



HAL
open science

Le rôle de la matérialité dans l'apprentissage de la lecture : aspects du curriculum enseigné, pratique enseignante et développement chez l'élève. Une étude de cas à l'école primaire française

Claire Taisson - Perdicakis

► **To cite this version:**

Claire Taisson - Perdicakis. Le rôle de la matérialité dans l'apprentissage de la lecture : aspects du curriculum enseigné, pratique enseignante et développement chez l'élève. Une étude de cas à l'école primaire française. Education. Université de Lorraine, 2013. Français. NNT : 2013LORR0348 . tel-01751319

HAL Id: tel-01751319

<https://hal.univ-lorraine.fr/tel-01751319v1>

Submitted on 29 Mar 2018

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

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



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>

Faculté des
Sciences Sociales et Politiques
Institut de Psychologie
Laboratoire de recherche en psychologie des
dynamiques intra- et inter-subjectives (LARPsyDIS)

Pôle Scientifique
"Connaissance, Langage, Communication, Sociétés"
École Doctorale Stanislas (Langages, Temps, Sociétés)
Laboratoire Interuniversitaire de Sciences de
l'Éducation et de la Communication (LISEC-EA 2310)

**Le rôle de la matérialité dans l'apprentissage de la lecture :
aspects du curriculum enseigné, pratique enseignante
et développement chez l'élève.
Une étude de cas à l'école primaire française.**

THÈSE DE DOCTORAT

En cotutelle entre les Universités de Lorraine et de Lausanne

présentée à la
Faculté des Sciences Sociales et Politiques
de l'Université de Lausanne

pour l'obtention du grade de Docteur en Psychologie
de l'Université de Lausanne

et

pour l'obtention du grade de Docteur en Sciences de l'Éducation
de l'Université de Lorraine

par

Claire TAISSON-PERDICAKIS

Directrices de thèse

Prof. Christiane MORO,
Université de Lausanne

Prof. Marie-José GREMMO,
Université de Lorraine

Jury :

Prof. Antonio IANNACCONE, Université de Neuchâtel
Prof. Anne LECLAIRE-HALTÉ, Université de Lorraine
MER Nathalie MULLER-MIRZA, Université de Lausanne
Prof. Gérard SENSEVY, Université de Bretagne Occidentale

LAUSANNE
6 décembre 2013

Faculté des
Sciences Sociales et Politiques
Institut de Psychologie
Laboratoire de recherche en psychologie des
dynamiques intra- et inter-subjectives (LARPsyDIS)

Pôle Scientifique
"Connaissance, Langage, Communication, Sociétés"
École Doctorale Stanislas (Langages, Temps, Sociétés)
Laboratoire Interuniversitaire de Sciences de
l'Éducation et de la Communication (LISEC-EA 2310)

**Le rôle de la matérialité dans l'apprentissage de la lecture :
aspects du curriculum enseigné, pratique enseignante
et développement chez l'élève.
Une étude de cas à l'école primaire française.**

THÈSE DE DOCTORAT

En cotutelle entre les Universités de Lorraine et de Lausanne

présentée à la
Faculté des Sciences Sociales et Politiques
de l'Université de Lausanne

pour l'obtention du grade de Docteur en Psychologie
de l'Université de Lausanne

et

pour l'obtention du grade de Docteur en Sciences de l'Éducation
de l'Université de Lorraine

par

Claire TAISSON-PERDICAKIS

Directrices de thèse

Prof. Christiane MORO,
Université de Lausanne

Prof. Marie-José GREMMO,
Université de Lorraine

Jury :

Prof. Antonio IANNACCONE, Université de Neuchâtel
Prof. Anne LECLAIRE-HALTÉ, Université de Lorraine
MER Nathalie MULLER-MIRZA, Université de Lausanne
Prof. Gérard SENSEVY, Université de Bretagne Occidentale

LAUSANNE
6 décembre 2013



UNIL | Université de Lausanne

Faculté des sciences
sociales et politiques

IMPRIMATUR

Vu l'accord de cotutelle conclu entre les Universités de Lausanne et de Lorraine, le Conseil de la Faculté des sciences sociales et politiques de l'Université de Lausanne, sur proposition d'un jury formé des professeurs

- Christiane MORO, Professeure à l'Université de Lausanne, co-directrice de thèse
- Marie-José GREMMO, Professeure émérite de l'Université de Lorraine, co-directrice de thèse
- Anne HALTE, Professeure à l'Université de Lorraine
- Antonio IANNACCONI, Professeur à l'Université de Neuchâtel
- Nathalie MULLER-MIRZA, Maître d'Enseignement et de Recherche à l'Université de Lausanne
- Gérard SENSEVY, Professeur à l'Université de Bretagne Occidentale

autorise, sans se prononcer sur les opinions du candidat, l'impression de la thèse de Madame Claire TAISSON-PERDICAKIS, intitulée :

« Le rôle de la matérialité dans l'apprentissage de la lecture : aspects du curriculum enseigné, pratique enseignante et développement chez l'élève. Une étude de cas à l'école primaire française ».

Le Doyen de la Faculté
Professeur Fabien Ohi

Lausanne, le 23 septembre 2013

À mes parents

Remerciements

J'ai une profonde reconnaissance pour mes deux professeures, Marie-José Gremmo et Christiane Moro¹, parce qu'elles m'ont offert la chance singulière de pouvoir profiter d'un double étayage scientifique et d'un double soutien humain. L'étayage et le soutien étaient particuliers à chacune d'entre elles, et, de ce fait, d'autant plus stimulants. La richesse de ce double encadrement s'est mieux encore exprimée au sein de la relation à trois qui s'est fortifiée au fil du temps. Je remercie mes deux professeures pour la confiance qu'elles n'ont cessé de m'accorder, pour leur empathie salvatrice dans les moments difficiles, et pour leur belle et constante humanité.

Je remercie ensuite les membres de mon jury de thèse, les professeurs Antonio Iannaccone, Anne Leclaire-Halté, Nathalie Muller-Mirza et Gérard Sensevy, pour avoir accepté de me lire et pour la pertinence de leurs critiques et suggestions.

Je remercie également les membres de la communauté universitaire lausannoise et nancéenne qui, de près ou de loin, ont suivi mon travail : Nicole Audoin, Nevena Dimitrova, Pierre-André Dupuis, Virginie Dutrançois, Étienne Joannes, Coralie Piquard et Sophie Tapparrel ; et je suis très reconnaissante aux chercheurs d'ailleurs dont les travaux ont donné corps à mes idées : Jean-Marc Colletta, Dominique Forest et Roland Goigoux.

En tant que directrice d'école et enseignante à l'école primaire et en tant que chercheuse, je remercie les Inspecteurs de l'Éducation Nationale (IEN) qui ont permis, à plusieurs titres, que mon étude voie le jour : d'une part Claude Noël qui a facilité mes premières démarches, d'autre part Brigitte Courbet, Jean-Luc Strugarek, et Jean-Marc Vinkler qui ont accepté un aménagement de mon temps de travail ; enfin Éric Douchet et Claude Noël qui m'ont donné leur accord pour entrer sur le terrain choisi. Je remercie aussi le Directeur Académique des Services de l'Éducation Nationale (DASEN) de Meurthe et Moselle, Philippe Picoche, qui m'a accordé un congé formation à mi-temps ces deux dernières années.

J'ai eu la possibilité de collecter des données sur le terrain scolaire pendant trois années consécutives. Sans ce conséquent recueil de données, rien n'eût été possible. Or enseigner est une tâche exigeante ; on peut comprendre alors que recevoir une chercheuse dans sa classe, lui permettre de collecter tous les éléments utiles à sa recherche, accueillir ses demandes et y répondre, tous ces actes constituent une véritable charge supplémentaire. J'ai donc une infinie reconnaissance pour l'enseignante qui a accepté de me laisser pénétrer dans son univers professionnel trois années durant, pour sa disponibilité et son enthousiasme incommensurables par rapport à mon projet. Je n'oublie pas les parents d'élèves qui ont accepté que leurs enfants participent à cette étude.

Je souhaite encore marquer ma gratitude envers de nombreux collègues enseignants : tout d'abord mes collègues de l'école Jean Macé de Vandœuvre-lès-Nancy, eux qui ont toujours été encourageants et ont contribué à faciliter ma tâche de directrice d'école ; ensuite les enseignants de l'école Condorcet de Lyon, pour leur bienveillance ; enfin les collègues qui m'ont

¹ Les listes de personnes suivent un ordre alphabétique.

permis d'assister à des séances de lecture dans leur classe et avec lesquels j'ai beaucoup échangé au sujet de son enseignement-apprentissage : Véronique Dollat, Laetitia Goujon, Patricia Gravelle, Jean-Christophe Habault, Caroline Mazoyer, Évelyne Praet, Delphine Sardin, Anne Simon, et les enseignantes spécialisées en charge d'élèves malentendants : Marie-Odile Martin et Marie-Josèphe Papa.

Je n'oublie pas Brigitte Roy, orthophoniste et conceptrice de la méthode *Aloé*, qui m'a donné l'opportunité de partager de longues discussions sur l'enseignement-apprentissage de la lecture aux élèves porteurs de handicap et aux élèves « ordinaires ».

