandé, celui devant soi qui intègre la surface de la table et celles des supports écrits, comporte de nombreux savoirs, certains transversaux et méthodologiques, d'autres concernant directement l'écrit : catégoriser des écrits en fonction d'un but clairement identifié, déterminer une procédure pour l'atteindre, mobiliser ses connaissances sur l'écrit. Si *apprendre* et *penser* sont bien des visées de l'école, alors raisonner à partir de son espace graphique de travail peut être un moment, à la fois modeste et récurrent, d'une activité pleinement réflexive.

L'étude des usages scolaires de la surface graphique et des potentialités inhérentes à l'espace graphique mérite d'être poursuivie.

INDEX DES TABLEAUX ET FIGURES

1. Tableaux

Chapitre 2	page
Tableau 1 : Localisation et caractéristiques socio- professionnelles du public	51
Tableau 2 : Thématiques des activités des séances enregistrées	52-53
Tableau 3 : Temps de travail collectif ou individuel et enchaînement des deux	53-54

Chapitre 3 : 1^{ère} monographie

Tableau 4 : Récapitulatif sommaire des objets graphiques de la classe A	64
Tableau 5 : Les trois tâches à associer aux unités écrites dans l'ordre où elles apparaissent dans la consigne	88

Chapitre 6 :

Tableau 6 : Extraits des prescriptions pour le cycle 1 (1992)	172
Tableau 6 bis : Extraits des prescriptions pour le cycle 2 (1992)	173

Chapitre 7

Tableau 7 : Relevé de termes désignant graphie et phonographie dans la classe A	189-190
Tableau 8 : Relevé de termes désignant graphie et phonographie dans la classe B	192
Tableau 9 : Relevé des termes désignant graphie et phonographie dans la classe C	193-194
Tableau 10 : Relevé des termes désignant graphie et phonographie dans la classe D	195-196

Chapitre 8

Tableau 11 : Relevé des activités associées aux unités langagières écrites	239
--	-----

2. Photographie

Chapitre 4 : 2^e monographie

Photographie commentée du tableau « La préparation du goûter »	66
--	----

3. Figures

Chapitre 3 : 1^{ère} monographie

Figure 1 : Schéma du tableau des responsables du goûter (18/03/06)	71
--	----

Chapitre 4 : 2^e monographie

Figure 2 : Schéma du mur devant lequel se tient la phase collective de travail	96
Figure 3 : Dessin du tableau ④ tel qu'il se présente le 3 février 2006 au début du moment collectif	105

Chapitre 5 : 3^e monographie

Figure 4 : Schéma des objets graphiques figurant sur le tableau	134
Figure 5 : Fragment du calendrier mensuel tel qu'il est présenté au début du mois c'est à dire complété pour les jours sans école et vierge pour le reste	134
Figure 6 : Présentation du support sur lequel fixer les prénoms	153
Figure 7 : Présentation des étiquettes-lettres sur trois lignes	159

Chapitre 7

Figure 8 : Position des étiquettes-prénoms par rapport au bord du tableau	209
Figure 9 : Tableau après la distribution des étiquettes-prénoms dans les cases	216
Figure 10 : Une écriture de la date	224

Chapitre 8

Figure 10 : Schématisation du travail de Maxime à la fin de la séance	262
---	-----

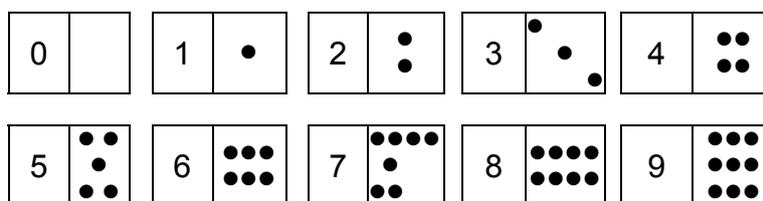
ABREVIATIONS ET TERMES EN USAGE A L'ECOLE MATERNELLE

ATSEM : Attachée Territoriale au Service des Ecoles Maternelles, également appelée « aide maternelle » ; personne secondant l'enseignant dans ses fonctions de surveillance, assumant des tâches matérielles, veillant à l'hygiène dans la classe.

cahier de vie : cahier dont la fonction première est de circuler entre l'école et la famille en diffusant par écrit des "informations". Il est attendu que l'enfant regarde le cahier provenant de l'école avec ses parents et en commente les écrits. En retour, les parents sont invités à écrire un texte avec leur enfant, texte que celui-ci commentera à l'enseignant et à ses camarades. Quand ce cahier est en usage, les contenus informatifs, la fréquence des aller-retour varient d'une classe à l'autre.

coloriage magique : exercice de coloriage à réaliser en autonomie, coloriage comportant des signes (chiffres, symboles etc.) constituant un code : à chaque signe correspond une couleur.

constellation des nombres : représentation de toutes les collections dont le cardinal se situe entre 0 et 10.