Pour l'aide technique en savoir-faire informatiques, si précieuse pour ce qui concerne le traitement des données filmées, l'élaboration numérique des figures et la mise en page finale, je remercie chaleureusement mon fils Florian Lhonoré et mon ami Pascal Scheyder.

Je garde aussi une belle reconnaissance pour ma sœur, Annie Collinet, qui a eu à cœur d'effectuer le découpage d'une partie des données brutes afin d'établir la fiabilité interjuges.

Je veux maintenant exprimer ma plus profonde gratitude à ma famille proche qui, dans les meilleurs comme dans les pires moments, m'a apporté son soutien inconditionnel : mes parents aimants et fiers de moi ; mon fils Florian et sa petite amie Faustine bienveillants et à l'écoute ; ma grande sœur Annie à qui je dois de longues discussions rassurantes et encourageantes, son mari Bruno, leurs enfants et époux et épouses respectifs, tous concernés tout au long de mon cheminement ; ma chère filleule Cécile, en pleine évolution professionnelle elle aussi, et dont j'ai partagé les angoisses devant l'obstacle à franchir ; enfin mon ami Pascal, qui, par sa patience, son dévouement et la compréhension aiguisée de mon étude, a su me donner le courage nécessaire pour parvenir au terme de la thèse.

Je suis reconnaissante à mes amis pour l'intérêt porté à ce que j'ai réalisé. Ils me pardonneront de ne pouvoir tous les citer. Je remercie particulièrement Michel Perdicakis qui a su me donner confiance au tout début de mon engagement dans la recherche, et, au fil du temps, m'a toujours soutenue.

Enfin, j'ai bénéficié d'une aide financière pour de nombreux déplacements dans le cadre de la cotutelle de thèse. À ce sujet, je remercie vivement le Laboratoire Interuniversitaire des Sciences de l'Education et de la Communication (LISEC) ainsi que l'École doctorale « Langages, Temps, Sociétés » de l'Université de Lorraine.

Résumé

Notre étude consiste en une recherche longitudinale pour laquelle une cohorte d'élèves a été suivie depuis la Grande Section de l'école maternelle française (élèves de 5-6 ans) jusqu'au Cours Élémentaire 1^{re} année de l'école élémentaire française (élèves de 7-8 ans) dans des situations ordinaires de classe. À ces niveaux scolaires, l'un des principaux objectifs du curriculum est l'apprentissage de la lecture.

Nous considérons que l'élève construit les compétences de lecture à acquérir, *i.e.* les compétences caractérisant son *développement potentiel*, en s'appuyant sur les compétences caractérisant son *développement actuel* (Vygotski, 1934/1997). Lorsqu'il apprend à lire, l'élève a à sa disposition des moyens sémiotiques relatifs à la connaissance des objets et leurs usages, ainsi qu'aux gestes et leur signification (Moro & Rodríguez, 2005), ce que nous appelons globalement *la matérialité*. En conséquence, dans cette recherche, nous faisons l'hypothèse que ces premières habiletés relatives à la matérialité, constituent une *ressource* dans les situations d'enseignement-apprentissage de la lecture.

Nous réalisons une étude de cas dont le recueil des données, à caractère ethnographique, est constitué de moments de classe enregistrés en vidéo, et ce, quatre fois par année scolaire. Ces douze enregistrements vidéo sont complétés par deux entretiens semi-directifs et un entretien d'auto-confrontation ; ils sont aussi mis en lien avec les Instructions officielles (programmes scolaires). L'analyse est à la fois macrogénétique et microgénétique. Pour chaque observation, concernant l'analyse macrogénétique, nous réalisons le synopsis à partir duquel nous sélectionnons des épisodes significatifs porteurs de matérialité. Les épisodes significatifs sont constitués des événements remarquables dont les analyses microgénétiques nécessitent l'utilisation d'outils, à savoir les tableaux des matérialités et les photogrammes.

Notre étude montre que la matérialité permet aux élèves de devenir lecteurs et que les formes de cette matérialité changent en fonction de l'avancée des acquisitions des élèves et des dimensions de la lecture (code et compréhension) à apprendre.

Abstract

Our research consists of a longitudinal study in which one group of pupils in ordinary classroom situations has been followed from the top level of French pre-elementary school (5- to 6 year-old pupils) to the second level of French primary school (7- to 8 year-old pupils). For these three school grades, one of the main objectives in the curriculum is learning to read.

We consider that pupils build their new reading skills, *i.e.* the skills characterizing their *potential development*, by relying on skills characterizing their *actual development* (Vygotski, 1934/1997). When learning to read, pupils yet have at their disposal semiotic abilities related to knowledge both of material objects and their uses, and of basic gestures and their meaning (Moro & Rodríguez, 2005), all of this we sum up under the term of materiality. Consequently, in our research, we make the hypothesis that the children's basic abilities related to materiality constitute a *resource* in teaching-learning situations.

We have chosen to carry out a case study. The data collected consist of videos of class sequences carried out four times a year for three years. These twelve videos are supplemented by two semi-structured interviews with the teacher, one "self-confronting" interview in which the teacher is brought to discuss her actions and by the analysis of the ministry's school *curricula*. Our analysis is both macrogenetic and microgenetic. For each teaching sequence, on the level of macrogenetic analysis, we have made up the synopsis from which we have selected significant episodes in terms of materiality. The significant episodes are composed of remarkable events the microgenetic analysis of which requires the use of tools such as materiality boards and photograms.

Our study shows that materiality enables pupils to develop reading skills and that the forms that materiality takes on change according to the pupils' acquisition progress and the aspects of reading (code and comprehension) still to be learned.

SOMMAIRE

TOME I

Introduction	1
Partie une : Cadre théorique.....	5
1. Le paradigme vygotkien	7
2. La didactique de la lecture.....	26
3. La matérialité comme ressource pour l'enseignement-apprentissage de la lecture	59
4. Synthèse théorique.....	74
Partie deux : Problématique.....	77
1. Enseignement-apprentissage de la lecture et double développement de l'élève.....	79
2. À l'école, le cycle 2 entre continuité et rupture	85
3. Les indices du développement	90
4. Questionnement.....	91
Partie trois : Méthodologie.....	95
1. Caractéristiques de l'approche	97
2. Recueil des données	103
3. Analyse des données	109
Partie quatre : Analyse des séances.....	129
1. La première année du recueil : Grande Section de maternelle.....	141
2. La deuxième année du recueil : Cours Préparatoire	229
3. La troisième année du recueil : Cours Élémentaire 1 ^{re} année.....	313
Partie cinq : Interprétation et discussion	413
1. La matérialité extrinsèque au statut technique	416
2. La matérialité extrinsèque au statut psychologique	427
3. Regard macrogénétique	461
4. Les apports de la recherche	479
Bibliographie	

TOME II

Annexes

*Le rôle de la matérialité dans l'apprentissage de la lecture :
aspects du curriculum enseigné, pratique enseignante
et développement chez l'élève.
Une étude de cas à l'école primaire française.*

INTRODUCTION

Notre recherche s'intéresse à l'enseignement-apprentissage de la lecture au cycle 2 (Grande Section de maternelle, Cours Préparatoire, Cours Élémentaire première année) de l'école primaire française². La question de l'enseignement-apprentissage de la lecture apparaît d'autant plus cruciale que le cycle 2 est considéré comme LE moment de l'apprentissage de la lecture par excellence. L'enseignement peut être défini comme une pratique mise en œuvre par un enseignant visant à faire acquérir des connaissances (savoir, savoir-faire...) à un élève. Il se distingue de l'apprentissage renvoyant à l'activité de l'élève qui s'approprie ces connaissances, en l'occurrence ici un savoir-faire, le savoir-lire. L'enseignement-apprentissage de la lecture embrasse simultanément les concepts d'enseignement et d'apprentissage³. La lecture s'entend comme « un processus complexe qui consiste à mettre en relation des symboles orthographiques avec leur son (phonologie) et leur signification (sémantique) » (Ziegler, 2008, p. 440).

En tant que professeure des écoles ayant enseigné successivement dans les classes maternelles dont la Grande Section, et dans les classes élémentaires dont le Cours Préparatoire et le Cours Élémentaire première année, nous avons une longue expérience pratique de l'enseignement-apprentissage de la lecture au cycle 2. Nous avons cependant éprouvé le besoin d'approfondir nos connaissances théoriques dans ce domaine, ce qui nous a amenée à nous engager dans la recherche.

Cette recherche consiste à observer, décrire et analyser comment se déploie l'enseignement-apprentissage de la lecture au long des trois années du cycle 2 dans une classe réelle. Le travail de l'enseignant constitue « une expérience spécifique de chacun » (Nonnon & Goigoux, 2008, p. 10) qui implique que l'on s'attache à comprendre finement comment se réalise l'enseignement-apprentissage dans des situations spécifiées particulières. S'impose donc l'idée de s'engager

² Organisation de l'école primaire française

Cycle 1	TPS :	Toute Petite Section	2-3 ans	École maternelle
	PS :	Petite Section	3-4 ans	
	MS :	Moyenne Section	4-5 ans	
Cycle 2	GS :	Grande Section	5-6 ans	École élémentaire
	CP :	Cours Préparatoire	6-7 ans	
Cycle 3	CE1 :	Cours Élémentaire 1	7-8 ans	
	CE2 :	Cours Élémentaire 2	8-9 ans	
	CM1 :	Cours Moyen 1	9-10 ans	
	CM2 :	Cours Moyen 2	10-11 ans	

³ Ce choix est lié à l'option théorique privilégiée à savoir le paradigme vygoskien (cf. partie 1) caractérisé par l'importance reconnue du rôle de l'enseignant et de l'enseignement pour l'apprentissage de l'élève.

dans une méthodologie en étude de cas. Nous nous attachons à comprendre comment, *in situ*, les élèves apprennent à lire au cycle 2, en suivant une cohorte depuis la Grande Section de maternelle, puis au Cours Préparatoire et jusqu'au Cours Élémentaire première année.

Pour ce faire, nous convoquons « l'œuvre de Vygotski [...] considérée comme incontournable pour traiter des questions éducatives d'aujourd'hui » (Yvon & Zinchenko, 2012, p. 21). Nous focalisons sur la situation d'enseignement-apprentissage pour saisir le développement psychologique. La perspective socio-historique et sémiotique du développement selon Vygotski (1934/1997) pose en effet que les construits culturels élaborés historiquement sont reconstruits par l'enfant à l'aide de la médiation de l'adulte qui joue un rôle capital.

Notre intérêt se porte donc sur l'étude de l'enseignement-apprentissage de la lecture dans la perspective socio-historique et sémiotique du développement selon Vygotski pour trois raisons. Premièrement le caractère social de l'appropriation de la culture (ici la lecture), *i.e.* une appropriation « avec l'aide d'autrui », est un élément décisif du choix de l'inscription théorique de notre recherche dans le cadre vygotkien. Deuxièmement l'éducation apparaît comme la condition de possibilité du développement psychologique (Moro & Rodríguez, 2004). En effet :

L'éducation peut être définie comme étant le développement artificiel de l'enfant. Elle est le contrôle artificiel des processus de développement naturel. L'éducation ne fait pas qu'exercer une influence sur un certain processus évolutif ; elle restructure de manière fondamentale toutes les fonctions du comportement (Vygotski, 1930/1985, p. 45).

Ainsi, la théorie vygotkienne permet d'articuler apprentissage dans ses deux modalités objective et subjective (*obuchenie*⁴), et développement ou, dit autrement, les perspectives éducative et développementale. Troisièmement l'intervention éducative dans le cadre de l'école, que l'on définit comme l'enseignement, revêt une importance capitale dans le paradigme vygotkien. « Vygotski n'a certes pas défini explicitement ce qu'est l'école » (Schneuwly, 2011), mais « il a saisi l'essence du scolaire » (Brossard, 2011). Ainsi, le paradigme historico-culturel du développement, qui permet d'articuler la perspective pas seulement éducative mais aussi didactique⁵ caractéristique de l'école, à la perspective développementale, fonde notre travail de recherche.

⁴ « L'*obuchenie* est un processus bilatéral, effectué par l'enseignant (enseignement) et par l'apprenant (apprentissage) » (Schneuwly, 1995, p. 26).

⁵ La didactique est la « science des conditions de diffusion des connaissances et des savoirs » (Brousseau, 1998), définition citée in Rayou & Van Zanten (2011, p. 110).

Le développement dans le cadre de notre recherche est plus précisément redéfini comme l'entrée dans les systèmes sémiotiques de la culture. À ce titre nous posons que l'enseignement-apprentissage de la lecture s'appuie sur les systèmes sémiotiques antérieurement développés (systèmes de connaissances d'objets⁶, de gestes, systèmes afférant à la corporéité) que l'enseignant utilise comme ressource pour cet enseignement-apprentissage. Ainsi, notre étude pose l'hypothèse selon laquelle, dans la situation éducative à l'école, la matérialité joue un rôle central comme ressource pour l'enseignement-apprentissage de la lecture au cycle 2. Nous différencions deux types de matérialités : la matérialité extrinsèque est constituée des outils⁷ intermédiaires auxiliaires (organisation de l'espace, objets matériels et leurs usages, gestualité et corporéité associées, i.e. gestes, postures, mimiques, prosodie⁸, proxémie⁹) dont se sert l'enseignant pour faire accéder l'élève à la matérialité intrinsèque de l'écrit comprenant l'ensemble des codes du français écrit.

La première partie pose le cadre théorique de la recherche. Dans la deuxième partie est présentée la problématique permettant de circonscrire l'objet de recherche. La méthodologie de caractère ethnographique est détaillée dans la troisième partie. La quatrième partie consiste à réaliser une étude de cas sur une cohorte d'élèves suivie pendant les trois années du cycle 2. La cinquième partie propose l'interprétation et la discussion. Pour terminer nous proposons une conclusion.

⁶ L'objet correspond à toute chose concrète, perceptible par la vue, le toucher (Larousse électronique). Un objet est une chose, soit naturelle, soit fabriquée par l'homme. S'il est fabriqué par l'homme, l'objet est un artefact. Concernant l'expression « la connaissance des objets », il est question des objets au sens d'artefacts issus de la culture.

⁷ Un outil est un objet spécifique, non nécessairement façonné par l'homme, qui augmente la capacité d'un agent à opérer dans un environnement donné. Un objet devient un outil grâce à une technique, une habileté à l'utiliser (Dessus, 2009).

⁸ La prosodie comprend l'intonation, l'accentuation, le rythme, les pauses, la durée des phonèmes, la « mélodie » des mots et / ou des phrases (Delahaie, 2009).

⁹ La proxémie correspond à la distance physique qui s'établit entre deux personnes prises dans une interaction. Elle est issue des travaux de Hall qui soutient que, à l'instar des animaux, l'homme observe des distances uniformes dans les rapports qu'il entretient avec ses semblables. Hall décrit quatre types de distances grâce à leurs caractéristiques sensorielles. Forest (2006, p. 77) constate la fécondité de la modélisation de Hall et l'adapte à l'étude des interactions didactiques.

*Le rôle de la matérialité dans l'apprentissage de la lecture :
aspects du curriculum enseigné, pratique enseignante
et développement chez l'élève.
Une étude de cas à l'école primaire française.*

PARTIE 1 : CADRE THÉORIQUE

1. LE PARADIGME VYGOTSKIEN.....	7
1.1. L'ÉCOLE : UNE INSTITUTION PARTICULIÈRE DEDIEE AUX ENSEIGNEMENTS-APPRENTISSAGES.....	7
1.2. L'ÉCOLE : UNE INSTITUTION PARTICULIÈRE OU L'APPRENTISSAGE PRECEDE LE DEVELOPPEMENT	12
1.2.1. <i>Définition et fonctionnement du développement</i>	12
1.2.2. <i>Apprentissage et développement à l'école</i>	14
1.3. PROLONGEMENT DU PARADIGME VYGOTSKIEN : MATERIALITE ET DEVELOPPEMENT.....	18
1.3.1. <i>Quelques traces du concept de matérialité dans les textes de Vygotski mais la prééminence du concept de langage</i>	18
1.3.2. <i>La matérialité source et ressource du développement</i>	19
1.4. VYGOTSKI ET LE LANGAGE ECRIT	21
1.4.1. <i>La double symbolisation et la double abstraction du langage écrit</i>	21
1.4.2. <i>L'écrit : un objet à enseigner</i>	22
1.4.3. <i>La lecture : un objet à enseigner</i>	23
1.5. DU PARADIGME VYGOTSKIEN A LA DIDACTIQUE.....	24
2. LA DIDACTIQUE DE LA LECTURE	26
2.1. QUELQUES REPERES HISTORIQUES DE L'ENSEIGNEMENT-APPRENTISSAGE DE LA LECTURE	26
2.1.1. <i>Inscription de l'enseignement-apprentissage de la lecture dans les structures scolaires</i>	26
2.1.2. <i>Histoire des « méthodes » de lecture</i>	33
2.1.3. <i>Conclusion : les matérialités en enseignement-apprentissage de la lecture appréhendées d'un point de vue historique</i>	40
2.2. DEBATS ACTUELS DANS LE DOMAINE DE LA DIDACTIQUE DE LA LECTURE	42
2.2.1. <i>La lecture : un objet enseigné et appris au sein de l'action didactique conjointe</i>	42
2.2.2. <i>Définition de l'écriture</i>	46
2.2.2.1. Approche neuroscientifique	47
2.2.2.2. La dimension socio-historique de l'écriture.....	47
2.2.2.3. Le système actuel de l'écriture française	49
2.2.3. <i>Définition de la lecture</i>	51
2.2.4. <i>Apprendre à lire au cycle 2</i>	55
3. LA MATÉRIALITÉ COMME RESSOURCE POUR L'ENSEIGNEMENT-APPRENTISSAGE DE LA LECTURE	59
3.1. LA CORPOREITE / LA GESTUALITE	60
3.1.1. <i>Les gestes communicatifs des jeunes enfants</i>	60
3.1.2. <i>La gestualité appliquée à l'objet</i>	60
3.1.3. <i>La gestualité sans objet</i>	61
3.2. LA MATERIALITE OBJECTALE	62
3.2.1. <i>L'organisation de l'espace</i>	62
3.2.2. <i>Les objets de la culture scolaire</i>	64
3.2.2.1. Les classiques de la classe.....	64
3.2.2.2. Les objets spécifiques à la classe observée	66
3.3. DES GESTES ET DES OBJETS UTILISES A DESSEIN COMME METHODES DE LECTURE	67
3.3.1. <i>Le concept de multimodalité de la parole</i>	67
3.3.2. <i>Un exemple : le geste pédagogique en langue étrangère (Tellier, 2008, 2010)</i>	69
3.4. LA MATERIALITE DANS LES PRESCRIPTIONS OFFICIELLES.....	70
3.4.1. <i>Le programme en Grande Section (M.E.N., 2002b)</i>	71
3.4.1.1. La matérialité intrinsèque de l'oral et de l'écrit	71
3.4.1.2. La matérialité extrinsèque	71
3.4.2. <i>Le programme en Cours Préparatoire-Cours Élémentaire 1 (M.E.N., 2008)</i>	72
3.4.2.1. La matérialité intrinsèque de l'oral et de l'écrit	72
3.4.2.2. La matérialité extrinsèque	73
4. SYNTHÈSE THÉORIQUE	74
4.1. LE PARADIGME VYGOTSKIEN	74
4.2. LA DIDACTIQUE DE LA LECTURE.....	74
4.3. LA MATERIALITE	74