écriture approchée ou inventée, (autographie) : situation de production d'écrit par résolution des problèmes phonographiques et morphographiques généralement dans le cadre d'un « atelier d'écriture », c'est-à-dire d'un moment institué au cours duquel les élèves « proposent » des transcriptions d'énoncés à partir de leurs connaissances de l'écrit, sans être en situation de copie.

fichier PEMF (Publications de l'Ecole Moderne Française) : fichiers d'exercices à réaliser en autonomie, édités par l'Institut Coopératif de l'Ecole Moderne (ICEM) qui s'inspire de la pédagogie Freinet (cités pendant en entretien de l'enseignante de la classe A).

lignage seyes : espacement de quatre interlignes tel qu'il figure dans les cahiers des écoliers. L'écartement des interlignes peut augmenter pour rendre la tâche d'écriture plus aisée aux débutants.

rituels : terme en usage dans les Programmes de 1995, 2002 et 2008, désignant des activités régulièrement reprises, le plus souvent, mais pas exclusivement, autour de la date, du décompte des présents, de la météo.

BIBLIOGRAPHIE

- ALTET M. (2006). « Les enseignants et leurs pratiques professionnelles », in BEILLEROT J. et MOSCONI N. (dir.), *Traité des Sciences et des pratiques de l'éducation*, Paris : Dunod, 291-303.
- AMIGUES R., ZERBATO-POUDOU M.-T. (2000-2007). – *Comment l'enfant devient élève, Les apprentissages à l'école maternelle*, Paris : Retz.
- ANIS J. (1983). « Pour une graphématique autonome », Paris : *Langue Française n°59, Le signifiant graphique*, 31-44.
- BARBIER J.- M., DURAND M. (2003). « L'activité : un objet intégrateur pour les Sciences Sociales ? », Paris : *Recherche et Formation n°42*, 99-117.
- BARRE-DE MINAC C. (2003). « Savoir lire et écrire dans une société donnée », Paris : *Revue Française de Linguistique Appliquée, Volume VIII*, 107-120.
- BARRERE A. (2006). « Travail scolaire, travail enseignant », in BEILLEROT J. et MOSCONI N. (dir.), *Traité des Sciences et des pratiques de l'éducation*, Paris : Dunod, 395-406.
- BAUTIER E. « Lire et écrire pour penser et apprendre », document de recherche sur le site Internet de l'INRP : <http://www.inrp.fr/zep/partheme/textes/lec/bautier.html>.
- BAUTIER E., ROCHEX J.Y. (1997-2007). « Apprendre : des malentendus qui font la différence », *Les sociologues, l'école et la transmission des savoirs*, présentation et choix de textes par DEAUVIAU J., TERRAIL J.P., Paris : La Dispute, 227-241.
- BAUTIER E. (2001). « Pratiques langagières et scolarisation », Paris : *Revue Française de Pédagogie n°137*, 117-161.
- BAUTIER E., GOIGOUX R. (2004). « Difficultés d'apprentissage, processus de secondarisation et pratiques enseignantes : une hypothèse relationnelle », Paris : *Revue Française de Pédagogie n°148*, 89-100.
- BAUTIER E., équipe E.SCOL. (2006a). – *Apprendre à l'école. Apprendre l'école. Des risques de construction d'inégalités dès la maternelle*, Lyon : Chronique Sociale.
- BAUTIER E. (2006b). « Sciences du langage et éducation », in BEILLEROT J. et MOSCONI N. (dir.), *Traité des Sciences et des pratiques de l'éducation*, Paris : Dunod, 89-96.
- BENVENISTE E. (1966). « Les niveaux de l'analyse linguistique », *Problèmes de linguistique générale : I*, Paris : Gallimard, 119-131.
- BERNARDIN J. (2002). – *Comment les enfants entrent dans la culture de l'écrit*, Paris : Retz.
- BERNIÉ J.-P. (2002). « Eléments théoriques pour une didactique interactionniste de la langue maternelle », in *Apprendre à l'école : Perspectives piagetiennes et vygotkiennes*, Bordeaux : Presses Universitaires, 155-197.
- BLANC D. (2002-2003). « Premiers apprentissages et pratiques d'écriture : un regard anthropologique », Paris : *Repères n°26/27*, 73-82.

BOUTAN P. (1998). – *De l'enseignement des Langues, Michel Bréal linguiste et pédagogue*, Paris : Hatier

BRANCA-ROSOFF S. (1995). « Le mot comme notion hétérogène, Linguistique – histoire – discours », <http://www.cavi.univ-paris3.fr>

BRANCA-ROSOFF S. (2006). « Littératie et prises de notes. Le primat de la fonction iconique », Metz : *Pratiques n°131-132*, 187-198.

BREAL M. (1872). – *Quelques mots sur l'Instruction Publique en France : l'école*, Paris : Hachette.

BREDART S, RONDAL J.-A. (1982). – *L'analyse du langage chez l'enfant, Les activités métalinguistiques*, Paris : Mardaga.