1. LE PARADIGME VYGOTSKIEN

1.1. L'école : une institution particulière dédiée aux enseignements-apprentissages

L'école constitue un lieu où s'exerce une manière d'éduquer. Le vocable éduquer vient d'une double étymologie latine : la première *ducere* signifie conduire, mener à, guider, faire passer, évoquant la métaphore du voyage, du périple à la dimension initiatique ; la seconde *educare* signifie nourrir, faire croître, étayer, prendre soin physiquement, évoquant la métaphore horticole et jardinière et l'imaginaire nourricier. Le terme éducation est donc beaucoup plus général que le terme enseignement : il correspond à la formation globale d'un individu (morale, sociale, religieuse, scientifique, technique, intellectuelle...) dont la finalité est de faire advenir un homme libre ; il y a autant d'éducatrices que de facettes de la réalité humaine. Le terme enseignement, dont l'étymologie latine est *insignire*, au contraire réfère à une éducation bien précise : c'est la transmission de connaissances à l'aide de signes, c'est mettre dans des signes (Chervel, 1988/1998), notamment le langage parlé et écrit. Remarquons que le signe, constitutif du processus d'enseignement, revêt aussi une dimension particulièrement essentielle dans la théorie vygotkienne : défini par Vygotski (1930/1985) comme outil psychologique¹⁰ par analogie avec le rôle de l'outil¹¹ dans le travail, il est « l'élément principal dans le processus de médiation » (Chaiguerova, Zinchenko & Yvon, 2012, p. 44). Les deux définitions du vocable éducation, comme processus de formation globale d'une part, et processus d'enseignement d'autre part, renvoient respectivement aux deux mots russes *vospitanie*, traduit par éducation au sens de formation, et *obuchenie* recouvrant l'éducation au sens d'enseignement, instruction, apprentissage (Chaiguerova, note de traduction de Vygotski, 1930-1931/2012b, p. 106). Ce qu'entend Vygotski par éducation c'est « le processus systématique particulier qui est représenté typiquement par l'enseignement de l'enfant à l'école » (Léontiev & Luria, 1956/2012, p. 281). Le concept d'enseignement à l'école est donc au cœur des conceptions vygotkiennes et il recouvre simultanément le *teaching* (pour enseignement du côté de l'enseignant) et le *learning* (pour apprentissage du côté de l'élève). C'est pourquoi nous traitons de l'enseignement-apprentissage de la lecture.

¹⁰ Les outils ne sont pas tous conçus pour opérer une action mécanique : les outils psychologiques (les signes par exemple) permettent de construire les objets de la culture en opérant une action psychologique. Les outils psychologiques en tant qu'objets culturels, sont à la fois moyen et objet d'apprentissage.

¹¹ Dans notre texte, le terme « outil » revêt plusieurs significations en fonction du contexte : outil psychologique permettant de développer les capacités de penser ; outil didactique ou, dit autrement, outil de travail de l'enseignant (par exemple un jeu d'étiquettes) ; outil de l'écolier caractérisant le métier d'élève (par exemple une trousse).

Ces conceptions se démarquent d'une part de l'école traditionnelle pour toutes ses formes de mémorisation et pour « la méthode d'enseignement [...] purement scolastique, purement verbale, qui substitue à la maîtrise d'une connaissance vivante l'assimilation de schémas verbaux vides et morts » (Vygotski, 1934/1997, p. 277), et de l'école active d'autre part, pour sa concentration sur le seul pôle élève et la trop grande importance accordée à la spontanéité comme au hasard sous-estimant la possibilité d'influer directement sur l'apprentissage, séparant enseignement et développement (Vygotski, 1934/1997).

L'école active ou éducation nouvelle, très fortement marquée par la théorie générale et universelle de l'intelligence de Piaget, a pour pièce maîtresse la connaissance de l'enfant qui est la base du paradigme psychopédagogique. Suivant Rousseau, Claparède et Piaget, les enseignants de l'école active doivent, dans la classe, organiser des expériences destinées à faire éclore les potentialités de l'élève qui est créateur de sa propre connaissance et de sa propre intelligence. Claparède (1968/1973, p. 185) pense « [...] qu'un individu ne rend que dans la mesure où l'on fait appel à ses capacités naturelles, et que c'est perdre son temps que de s'acharner à développer chez lui des capacités qu'il n'a pas ». L'école active suppose une pédagogie pédocentrée caractéristique du paradigme psychopédagogique. Schneuwly (1997, p. 27) en propose une définition :

[...] ce paradigme instaure un découpage épistémologique qui implique en général pour la psychologie l'exclusion, de son champ de recherche, de l'intervention éducative et l'installation comme son objet du sujet individuel et de son comportement isolé, auxquels s'ajoutent de manière extérieure les autres et leurs actions [...]

Dans l'éducation nouvelle, l'enfant, réinventant les savoirs, prend donc le pas sur l'élève ; et l'enseignant est tout à la fois « accompagnateur, guide, animateur » (Schneuwly, 2012, p. 357) pratiquant une pédagogie de la découverte (Yvon & Zinchenko, 2012). Vygotski au contraire valorise l'intervention éducative, notamment l'enseignement dispensé à l'enfant à l'âge scolaire dans l'institution école où l'enseignant, parce qu'il connaît et transmet des savoirs (Schneuwly, 2012), est passeur de culture en permettant à l'élève de les reconstruire. À ce propos Schneuwly (p. 341) défend la thèse selon laquelle

Vygotski, avec d'autres, a ouvert une troisième voie entre la voie que certains appellent scolastique, traditionnelle, telle qu'elle est critiquée et l'autre voie, celle ouverte par l'éducation nouvelle qui est une critique radicale, fondamentale, très offensive de la voie ancienne.

Concernant l'apprentissage envisagé dans le paradigme vygotkien, il peut être défini comme « l'ensemble des processus, actions et interactions, au cours desquelles les productions culturelles sont mises à la disposition des enfants et des élèves par les adultes » (Brossard, 2011). Apprendre c'est construire des savoirs à partir des outils de la culture. Pour que l'enfant incorpore la culture, à l'école ont été instituées les situations formelles d'apprentissage. Celles-ci peuvent être opposées aux situations informelles d'apprentissage, ancrées dans les pratiques sociales et permettant au jeune enfant d'apprendre dans le cadre quotidien avec les membres compétents du groupe. L'école, quant à elle, est le lieu privilégié des situations formelles qui ont pour finalité explicite la transmission des savoirs, imposée par le fait que, dans notre société caractérisée par l'usage d'un système d'écriture, les connaissances sont détachées des pratiques sociales (Brossard, 1994). Les situations formelles sont caractérisées, premièrement par les contenus transmis sous forme d'apprentissages provoqués (par opposition à spontanés¹²), deuxièmement par le fait que l'enfant suit le programme de l'école. À l'âge préscolaire l'enfant « fait ce qu'il veut mais [...] il veut ce que veut celui qui le guide » (Vygotski, 1935/1995, p. 36). Concernant notre étude de l'enseignement-apprentissage de la lecture au cycle 2, les élèves de Grande Section, Cours Préparatoire, Cours Élémentaire 1, passent du second stade de l'âge préscolaire au stade de l'âge scolaire. Au second stade de l'âge préscolaire, « il s'agit d'apprendre à lire et à écrire » (p. 45). Vygotski (1934/2012, p. 132) propose la périodisation suivante que nous rapportons au cursus des classes françaises actuelles :

ÂGE PRÉSCOLAIRE 3-7 ans	1 ^{er} stade	TOUTE PETITE SECTION	2-3 ans
		PETITE SECTION	3-4 ans
		MOYENNE SECTION	4-5 ans
ÂGE SCOLAIRE 8-12 ans	2 ^e stade	GRANDE SECTION	5-6 ans
		COURS PRÉPARATOIRE	6-7 ans
		COURS ÉLÉMENTAIRE 1	7-8 ans
		COURS ÉLÉMENTAIRE 2	8-9 ans
		COURS MOYEN 1	9-10 ans
		COURS MOYEN 2	10-11 ans
		SIXIÈME	11-12 ans

Figure 1. Périodisation des âges selon Vygotski rapportée aux classes françaises.

¹² Les apprentissages spontanés sont effectués en dehors des situations formelles avant l'école. Cependant Moro et Rodríguez (2005) ont montré que, dès le développement précoce, les apprentissages ne sont pas totalement spontanés car ils ont trait à la culture.

Nous remarquons que l'âge préscolaire selon l'auteur s'étend au-delà de ce que l'on a coutume de qualifier de préscolaire pour l'école française¹³, à savoir les classes maternelles : les élèves, selon leur mois de naissance, passeraient de l'âge préscolaire à l'âge scolaire (angle vygotkien) entre janvier du Cours Préparatoire et décembre du Cours Élémentaire 1. Or nos observations donnent à voir que les élèves apprennent à lire selon un programme au sein de situations formelles dès la Grande Section, ce qui confère à cette classe les caractéristiques de l'âge scolaire. À l'école (Thévenaz-Christen, 2005), l'enfant devient progressivement capable de concentration prolongée et d'utilisation volontaire de sa mémoire. La lecture-écriture apparaît dès lors comme une discipline à apprendre dès l'âge de cinq ans dans l'institution préscolaire, âge et lieu idéaux de l'apprentissage du lire-écrire selon Vygotski (1933/2012b). Plus tard, à la fin du cycle 2, après l'âge de sept ans, la lecture devient un moyen pour apprendre les autres disciplines formelles (cf. *infra*). Remarquons que cette proposition de périodisation ne doit pas occulter les différences interindividuelles consécutives aux écarts de développement (cf. *infra*) pour un âge donné (Vygotski, 1928/2012).

L'école primaire¹⁴ a donc cette qualité particulière de provoquer les apprentissages au moyen de l'enseignement systématique dispensé par les maîtres par le biais d'un programme. Elle est le lieu de la transmission de savoirs organisés cohérents et c'est la cohérence de ces savoirs qui dicte l'ordre des apprentissages (Brossard, 2011). « La logique du contenu vectorise l'ordre de transmission didactique » (Brossard, 1994, p. 430). Le programme du maître n'est pas un dogme mais il est imposé par les savoirs constitués à l'intérieur des disciplines scolaires formelles. Bruter et Locher (2008, p. 160) définissent la discipline scolaire comme « un ensemble de contenus et de procédés d'enseignement ». Pour Vygotski, la discipline formelle offre aux enseignants les divers outils pour réaliser la transformation que l'école se doit d'opérer auprès des élèves. L'enseignant est celui qui utilise les outils cristallisés dans la discipline, à savoir une certaine manière d'élémentariser les contenus pour les rendre enseignables. On se situe là dans le domaine de la culture scolaire qui contient les situations construites par la profession, au cœur de la didactique de l'objet enseigné (Schneuwly, 2011). Au cours de nos observations, nous

¹³ Dans d'autres pays comme la Finlande ou la Russie, l'entrée dans la classe qui équivaut au Cours Préparatoire français est effectuée à l'âge de sept ans. L'année de leurs six ans les enfants sont accueillis dans une structure préscolaire type école maternelle. L'âge préscolaire défini par Vygotski correspond à peu près, pour ces pays, à l'âge de l'accueil en structure préscolaire, à la différence de la France où l'âge préscolaire recouvre l'âge d'accueil en structure scolaire (Cours Préparatoire de l'école élémentaire).

¹⁴ L'école primaire française regroupe l'école maternelle et l'école élémentaire.

pouvons accéder à ces situations construites que nous décrivons et analysons avec, pour fil rouge, le regard sur la matérialité¹⁵. Le concept de discipline formelle au sens vygotkien nous emmène inévitablement sur le terrain, là où les deux dimensions de la discipline (Schneuwly, 2011) sont observables :

Premièrement une manière de découper les contenus en fonction de la constitution du savoir – par exemple : l’enseignement-apprentissage de la lecture est tributaire de la *matérialité intrinsèque de l’écrit* ; deuxièmement la situation construite par l’enseignant – qui lors de l’enseignement-apprentissage de la lecture usera, entre autres outils, de la *matérialité extrinsèque*.

Pour résumer, Brossard (2012a, pp. 361-363) expose comment Vygotski conçoit le concept d’enseignement-apprentissage relatif à la discipline lecture à l’école :

Lorsqu’il parle des enseignements-apprentissages de la période scolaire, Vygotski pense à des contenus bien précis. Il parle de l’apprentissage par l’élève de formes d’activités structurellement complexes et porteuses de sens, telles qu’apprendre à lire ou à écrire, résoudre des problèmes mathématiques ou de sciences naturelles, produire une explication ou une argumentation, etc. Il ne parle pas d’opérations élémentaires qui ne nécessiteraient qu’un montage d’habitudes ou de routines telles qu’apprendre à faire du vélo ou apprendre à taper à la machine, à la façon de tenir son crayon ou de former des lettres, ou encore l’apprentissage automatique de règles de grammaire, etc. [...] Afin de se réappropriier ces formes d’activités, l’individu doit les reconstruire en répondant aux attentes des adultes c’est-à-dire en effectuant les tâches qui lui sont proposées en particulier dans le cadre scolaire. Leur appropriation nécessite l’intervention du maître et la construction de situations spécifiques construites dans ce but.

Vygotski focalise donc des contenus complexes apparentés à la résolution de problèmes, non des apprentissages ne nécessitant que l’acquisition de pratiques habituelles entraînées et automatisées comme marcher, parler, conduire un véhicule..., autant d’apprentissages relevant de l’expérience réitérée. L’angle d’approche de la conception de l’enseignement-apprentissage à l’école est aux antipodes, par exemple, des orientations de Freinet selon lequel tous les enseignements-apprentissages se valent ; au sujet de marcher, parler, Freinet (1968, pp. 32-34) écrit :

¹⁵ Rappelons que la matérialité extrinsèque est constituée des outils intermédiaires auxiliaires (organisation de l’espace, objets matériels et leurs usages, gestualité et corporalité associées, *i.e.* gestes, postures, mimiques, prosodie, proxémie) dont se sert l’enseignant pour faire accéder l’élève à la matérialité intrinsèque de l’écrit comprenant l’ensemble des codes du français écrit.

Cela s'est produit naturellement, tout comme les dents poussent ou comme fleurit la barbe au menton. Il n'y a pas de raison pour que ne puisse se faire, par le même processus, tout aussi naturellement et sans le moindre effort anormal, sans devoirs et sans leçons, l'apprentissage de toutes les disciplines dont l'ensemble constitue la culture. [...] C'est en forgeant qu'on devient forgeron. C'est en montant à bicyclette qu'on parvient à s'y tenir en équilibre.

Outre que Freinet assimile la culture à un phénomène naturel, il met sur le même plan des phénomènes physiologiques telle la barbe au menton, des savoir-faire relevant des fonctions psychiques inférieures et des savoir-faire qui, au contraire, nécessitent une prise de conscience. Il y a amalgame de processus hétérogènes de nature différente nécessitant tous, selon l'auteur, l'apprentissage expérientiel. Or la lecture est un objet d'apprentissage complexe équivalent à résoudre un problème (Vygotski, 1933/2012a), par conséquent demandant à être enseigné (cf. *infra*) plutôt qu'assimilé par l'expérience.

1.2. L'école : une institution particulière où l'apprentissage précède le développement

1.2.1. Définition et fonctionnement du développement

Vygotski (1934/1997, p. 306) définit le développement comme « prise de conscience progressive des concepts et des opérations de la pensée propre ». Il considère qu'il existe deux grandes conceptions du développement (1934/2012), d'un côté celle qui correspond à la réalisation de dispositions innées traduisant la croissance d'éléments donnés depuis le début, de l'autre celle qui correspond à l'apparition et la formation du nouveau qui n'existait pas au début ni aux étapes antérieures. Il inscrit sa théorie du développement de l'enfant dans la seconde approche et formalise la loi du développement selon laquelle :

Chaque fonction psychique supérieure apparaît deux fois au cours du développement de l'enfant : d'abord comme activité collective, sociale et donc comme fonction inter-psychique, puis la deuxième fois comme activité individuelle, comme propriété intérieure de la pensée de l'enfant, comme fonction intra-psychique (1935/1985, p. 111).

Le rôle de l'adulte est dès lors capital pour transmettre les outils psychologiques et les connaissances spécialisées et pour qu'en l'enfant se forme le nouveau. « L'éducation est fondamentale pour la transmission des outils de la culture et l'avènement de nouvelles fonctions psychiques. [...] Elle est le contrôle artificiel des processus de développement naturel » (Dolz, Moro & Pollo, 2000, p. 42).

Le développement se définit donc comme une transformation du psychisme existant sous l'influence de la culture, transformation qui met l'éducation et surtout l'enseignement au

premier rang de ses conditions de possibilité. Par développement, Vygotski entend le développement culturel à la fois discontinu, susceptible de bonds en avant comme de régressions. Qualifié de révolutionnaire, le développement de l'enfant est

[...] un processus dialectique complexe, caractérisé par une périodicité complexe, par une disproportion dans le développement de différentes fonctions, par les métamorphoses ou la conversion qualitative de certaines formes en d'autres, par des combinaisons complexes de processus d'évolution et d'involution, par un mélange complexe de facteurs externes et internes, et par un processus complexe d'adaptation et de difficultés surmontées (Vygotski, 1930-1931/2012b, p. 104).