BRESSOUX , BRU M., ALTET M., LECONTE-LAMBERT C. (1999). « Diversité des pratiques d'enseignement à l'école élémentaire », Paris : *Revue Française de Pédagogie n°126*, 97-110.

BRIGAUDIOT M. (2000). – *Apprentissages progressifs de l'écrit à l'école maternelle, PROG-INRP*, Paris : Hachette Éducation.

BRIGAUDIOT M. (2005). « Apprentissages à l'école maternelle : un aperçu de leur complexité », *Les apprentissages à l'école maternelle*, Lille : *Spirale n°36*, 149-156

BRIQUET-DUHAZÉ S. (2005). « La copie du prénom en grande section : diminution de la taille des caractères », *Les apprentissages à l'école maternelle*, Lille : *Spirale n°36*, 99-108

BRONCKART J.-P., PLAZAOLA GIGER I. (1998). « La transposition didactique. Histoire et perspective d'une problématique fondatrice », Metz : *Pratiques n°97-98*, 35-58

BROSSARD M., FIJALKOW J. (2002). – *Apprendre à l'école : Perspectives piagetiennes et vygotkiennes*, Bordeaux : Presses Universitaires.

BROSSARD M. (2002). « Approche socio-historique des situations d'apprentissage de l'écrit » in *Apprendre à l'école : Perspectives piagetiennes et vygotkiennes*, Bordeaux : Presses Universitaires, 37-50.

BROSSARD M. (1997). « Pratiques d'écrit, fonctionnements et développement cognitifs », *OUTILS ET SIGNES, Perspectives actuelles de la théorie de Vygotsky*, Berne : Peter Lang, 95-114.

BROUSSEAU G. (1978/1998). « Obstacles épistémologiques, problèmes et ingénierie didactique », in BROUSSEAU G. (1998). – *Théorie des situations didactiques*, Grenoble : La pensée sauvage, 117-159.

BROUSSEAU G. (1986/1998). « Fondements et méthodes de la didactique », in BROUSSEAU G. (1998). – *Théorie des situations didactiques*, Grenoble : La pensée sauvage, 47-112.

BROUSSEAU G. (1998). « La théorie des situations didactiques », cours donné lors de l'attribution du titre de Docteur Honoris Causa de l'Université de Montréal.

BRUNER J. (1991). – ... *car la culture donne forme à l'esprit, de la révolution cognitive à la psychologie culturelle*, Paris : Eshel.

BUISSON F. (1887). « Matériel », *Dictionnaire de pédagogie d'instruction primaire*, Paris : Hachette, 1^{ère} partie, 1856-1862.

Cahiers Pédagogiques n° 422. (2004) : – *Apprendre à lire, quoi de neuf ?* (dossier)

- CALVET L.-J. (1996). – *Histoire de l'écriture*, Paris : Hachette Littératures.
- CATACH N. (1994). – *La ponctuation*, Paris : Presses Universitaires de France.
- CHARAUDEAU (1993). « Le contrat de communication dans la situation de classe », *Inter-Actions, L'interaction, actualités de la recherche et enjeux didactiques*, Metz : *Didactique des Textes*, 121-135.
- CHARRIER Ch. (1918/1931, 12^e édition). – *Pédagogie vécue = cours complet et pratique*, Paris : Nathan.
- CHARTIER A.-M., C. CLESSE, J. HEBRARD. (1998). – *Lire Ecrire, tome 1 : Entrer dans le monde de l'écrit au cycle 2*, Paris : Hatier.
- CHARTIER A.-M., RENARD P. (2000). « Cahiers et classeurs : les supports ordinaires du travail scolaire », *Les outils d'enseignement du français*, Paris : *Repères n°22*, 135-159.
- CHARTIER A.-M. (2002-2003). « On écrit dans quoi, madame ? », *L'écriture et son apprentissage à l'école élémentaire*, Paris : *Repères n°26/27*, 149-162.
- CHARTIER A.-M. (2003). « Exercices écrits et cahiers d'élèves : réflexions sur des pratiques de longue durée », *Descriptions de l'ordinaire des classes*, Caen : *Le Télémaque n°24*, 81-110
- CHERVEL A. (1988). « L'histoire des disciplines scolaires, Réflexions sur un domaine de la recherche », revue *Histoire de l'Education*, Paris : *INRP n°38*, 59-119.
- CHERVEL A. (1992). – *L'enseignement du français à l'école primaire Textes officiels concernant l'enseignement primaire de la Révolution à nos jours*, Paris : INRP.
- CHEVALLARD Y. (1982). « Pourquoi la transposition didactique ? », Communication au Séminaire de didactique et de pédagogie des mathématiques de l'IMAG, Université scientifique et médicale de Grenoble. Disponible sur le site internet de l'auteur : <http://yves.chevallard.free>, 1-16.
- CHEVALLARD Y. (1994). « Les processus de transposition didactique et leur théorisation », *La transposition didactique à l'épreuve*, Grenoble : La pensée sauvage, 135-180.
- CHISS J.-L., PUECH C. (1983). « La linguistique et la question de l'écriture ; enjeux et débats autour de Saussure et des problématiques structurales », Paris : *Langue Française n°59, Le signifiant graphique*, 5-24.
- CHRISTIN A.-M. (1985). « La déraison graphique », Université Paris VII : *Textuel n°17 : Ecritures paradoxales*, 5-11.
- CHRISTIN A.-M. (1996). « Les origines iconiques de l'écriture », *Vers une didactique de l'écriture, Pour une approche pluridisciplinaire*, Bruxelles et Paris : De Boeck Université – Institut National de Recherche Pédagogique, 21-34.
- CHRISTIN A.-M. (1995, 2001). « L'espace aveugle », *L'image écrite ou la déraison graphique*, Paris : Flammarion, 11-20.
- CHRISTIN A.-M. (2001). « De l'image à l'écriture », *Histoire de l'écriture De l'idéogramme au multimédia*, Paris : Flammarion, 9-14.
- CIFALI M., ANDRE A. (2007). – *Ecrire l'expérience. Vers la reconnaissance des pratiques professionnelles*, Paris : PUF.
- CLOT Y., FAÏTA D., FERNANDEZ G., SCHELLER L. (2001). « Entretiens en autoconfrontation croisée : une méthode en clinique de l'activité », *Clinique de l'activité et pouvoir d'agir*, Arcueil : *Education Permanente n°146*, 17-25.