Le développement selon Vygotski est donc défini comme l'apparition de nouvelles formes de fonctionnement psychique (Schneuwly, 1994). Par exemple concernant la langue¹⁶ maternelle, la maîtrise de l'écrit suppose une nouvelle forme de fonctionnement psychique par rapport au fonctionnement psychique caractérisant la maîtrise de l'oral quotidien¹⁷. Ainsi, les fonctions psychiques supérieures sont une différenciation par révolutions de fonctions psychiques existantes. L'outil du développement, ce sont les signes (Moro, Schneuwly & Brossard, 1997). L'emploi du signe est le « moyen fondamental d'orientation et de maîtrise des processus psychiques » (Vygotski, 1934/1997, p. 199). Chaiguerova, Zinchenko et Yvon (2012, pp. 44-45) développent :

L'homme établit des stimuli artificiels, signifie son comportement et forme, à l'aide de signes, en s'influençant du dehors, de nouvelles liaisons cérébrales » (Vygotski, 1931/1984, p. 80). C'est grâce à la présence du signe comme intermédiaire entre le stimulus et la réaction qu'un système de fonctions particulières apparaît chez l'homme – les fonctions psychiques supérieures. Ainsi, Vygotski introduit dans sa conception un nouveau principe de régulation du comportement humain – le principe de signification. [...] Il n'analyse pas la structure du signe, c'est la fonction du signe dans le développement des processus psychiques supérieurs qui est importante.

Plus loin, notre étude de cas se focalisera sur les signes observés. Nous tenterons d'élucider les fonctions de ces signes dans l'accès à la maîtrise de la lecture par les élèves.

Pour terminer, citons Schneuwly (2011) et Schneuwly et Léopoldoff-Martin (2012) qui rapportent les quatre lois du développement issues du premier chapitre des *Leçons de*

¹⁶ « On naît dans une langue » (M.E.N., 2006d, p. 9). La langue est un système symbolique permettant aux individus d'une même communauté de se comprendre et de communiquer. Le langage est une capacité spécifique de l'espèce humaine de communiquer au moyen d'un système symbolique *i.e.* un système de signes permettant de se représenter la réalité en son absence (Delahaie, 2009).

¹⁷ L'oral quotidien est le langage parlé acquis avant l'école par l'enfant au cours des échanges familiaux. Il convient de le différencier des objets oraux enseignés de manière explicite à l'école.

*pédologie*¹⁸ de Vygotski. Première loi : le développement est cyclique, non linéaire, impliquant des involutions. Deuxième loi : chaque facette de l'enfant se développe à son propre rythme, ce qui donne lieu à la disproportionnalité et l'inégalité du développement. Troisième loi : le déroulement cyclique et la disproportionnalité aboutissent à une restructuration des rapports entre toutes les facettes du développement. Quatrième loi : la métamorphose ou transformation continue des formes des différentes fonctions et facettes constitue bien plus qu'une simple programmation linéaire mais un accroissement qualitatif.

1.2.2. Apprentissage et développement à l'école

Comme nous l'avons souligné en introduction, l'enseignement-apprentissage à l'âge scolaire joue un rôle de premier plan dans le développement de l'enfant. Vygotski (1933/2012b, p. 203) rapporte que « [...] la présence à l'école contribue au développement harmonieux de l'enfant, ce qui est le but principal de l'école, et non pas seulement son instruction ». Les situations scolaires doivent donc être comprises comme le lieu de la transformation de l'enfant. Pour Vygotski, l'école, caractérisée par les situations formelles d'apprentissage où le programme est décliné en différentes disciplines dans la classe, exerce une influence certaine sur le développement de l'enfant d'âge scolaire. « L'effet de discipline formelle propre à toute matière scolaire est la forme sous laquelle se manifeste cette influence de l'apprentissage sur le développement » (Vygotski, 1934/1997, p. 358). « Toute discipline a un rapport particulier et concret avec le cours du développement de l'enfant. Ce rapport change lorsque l'enfant réalise un passage d'une étape de développement à une autre » (Vygotski, 1935/1985, p. 116). L'enseignement-apprentissage et le développement entrent donc dans un rapport spécifique à l'école (Schneuwly, 2011) parce que les disciplines scolaires ont pour fonction de transmettre des connaissances culturelles avec un but de transformation, de construction de la personne tout entière (Schneuwly, 2012).

À l'occasion de tout enseignement-apprentissage, l'élève est pris dans son développement actuel constitué de son déjà-là, à savoir les concepts spontanés mais aussi « naturalisés » qui correspondent à des savoirs stabilisés (Brossard, 2011). Le développement actuel est déterminé à l'aide de problèmes que l'enfant résout par lui-même (Vygotski, 1933/2012b),

[...] il met en évidence plutôt les fonctions qui sont déjà arrivées à maturité, les fruits du développement. L'enfant est capable de faire par lui-même ceci ou cela, c'est-à-dire que

¹⁸ Schneuwly et Léopoldoff-Martin (2012) expliquent que l'objet de la pédologie est le développement de l'enfant et citent : « Le développement de l'enfant est l'objet direct de notre science » citation de Lev S. Vygotski, *Lekcii po pedologii* (« Cours de pédologie », 1933-1934), Éditions de l'Université d'Oudmourtie, Ijevsk, 1996, p. 12.

les fonctions ont atteint leur maturité pour qu'il puisse faire lui-même ceci ou cela (p. 186).

Cependant l'enseignant l'appelle à fonctionner dans un certain contexte qui est en rupture avec ce déjà-là. Brossard (2004, p. 191) explicite le concept de rupture :

[...] Avec le travail scolaire, [...] certaines significations vont faire désormais l'objet d'un travail spécifique de réflexion : l'élève va travailler sur ces nouveaux objets de façon consciente et volontaire. Schneuwly a au cours de ces dernières années repris et approfondi cette thèse vygotkienne (Schneuwly 1994, 1995, cité par Brossard, 2004). Prenant à rebours le thème largement développé selon lequel l'enseignant doit prendre pour point de départ de son enseignement les « intérêts spontanés » des élèves, Schneuwly met au contraire l'accent sur le concept de rupture. L'enseignant loin de demander aux élèves de travailler selon leur logique quotidienne, va leur demander de travailler selon une logique « autre ».

Dans la classe s'instaure donc une dialectique entre les capacités des élèves qui constituent leur développement actuel, et les objectifs des programmes scolaires qui caractérisent leur développement potentiel. Vygotski (1933/2012b) détermine le développement potentiel à l'aide de problèmes que l'élève résout sous la direction d'adultes ou en coopération avec des camarades plus avancés que lui. Il rapporte (1933/2012a, p. 171) que « le rôle de l'enseignement dans le développement de l'enfant consiste dans le fait que l'apprentissage crée la zone de développement le plus proche » ; l'école joue donc bien un rôle de premier ordre dans le développement culturel de l'élève. Cette zone de développement le plus proche ou zone proximale de développement correspond à l'écart entre ce que l'élève sait réaliser seul et ce qu'il peut réaliser avec l'aide d'un adulte ou, dit autrement, entre niveau de développement actuel et niveau de développement potentiel (Vygotski, 1933/2012b). L'enjeu de notre recherche est donc de montrer comment joue la dialectique entre le déjà-là des élèves et les connaissances scientifiques dont sont issus les contenus de savoir du programme scolaire, dialectique initiant le développement des capacités de lecture au travers de la zone proximale de développement. Nous nous appuyerons grandement sur l'assertion vygotkienne (1933/2012b) selon laquelle ce que l'élève sait faire seul caractérise les gains du développement, le résultat du développement d'hier, tandis que ce que l'élève fait avec l'adulte caractérise le développement de demain. Nous serons amenée à repérer des différences interindividuelles pour une même classe d'âge, différences nécessitant des procédés de différenciation voire d'individualisation de l'enseignement dispensé. Car :

La zone proximale de développement le plus proche des uns et celle des autres sont différentes. Les enfants d'âge différent ont aussi des zones de développement le plus proche différentes. [...] L'enseignement ne doit pas s'adapter au niveau de

développement actuel, mais à la zone du développement le plus proche (Vygotski, 1933/2012a, p. 147).

Il s'ensuit que le développement intellectuel de l'élève en lien avec l'enseignement à l'école est un processus dynamique pour lequel les fonctions en cours de maturation sont plus importantes que celles déjà arrivées à maturité (p. 191). Car ce que l'élève peut réaliser aujourd'hui avec l'aide de l'enseignant, il sera capable de l'accomplir seul demain (p. 187). Il résulte aussi que « [...] le seul bon enseignement est celui qui précède le développement » (Vygotski, 1935/1985, p. 110). En outre il existe une période optimale pour chaque apprentissage (Vygotski, 1935/1995). Enfin l'auteur comprend les rapports entre apprentissage et développement ainsi :

Nous croyons que les processus d'apprentissage éveillent chez l'enfant des processus de développement interne, c'est-à-dire qu'ils leur donnent vie, en sont la source et les stimulent. Cependant, entre d'une part les processus de développement interne et ceux de l'apprentissage, et d'autre part leur dynamique, il n'y a pas de parallélisme (1933/2012a, p. 167).