- COLL C. (2002). « La construction de la connaissance à l'école : conditions et limites d'une intégration théorique », *Apprendre à l'école : Perspectives piagetiennes et vygotskiennes*, Bordeaux : Presses Universitaires, 17-26.
- COHEN M. (1958 – 2005). – *Histoire de l'écriture, La grande invention de l'écriture et son évolution*, Paris : Robert Laffont.
- Communications n° 58 (1994). – *L'écriture des sciences de l'homme*, Paris : EHESS – Editions du Seuil.
- CRAHAY M. (1989). « Contraintes de situation et interactions maître-élève, Changer sa façon d'enseigner, est-ce possible ? », Paris : *Revue Française de Pédagogie* n° 88, 67-94
- CRAHAY M. (2006). « Dangers, incertitudes et incomplétude de la logique de la compétence en éducation », Paris : *Revue Française de Pédagogie* n°154, 97-110.
- DANCEL B. (2000). « Le cahier d'élève : approche historique », *Les outils d'enseignement du français*, Paris : *Repères* n°22, 121-134.
- DEAUVIAU J., TERRAIL J.P. (2007). – *Les sociologues, l'école et la transmission des savoirs*, Paris : La Dispute.
- DE CERTEAU M. (1990). – *L'invention du quotidien. I. arts de faire*, Paris : Gallimard.
- DE GAULMYN M.-M., LUIS M.-H. (1996). « Écriture du prénom et genèse du lire-écrire », *Vers une didactique de l'écriture, Pour une approche pluridisciplinaire*, Bruxelles et Paris : De Boeck Université – Institut National de Recherche Pédagogique, 35-48.
- DEHAYNE S. (2007). – *Les neurones de la lecture*, Paris : Odile Jacob.
- DELABORDE D. (2000). – *Les stratégies de légitimation dans le champ de la littérature de jeunesse depuis 1968*, Université de Metz, thèse en « Langue et littérature française ».
- DELABORDE M. (1999). « A propos de tensions entre différentes fonctions didactiques », Metz : *Pratiques* n°103-104, 28-38.
- DELABORDE M., SPITALERI O. (2006a). « La date, une activité quotidienne : un rituel à interroger », Metz : *Pratiques* n°131-132, <http://www.pratiques-cresef.com>
- DELABORDE M. (2006b). « Le rapport à l'écrit d'élèves en Grande Section de maternelle : ce que nous révèle la réalisation d'un abécédaire », Metz : *Pratiques* n°131-132, <http://www.pratiques-cresef.com>
- DELCAMBRE I. (2004). « Que nous apprennent les relations oral-écrit sur le statut de la trace écrite dans l'univers scolaire ? », in *Traces*, Lille : *Recherches* n°41, 233-240.
- DE SAUSSURE F. (1915-1971 pour la 3^e édition). – *Cours de Linguistique Générale*, publié par BAILLY C. et SECHEHAYE A., Paris : Payot.
- DEVEREUX G. (1980). – *De l'angoisse à la méthode dans les sciences du comportement*, Paris : Flammarion.
- DOMANGE (2001). « Entrer dans une activité de recherche en GS », *L'oral dans la classe : Discours, métadiscours, interactions verbales et constructions de savoirs à l'école primaire*, Paris : Institut National de Recherche Pédagogique, 27-63.
- DOSSE F. (2002). « Le quotidien réinventé », *Michel de Certeau. Le marcheur blessé*, Paris : La Découverte, 443-520.
- DRILLON J. (1991). – *Traité de la ponctuation française*, Paris : Gallimard.

- Education Infantine n° 1028*. (2001). Dossier « Graphisme et écriture », Paris : Nathan, 60-71.
- Education Permanente n°146*. (2001). – *Clinique de l'activité et pouvoir d'agir*, (dir. d'Y. CLOT, B. PROT, C. WERTHE), Arcueil.
- DUPUIS P.-A. (1990). – *Eduquer : une longue histoire. Recherches sur l'espace et le temps de l'éducation*, Strasbourg : Presses Universitaires.
- FAYOL M. (2006). « L'apprentissage. La langue écrite et l'arithmétique », in BEILLEROT J. et MOSCONI N.(dir.), *Traité des sciences et des pratiques de l'éducation*, Paris : Dunod, 109-120.
- FERREIRO E., LEMEUR A., HEBRARD J. (2000). – *L'écriture avant la lettre*, Paris : Hachette Education.
- FERREIRO E. (2002). « De la coordination nécessaire entre les similitudes et les différences », *Apprendre à l'école : Perspectives piagetiennes et vygotkiennes*, Bordeaux : Presses Universitaires, 53-68.
- FEVRIER J. (1963/2005). « Les Sémites et l'alphabet. Ecritures concrètes et écritures abstraites », *Histoire et art de l'écriture*, Paris : Robert Laffont, 570-581.
- FIJALKOW J. (2000). – *Sur la lecture, Perspectives sociocognitives dans le champ de la lecture*, Paris : ESF éditeur.
- FIJALKOW J. et E. (2002). « Facteurs pédagogiques et psychologiques de l'entrée dans l'écrit : problèmes méthodologiques », *Apprendre à l'école : Perspectives piagetiennes et vygotkiennes*, Bordeaux : Presses Universitaires, 69-79.
- FRAPIÉ L. (1905/1953). – *La maternelle*, Paris : Albin Michel.
- FREINET C. (1994). « La méthode naturelle de lecture », *Œuvres pédagogiques (tome2)*, Paris : Seuil, 209-320.
- GARCION-VAUTOUR L. (2003). « L'entrée dans l'étude à l'école maternelle. Le rôle des rituels du matin », *Ethnologie française n° XXXIII*, 141-147.
- GELB I. J. (1952 en anglais – 1973 pour la traduction française). – *Pour une théorie de l'écriture*, Paris : Flammarion.
- GLASSNER J.J. (2000). – *Écrire à Sumer. L'invention du cunéiforme*, Paris : Seuil.
- GOIGOUX R., CEBE S., PAOUR J.-L. (2004). – *Phono. Un outil pour développer la conscience phonologique en grande section de maternelle et au début du CP*, Paris : Hatier.
- GOIGOUX R., CEBE S. (2006). – *Apprendre à lire à l'école. Tout ce qu'il faut savoir pour accompagner l'enfant*, Paris : Retz.
- GOIGOUX R. (2007). « Un modèle d'analyse de l'activité des enseignants », Paris : Education & Didactique, Vol 1, n°3, 47-70.
- GOMBERT J. E. (2004). « La place des apprentissages implicites », Paris : *Les cahiers pédagogiques n° 422 : Apprendre à lire, quoi de neuf ?*, 49-53.
- GOODY J. (1979). – *La raison graphique, la domestication de la pensée sauvage*, Paris : Les Editions de Minuit.
- GOODY J. (1993). – *Entre l'oralité et l'écriture*, Paris : Presses Universitaires de France.
- GOODY J. (1968/2006). « La technologie de l'intellect », Metz : *Pratiques n° 131-132*, 7-30.