À l'école, l'enseignement dispensé par l'enseignant n'implante pas de nouvelles fonctions psychiques dans l'enfant mais il met à sa disposition les outils et crée les conditions nécessaires pour que l'enfant puisse construire ces nouvelles fonctions. La zone proximale de développement fonctionne en deux temps. Dans un premier temps l'enseignement donne des outils nouveaux. Il décompose tout d'abord les objets de connaissance de manière systématique pour les rendre accessibles à l'élève ; ce temps est le temps de l'apprentissage, c'est un temps fictif, une mise en scène didactique permettant à l'enfant de faire ce qu'il ne sait pas encore faire (Schneuwly, 1994) ; c'est le temps de l'activité sociale et collective, de l'apparition de la fonction inter-psychique. Le ressort de ce moment est le processus d'imitation car l'enfant « [...] peut imiter de nombreuses actions qui dépassent de loin les limites de ses capacités [...] » (Vygotski, 1935/1985, p. 108). Dans un second temps, il s'agit pour l'élève, à qui l'enseignant laisse un temps de liberté, de se construire lui-même de nouveaux systèmes psychiques en dehors de la logique de l'enseignement : dans ce cadre, il y a restructuration de pans entiers du fonctionnement de ses systèmes psychiques.

[...] lorsque l'enfant entre dans la culture, il ne prend pas seulement quelque chose d'elle, n'assimile pas quelque chose de l'extérieur, mais [...] la culture *réorganise* profondément le contenu naturel du comportement de l'enfant et remanie d'une manière totalement nouvelle tout le cours de son développement (Vygotski, 1930-1931/2012b, p. 109).

Pour résumer, à l'école, les situations formelles sont caractérisées par l'utilisation maximale des possibilités offertes par la zone proximale de développement. « [...] Le trait fondamental de l'apprentissage consiste en la formation d'une zone proximale de développement » (Vygotski, 1935/1985, p. 112).¹⁹ Ainsi :

L'école n'entreprend pas l'apprentissage de l'écrit lorsque les capacités langagières de l'enfant (capacités d'analyse de la langue, capacités d'utilisation volontaire des formes langagières, etc.) sont parvenues à maturité, mais précisément lorsque ces fonctions sont encore immatures (Brossard, 1994, p. 430).

D'une part en définissant le concept de zone proximale de développement comme l'écart entre le développement actuel *i.e.* ce que l'enfant sait faire seul, et le développement potentiel *i.e.* ce que l'enfant peut réaliser avec l'aide d'un adulte, d'autre part en posant que « le seul bon enseignement est celui qui précède le développement » (Vygotski, 1935/1985, p. 110), Vygotski confère à l'enseignant et donc à l'école un rôle capital dans le développement psychologique de l'enfant/élève. Au travers de la zone proximale de développement, caractérisée par la « contradiction » (Brossard, 2011) entre ce que l'élève sait faire et ce qu'on lui demande d'apprendre, entre son développement actuel et les exigences des programmes scolaires, l'enseignant a un rôle provocateur. Par exemple, à l'entrée en Grande Section de maternelle, les élèves ont déjà un capital de connaissances acquises au cours des deux voire des trois années précédentes à l'école, connaissances constituant leur développement actuel sous forme de concepts « naturalisés » (Brossard, 2011) : un certain degré de maîtrise de la langue française orale, des connaissances sur le français écrit construites lors des lectures oralisées proposées par l'enseignant (vocabulaire, syntaxe, personnages, étapes...), les premières identifications de formes écrites (distinction lettres/dessin, connaissance logographique de son prénom, repérage de similitudes entre mots écrits, connaissance de quelques lettres de l'alphabet...), les premières distinctions des sons de la parole²⁰ (M.E.N., 2008). En Grande Section, l'enseignant commence un travail de mise en relation des sons et des lettres. Donc il entraîne ses élèves là où ils ne sont encore jamais allés en proposant un travail situé au-delà de leur déjà-là ; de cette manière il exploite les possibilités offertes par la zone proximale de développement.

¹⁹ Rappelons ici que Moro et Rodríguez (2005) ont montré que la zone proximale de développement existe avant l'école.

²⁰ « La parole constitue la partie substantielle de la langue orale ; elle correspond à la manipulation du code phonologique » (Delahaie, 2009, p. 86).

1.3. Prolongement du paradigme vygotkien : matérialité et développement

Nous mettons en lien ici le concept de matérialité et la théorie vygotkienne.

1.3.1. Quelques traces du concept de matérialité²¹ dans les textes de Vygotski mais la prééminence du concept de langage

Lorsqu'il explicite le développement du concept en général, Vygotski (1934/1997) rapporte qu'il est le résultat de la généralisation d'éléments concrets et que, dans sa forme la plus aboutie, il suppose la capacité de celui qui le maîtrise à manipuler les éléments abstraits en dehors du lien qu'ils entretiennent avec le concret. Il y a bien l'idée d'une émancipation de la concrétude *i.e.* de ce qui est incarné dans la réalité, de la chose matériellement palpable.

Par ailleurs, dans les textes de Vygotski que nous avons explorés apparaissent quelques éléments concernant le recours à la matérialité pour les apprentissages. Il rapporte (1935/1985, pp. 109-110), concernant l'enseignement-apprentissage aux enfants déficients mentaux :

Comme le montrent de multiples expériences, l'enfant handicapé est peu enclin à la pensée abstraite. On en a déduit que l'activité didactique des écoles spéciales devait se fonder sur l'utilisation de matériel visuel. [...] Il a été prouvé qu'un système d'enseignement basé exclusivement sur des moyens visuels excluant tout ce qui concerne la pensée abstraite non seulement n'aide pas l'enfant à dépasser son incapacité naturelle, mais la consolide de fait. [...] les moyens visuels sont nécessaires et indispensables pour l'évolution de la pensée abstraite, comme moyens et non pas comme fin en soi.

Vygotski ne dit rien de la nature du matériel visuel utilisé mais nous supposons qu'il s'agit d'outils intermédiaires destinés à faciliter les apprentissages et l'accès à l'abstraction. Il pense que le recours à ce matériel doit être limité à une certaine étape de l'apprentissage et qu'il est nécessaire que l'enfant s'en détache progressivement pour pouvoir abstraire.

L'œuvre de Vygotski est cependant dominée par la prééminence du langage. L'auteur écrit (1934/1997, p. 42), au sujet de son œuvre majeure *Pensée et langage* :

[...] l'ouvrage dans son ensemble [...] se présente en fait comme une étude unique, bien que divisée en parties, qui dans sa totalité, dans tous ses éléments vise un objectif fondamental et central – l'analyse génétique des rapports entre la pensée et la parole.

²¹ Selon le *Larousse* électronique, la matérialité réfère à ce qui est matériel (donc à ce qui est formé de matière, par opposition à l'esprit), à ce qui est concret *i.e.* directement perceptible par les sens, palpable, tangible. Pour notre étude, la matérialité est à double face, à la fois matérielle et sémiotique.

Selon lui, « la communication, fondée sur la compréhension rationnelle et sur la transmission intentionnelle de la pensée et des expériences vécues, exige inmanquablement un certain *système de moyens*, dont le prototype était, est et restera toujours le *langage humain* » (p. 57). Vygotski avance que le langage est l'outil fondamental par lequel se forment les fonctions psychiques supérieures.

Toutefois la théorie psychologique vygotkienne porte en germes la théorie de l'activité fondée par Leontiev selon laquelle l'esprit humain fonctionne à travers des artefacts²². La théorie de l'activité accorde une importance majeure à l'internalisation des artefacts et aux processus de médiation.

1.3.2. La matérialité source et ressource du développement

La thèse vygotkienne selon laquelle le développement est un processus « *interne* d'essence *externe* » (Sève, 1999/2002) ne concerne que les fonctions psychiques supérieures (Moro & Rodríguez, 2004, p. 223) : les fonctions psychiques supérieures sont le résultat d'« une restructuration fondamentale du psychisme antérieur (fonctions psychiques inférieures ou naturelles selon l'appellation vygotkienne), lui-même considéré dans ses seuls déterminants biologiques ». Moro et Rodríguez (2004, 2005) montrent cependant que, dès la naissance, le développement précoce du bébé est « de type socio-historique *i.e.* contraint par les formes sociales et médiatisé sémiotiquement ». Elles élargissent donc la conception vygotkienne du développement des fonctions psychiques supérieures au développement des fonctions psychiques inférieures, en montrant que le bébé, parce qu'il vit dans un environnement social et culturel, s'approprie les usages canoniques et symboliques des objets (Moro & Rodríguez, 2005). L'objet matériel, dont l'usage est signifié par l'adulte, au sein de la triade adulte-bébé-objet (Moro & Rodríguez, 1989, 2005) apparaît comme source du développement de l'enfant. Il s'ensuit que « [...] les conduites humaines sont fondamentalement fruit de la culture, et en ce sens résultent de *significations publiques* et ce, dès leurs prémices, *i.e.* avant l'avènement du langage » (Moro & Rodríguez, 2005, p. 415).

À la suite de ces travaux, Dimitrova (2012) montre que les connaissances des usages des objets développées par l'enfant lui permettent de produire des gestes pour communiquer intentionnellement avec autrui. Elle appuie son étude sur le concept de pragmatique de l'objet (Moro & Rodríguez, 2005) selon laquelle l'interaction entre le jeune enfant et l'adulte avec

²² Rappelons qu'un artefact est un objet façonné par l'homme (Dessus, 2009). Un artefact est donc un objet culturel.

l'objet représente le creuset du développement psychologique précoce. Elle met en évidence une corrélation entre la maîtrise par l'enfant des usages des objets, maîtrise témoignant du fait qu'il partage des connaissances communes relatives aux objets avec autrui, et de la capacité de l'enfant à communiquer avec autrui de manière intentionnelle par la production de gestes. L'étude met en évidence le lien entre les connaissances de l'enfant sur l'objet et sa production de gestes communicatifs intentionnels. L'objet matériel, dont l'usage est connu de l'enfant, apparaît comme source du développement de compétences langagières gestuelles intentionnelles.