- GRIZE J.-B. (1996). « Savoirs théoriques et savoirs d'action : Point de vue logico-discursif », in J.M. BARBIER, *Savoirs théoriques et savoirs d'action* (dir.), Paris : Presses Universitaires de France, 119-129.
- HALTÉ J. F. (1992). – *La didactique du français*, Paris : Presses Universitaires de France, Que sais-je ?
- HALTÉ J. F. (2002). « Didactique de l'écriture, didactique du français : vers la cohérence configurationnelle », Metz : *Pratiques n° 115–116*, 15-28.
- HALTE J.F. (2005a, 2^e édition). « Interaction : une problématique à la frontière », *Didactique du français, fondements d'une discipline*, Bruxelles : De Boeck, 61-75.
- HALTÉ J. F. (2005b). « Intégrer l'oral : Pour une didactique de l'activité langagière », *L'oral dans la classe-Compétences, enseignement, activités*, Paris : L'Harmattan, 11-31.
- HÉBRARD J. (1983). « L'évolution de l'espace graphique d'un manuel scolaire, Le « Despautère » de 1512 à 1759 », Paris : *Langue Française n°59, Le signifiant graphique*, 68-87
- HÉBRARD J. (1988). « La scolarisation des savoirs élémentaires à l'époque moderne », revue *Histoire de l'Éducation*, Paris : *INRP n°38*, 7-58.
- HOUDÉ O. (2004). – *La psychologie de l'enfant*, Paris : Presses Universitaires de France, Que sais-je ?
- HOUDÉ O. (2006). – *10 leçons de psychologie et pédagogie*, Paris : Presses Universitaires de France, Quadrige.
- JOSHUA S. (2002). « Les "obstacles épistémologiques" et le cadre Vygotskien », *Apprendre à l'école : Perspectives piagetiennes et vygotskiennes*, Bordeaux : Presses Universitaires, 27-36.
- JULIA D. (1988). « L'apprentissage de la lecture dans la France d'Ancien Régime », in A.-M. Christin, *Espaces de lecture* (dir.), Paris : Retz, 134-149.
- KERBRAT-ORECCHIONI C. (1985). « Sémantique », *Encyclopaedia Universalis*, Paris, tome 16, 693-699.
- KERGOMARD P. (1911). « Maternelles (écoles) », in *Dictionnaire de pédagogie et d'instruction de Ferdinand Buisson*, <http://www.inrp.fr/edition-electronique/lodel/dictionnaire-ferdinand-buisson>
- KLINKENBERG J.-M. (2000). – *Précis de sémiologie générale*, Paris : Seuil.
- LAHIRE B. (1996). « Inégalités, partages, spécificités et différences dans les usages sociaux de l'écrit ; de l'école élémentaire aux pratiques en milieux populaires », *Vers une didactique de l'écriture, Pour une approche pluridisciplinaire*, Bruxelles et Paris : De Boeck Université – Institut National de Recherche Pédagogique, 115-128.
- LAHIRE B. (2000). – *Culture écrite et inégalités scolaires. Sociologie de l'« échec scolaire » à l'école primaire*, Lyon : Presses Universitaires de Lyon.
- LAHIRE B. (2000 – 2007). « Savoirs et techniques intellectuelles à l'école primaire », *Les sociologues, l'école et la transmission des savoirs*, (présentation et choix de textes par DEAUVIAU J., TERRAIL J.P.), Paris : La Dispute, 75-84.

- LAPARRA M. (2004). « L'entrée dans l'écrit, de la maternelle au CP », *Actes du colloque Différentes approches sociologiques des contenus d'enseignement*, Aix en Provence, Laboratoire méditerranéen de sociologie.
- LAPARRA M. (2006). « La grande section de maternelle et la « raison graphique », Metz : *Pratiques n° 131-132*, La littératie autour de Jack Goody, 237-249.
- LAUFER R. (1980). « Du ponctuel au scriptural (signes d'énoncés et marques d'énonciation) », Paris : *Langue Française n° 45*, 77-87.
- LECLAIRE-HALTE A. (2005). « Pourquoi Denzel parle-t-il si peu ? Analyse d'une séquence de classe ordinaire : la date en GS de maternelle », Halté J.-F. et Rispaïl M. (dir), *L'oral dans la classe, Compétences, enseignement, activités*, Paris : L'Harmattan, 191-204.
- LECLAIRE-HALTE A., MAIRE D. (2006). « La réalisation d'un album en Grande Section de maternelle : une activité à questionner », Metz : *Pratiques n° 131-132*, La littératie autour de Jack Goody, 217- 236.
- LE MEN S. (1984). – *Les abécédaires français illustrés du XIX^e siècle*, Paris : éditions Promodis.
- LE NY J.-F. (2005). – *Comment l'esprit produit du sens*, Paris : Odile Jacob.
- LEROI-GOURHAN A. (1965). – *Le geste et la parole : technique et langage (tome 1), la mémoire et les rythmes (tome 2)*, Paris : Albin Michel.
- Les Actes de Lecture. (2009). – *La raison graphique à l'œuvre, Les Actes de Lecture n°105*.
- LUC J.-N. (1997). – *L'invention du jeune enfant au XIX^e siècle. De la salle d'asile à l'école maternelle*, Paris : Belin.
- LUC J.-N. (1999). « Pour une histoire européenne, nationale et locale de la préscolarisation », in LUC (dir.), *L'école maternelle en Europe, XIX^e-XX^e*, Paris : INRP.
- LURCAT L. (1974). – *Etudes de l'acte graphique*, Paris : Mouton.
- MACHEREY P. (2004). « Le quotidien, objet philosophique ? », site internet stl.recherche.univ-lille3.fr/seminaires/philosophie/macherey
- MACHEREY P. (2005). « Michel de Certeau et la mystique du quotidien ? », site internet stl.recherche.univ-lille3.fr/seminaires/philosophie/macherey
- MARGOLINAS C., LAPARRA M. (2008). « Analyse de situations et productions des inégalités scolaires », texte d'une intervention au 1^{er} Colloque International de didactique comparée, article fourni par M. Laparra.
- MARGOLINAS C., LAPARRA M. (2009). « Les premiers apprentissages de l'écrit : doxa et malentendus des écrits authentiques ; Heurs et malheurs de la recette de cuisine dans les petites classes », article fourni par M. Laparra.
- MASSERON C. (1982). « Les dictionnaires, une introduction », Metz : *Pratiques n°33*, 91-109.
- MASSERON C. (2008). « Didactique de l'écriture : enseignement ou apprentissage ? », Metz : *Pratiques n°137-138*, 79-96.
- MEIRIEU P. (1989, 4^e édition). – *Apprendre ... oui, mais comment*, Paris : ESF

- MERCIER A. (2002). « La transposition des objets d'enseignement et la définition de l'espace didactique, en mathématiques », Paris : *Revue Française de Pédagogie n°141*, 135-171.
- MOREL M.-A. (1998). – *Grammaire de l'intonation. L'exemple du français oral*, Paris : Ophrys
- MORO C., SCHNEUWLY B. (1997). « L'outil et le signe dans l'approche du fonctionnement psychologique », *Outils et signes : Perspectives actuelles de la théorie de Vygotsky*, Berne : Peter Lang, 1-17.
- NONNON E. (1986). « Interactions verbales et développement cognitif chez l'enfant : aperçu des recherches psycholinguistiques récentes en langue française », Paris : *Revue Française de Pédagogie n° 74*, 53-86.
- NONNON E. (1989). « Que voudrait dire aider à comprendre ? L'étayage de l'adulte dans l'aide à la compréhension », Lille : *Spirale (réédition partielle des Numéros 1-2-3)*, 5-36.
- NONNON E. (1999). « L'enseignement de l'oral et les interactions verbales en classe : champs de références et problématiques (Aperçu des ressources en langue française) », Paris : *Revue Française de Pédagogie n° 129*, 87-131.
- NONNON E. (2000). « Le tableau noir de l'enseignant, entre l'oral et l'écrit », *Les outils d'enseignement du français*, Paris : *Repères n° 22*, 83-119.
- NONNON E. (2001). « La construction d'objets communs d'attention et de champs notionnels à travers l'activité partagée de description », *L'oral dans la classe : Discours, métadiscours, interactions verbales et constructions de savoirs à l'école primaire*, Paris : Institut National de Recherche Pédagogique, 65-102.
- NONNON E. (2004). « Travail visible et invisible » : la trace écrite au tableau », dans *Traces*, Lille : *Recherches n°41*, 17-30.
- NONNON E., GOIGOUX R. (2007). « Travail de l'enseignant, travail de l'élève dans l'apprentissage initial de la lecture », Paris : *Repères n°36*, 5-36.
- OLSON D. R. (1998). – *L'univers de l'écrit. Comment la culture écrite donne forme à la pensée*, Paris : Retz.
- PAQUAY L., ALTET M., CHARLIER E., PERRENOUD P. (1996). – *Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies ? Quelles compétences ?*, Bruxelles : De Boeck.
- PASTRÉ P., MAYEN P., VERGNAUD G. (2006). « La didactique professionnelle », Paris : *Revue Française de Pédagogie n°154*, 145-198.
- PEREC G. (1985). – *Penser / Classer*, Paris : Hachette
- PERRENOUD P. (1983). « La pratique pédagogique entre l'improvisation réglée et le bricolage. Essai sur les effets indirects de la recherche en éducation », Paris : *Education et Recherche n°2*, 198-212 (source originale : http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1983/1983_01.html)
- PETITJEAN A. (1998). « La transposition didactique en français », Metz : *Pratiques n° 97-98*, 7-34.
- PEYTARD J. (1970). « Oral et scriptural : deux ordres de situations et de descriptions linguistiques », Paris : *Langue Française, Volume 6, n° :1*, 35-47.

- PLANE S., SCHNEUWLY B. (2000). « Regards sur les outils de l'enseignement du français : un premier repérage », Paris : *Repères n°22*, 3-15.
- POSTIC M., DE KETELE J.M. (1988). – *Observer les situations éducatives*, Paris : Presses Universitaires de France.
- RABARDEL P. (1997). « Activités avec instruments et dynamique cognitive du sujet », *Outils et signes : Perspectives actuelles de la théorie de Vygotsky*, Berne : Peter Lang, 35-49.
- RABARDEL P. (2002). « Le langage comme instrument ? éléments pour une théorie instrumentale élargie », in Y. CLOT, *Avec Vygotsky* (dir.), Paris : La Dispute, 265-289.
- REUTER Y. (2005). « Synthèse, Didactique du français : éléments de réflexion et de proposition », Bruxelles : De Boeck, 211-234.
- REUTER Y., COHEN-AZRIA C., DAUNAY B. et alii (2007). – *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques*, Bruxelles : De Boeck.
- REY B. (2002). « Diffusion des savoirs et textualité », dans *Les savoirs entre pratique, formation et recherche*, Paris : *Recherche et Formation n°40*, 43-57.
- RONVEAUX C., SCHNEUWLY B. (2007). « Approches de l'objet enseigné, quelques prolégomènes à une recherche didactique et illustration par de premiers résultats », Paris : *Education & Didactique Vol, n°1*, 55-72.
- SANSOT P. (1994). « Le goût de l'écriture : une dérive épistémologique ? », dans *L'écriture des sciences de l'homme, Communications n°58*, Paris : Seuil, 61-67.
- SARRAZY B. (1995). « Le contrat didactique, note de synthèse », Paris : *Revue Française de Pédagogie n°112*, 85-118.
- SAUJAT F. (2001). « Coanalyse de l'activité enseignante et développement de l'expérience : du travail de chacun au travail de tous et retour », dans *Clinique de l'activité et pouvoir d'agir*, Arcueil : *Education Permanente n°146*, 87-98.
- SCHNEUWLY B., BRONCKART J. (1985). – *Vygotsky aujourd'hui*, Neufchâtel : Delachaux et Niestlé.
- SCHNEUWLY B. (2000). « Les outils de l'enseignant. Un essai didactique », dans *Les outils d'enseignement du français*, Paris : *Repères n°22*, 19-38.
- SCHNEUWLY B. (2005). « De l'utilité de la "transposition didactique" », *Didactique du français, fondements d'une discipline*, Bruxelles : De Boeck, 47-59.
- 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 : interrogations théoriques et épistémologiques », Paris : *Education & Didactique Vol 1, n°2*, 7-34.
- SIMONDON G. (1958/1989). – *Du mode d'existence des objets techniques*, Paris : Aubier.
- THEVOZ M. (2004). « Ecriture et folie », *Ecriture en délire* (dir. L. Peiry), Lausanne : Collection de l'Art Brut, 9-21.
- ULLMANN S. (1952). – *Précis de sémantique française*, Paris : PUF.
- VERGNAUD G. (2000). – *Lev Vygotski, pédagogue et penseur de notre temps*, Paris : Hachette Éducation.
- VERGNAUD G. (1996). « Au fond de l'action, la conceptualisation », *Savoirs théoriques et savoirs d'action* (dir. J.M. BARBIER), Paris : Presses Universitaires de France, 275-292.

VERRET M. (1975). - *Le temps des études*, Paris : Honoré Champion.

VYGOTSKY L. S. (1930/1985). « La méthode instrumentale en psychologie », *Vygotsky aujourd'hui* (dir. B. Schneuwly et J.P. Bronckart), Neufchâtel – Paris : Delachaux & Niestlé, 39-47

VYGOTSKY L. S. (1930/1985). « La pensée et le mot », *Vygotsky aujourd'hui* (dir. B. Schneuwly et J.P. Bronckart), Neufchâtel – Paris : Delachaux & Niestlé, 67-94.

WALLON H. (1945/1985). – *Les origines de la pensée chez l'enfant*, Paris : Presses Universitaires de France

ZERBATO-POUDOU M.T. (2001). « Spécificités de la consigne à l'école maternelle et définition de la tâche », Metz : *Pratiques n° 111-112*, 115-129.

ZERBATO-POUDOU M.T. (2002-2003). « A quoi servent les exercices graphiques ? », *L'écriture et son apprentissage à l'école primaire*, Paris : *Repères n°26/27*, 61-82.

Textes Officiels émanant du Ministère de l'Education Nationale

Ministère de l'Education Nationale (1977). – *L'Ecole maternelle*, Circulaire n°77-226 du 2 août 1977, <http://appy.ecole.free.fr>

Ministère de l'Education Nationale (1977). – *Continuité pédagogique entre l'école maternelle et le cycle préparatoire de l'école primaire*, Circulaire n°77-354 du 4 octobre 1977, <http://appy.ecole.free.fr>

Ministère de l'Education Nationale (1986). – *Orientations pour l'école maternelle*, Circulaire n°86-046 du 30 janvier 1986, <http://appy.ecole.free.fr>

Ministère de l'Education Nationale (1992). – *La maîtrise de la langue à l'école*, Paris : CNDP.

Ministère de l'Education Nationale (1995). – *Programmes de l'école primaire*, Paris : CNDP.

Ministère de l'Education Nationale (2002). – *Horaires et Programmes d'enseignement de l'école primaire*, B.O. hors série n°1 du 14 février 2002.

Ministère de l'Education Nationale (2002). – *Qu'apprend-on à l'école maternelle ? Qu'apprend-on à l'école élémentaire ?*, CNDP/XO Editions.

Ministère de l'Education Nationale (2007). – *Le langage à l'école maternelle*, document d'accompagnement, Paris : CNDP.

Ministère de l'Education Nationale (2008). – *Horaires et Programmes d'enseignement de l'école primaire*, B.O. hors série n°3 du 19 juin 2008.