Également dans le prolongement des travaux de Moro et collaborateurs (Moro & Rodríguez, 2005 ; Moro & Joannes, à paraître ; Moro, 2013 ; Moro & Tartas, 2013), qui mettent en évidence le rôle de l'objet matériel dans le développement psychologique dans la prime enfance et à l'école maternelle française, Tapparel (à paraître) examine les visées développementales de la situation éducative mise en œuvre dans une institution préscolaire vaudoise à savoir un centre de vie enfantine. La construction par les enfants de l'usage approprié de la brosse à dents à la situation peinture, provoque une transformation du rapport de l'enfant à l'objet matériel, lequel devient institutionnalisé. L'analyse de l'objet matériel « brosse à dents » et des interventions éducatives produites autour de celui-ci permet de comprendre les mécanismes à l'œuvre dans la transformation du psychisme enfantin en situation préscolaire.

Enfin, Moro et Joannes (à paraître) montrent, au cours d'une étude sur le développement de la parole à l'école maternelle française, que « les éléments matériels et corporels, tels qu'organisés et/ou mis en scène par les médiations enseignantes, sont institués comme instruments psychologiques externes au service d'activités langagières orales en lien avec la construction d'une première culture littéraire » (p. 1). En rapport avec cette première étude, Moro (2013) fait l'analyse de deux situations d'enseignement-apprentissage de la parole à l'école maternelle française. Elle pose que la parole prend appui sur les systèmes sémiotiques matériels, corporels et gestuels précédemment développés, *i.e.* correspondant au développement déjà-là des élèves (Moro & Rodríguez, 2005), desquels elle doit toutefois s'émanciper. Ces systèmes sémiotiques, auxquels l'enseignant a recours pour développer chez les élèves les compétences exigées par les programmes scolaires, constituent une ressource pour le développement ultérieur de la parole qui apparaît lié à son détachement progressif par rapport à la situation immédiate : la dimension épistémique de la parole prend progressivement le pas sur la dimension pragmatique qui caractérise le développement antérieur. Notre

recherche s'inscrit dans la suite de ces travaux puisque nous pensons que, dans la situation éducative, la matérialité joue un rôle central en tant que ressource pour l'enseignement-apprentissage de la lecture.

Nous faisons appel au concept de matérialité décliné selon deux modalités (Moro & Joannes, à paraître) : d'une part la *matérialité objectale* qui tient à l'organisation de l'espace, aux objets et leurs usages, d'autre part *la gestualité et la corporéité* qui s'intéressent aux gestes, aux postures, aux mimiques, à la prosodie mais aussi à la proxémie (Forest, 2006). Pour notre recherche sur l'enseignement-apprentissage de la lecture, nous qualifions la matérialité au sens de Moro et Joannes de *matérialité extrinsèque*, par opposition à la *matérialité intrinsèque* (cf. *infra*) définie comme l'ensemble des signes graphiques constitutifs du français écrit.

1.4. Vygotski et le langage écrit

1.4.1. La double symbolisation et la double abstraction du langage écrit

Vygotski (1930/1978) définit le langage écrit par la double symbolisation. Il est une symbolisation d'un second niveau qui n'est pas similaire à la représentation par le dessin : le langage écrit symbolise le langage parlé qui lui-même symbolise la chose. C'est seulement quand l'enfant a compris cette double symbolisation que l'apprentissage peut commencer. Le langage parlé constitue d'abord un intermédiaire entre le langage écrit et la chose, puis peu à peu ce lien intermédiaire disparaît car le symbolisme devient direct : l'écrit symbolise la chose.

Pour ce qui concerne le caractère abstrait du langage écrit, Vygotski (1934/1997) affirme que l'écrit est au langage ce que l'algèbre est à l'arithmétique :

Et de même que l'assimilation de l'algèbre n'est pas une répétition de l'étude de l'arithmétique mais représente un plan nouveau et supérieur du développement de la pensée mathématique abstraite, laquelle réorganise et élève à un niveau supérieur la pensée arithmétique qui s'est élaborée antérieurement, de même l'algèbre du langage – le langage écrit – permet à l'enfant d'accéder au plan abstrait le plus élevé du langage, réorganisant par là même aussi le système psychique antérieur du langage oral (p. 261).

Accéder à l'écrit c'est donc faire une utilisation abstraite du langage.

L'enfant ne va plus utiliser les mots dans leur matérialité sonore, avec leur chair, mais il lui faut travailler avec une « représentation » du mot. Si le mot de la langue orale est une notation, le mot de la langue écrite est une notation de notation (Brossard, 2004, p. 124).

L'enfant passe d'une matérialité sonore à une matérialité écrite, d'une chair à une autre chair. « Le langage écrit est plus abstrait que le langage parlé [...] parce qu'il n'y a pas d'intonation », il est « l'ombre du langage » (Vygotski, 1933/2012a, pp. 153-154). En outre l'interlocuteur, à la différence de l'oral, est absent ce qui concourt à la double abstraction du langage. « Parler hors d'une situation conversationnelle est une grande abstraction parce qu'il faut imaginer l'auditeur [...] » (p. 154).

Vygotski a été l'un des premiers à souligner la double abstraction du langage écrit : celle de l'aspect sonore du langage et celle de l'interlocuteur [...]. Les différences entre un énoncé écrit et un énoncé oral ne sont pas seulement techniques ou matérielles (sonores/graphiques) ; ce sont aussi des différences de nature (Chauveau, 1998, p. 92).

1.4.2. L'écrit : un objet à enseigner

Donc les caractéristiques du langage écrit, à savoir la double symbolisation et la double abstraction, font de l'écrit un objet à enseigner. Car on n'apprend pas à écrire comme on apprend à parler²³. À l'inverse du jeune enfant qui parle et qui ne sait pas comment il fait, celui qui écrit a recourt à l'intention, la volonté et la conscience (Vygotski, 1933/2012a). L'auteur emploie une métaphore, « la théorie de la vitre » pour illustrer son propos :

[...] si on regarde un objet par une vitre transparente, on n'aperçoit pas la vitre. C'est exactement la même chose qui arrive chez l'enfant : en parlant, il est si absorbé par l'objet, par l'idée et par les actions qui sont renfermés dans les mots qu'il ne s'aperçoit pas des mots eux-mêmes, de la même façon qu'on ne se rend pas compte de l'existence d'une vitre transparente. [...] Le langage écrit demande à l'enfant [...] une construction volontaire [...] dans le langage écrit il doit voir la vitre transparente (p. 158).

Vygotski (p. 159) explicite le fait que l'acquisition de la grammaire correspond à la prise de conscience par l'enfant de ce qu'il fait. « Percevoir la vitre transparente » ne va pas de soi et nécessite l'intervention de l'enseignant.

Schneuwly (2008) rappelle que pour être efficace, l'enseignement-apprentissage scolaire doit devancer le développement de l'enfant. Dans le domaine du langage écrit, il cite trois des fonctions à développer, lesquelles sont absentes au commencement de l'apprentissage : « abstraction du son et analyse phonologique de la chaîne parlée ; motivation pour l'activité langagière qui, de la situation immédiate, est transposée à un niveau plus général ; nécessité

²³ À l'école le langage oral est toutefois un objet d'enseignement (Schneuwly & Thévenaz-Christen, 2006, p. 38).

d'explicitation en fonction du destinataire abstrait général » (p. 47). Ces fonctions ne peuvent se développer qu'au cours de l'apprentissage de l'écrit.

1.4.3. La lecture : un objet à enseigner

Parler, i.e. s'exprimer oralement lors d'un échange ordinaire, ne nécessite donc pas les mêmes capacités intellectuelles qu'écrire, i.e. s'exprimer à l'écrit. Car s'exprimer à l'écrit impose le recours à l'intention, la prise de conscience et la volonté. De la même façon comprendre le langage parlé ne nécessite pas les mêmes capacités intellectuelles que comprendre le langage écrit et l'enfant ne comprend pas ce qu'il lit au même degré que ce qu'il comprend du langage parlé (Vygotski, 1933/2012a, p. 164). Car, explique Vygotski (p. 162), « [...] la lecture n'est pas la simple association entre des signes graphiques et les sons qui y correspondent. La lecture est un processus complexe auquel les fonctions psychiques supérieures en ce qui concerne la pensée participent directement ». Autrement dit la lecture n'est pas seulement une traduction grapho-phonique ou déchiffrage (cf. *infra*) mais implique aussi la mise en jeu du raisonnement. Il rapporte que l'enfant, privé de l'intonation du langage parlé, doit la retrouver « volontairement à propos d'une situation abstraite qui est présentée dans un texte imprimé » (p. 163). Il affirme que « la compréhension du récit est similaire à la résolution d'un problème en mathématique » (p. 164). Verschaffel, Greer & Van Dooren (2008) définissent le problème comme « une tâche pour laquelle aucune méthode de solution courante n'est disponible » (p. 588), le caractère problématique de la tâche dépendant du degré d'expertise de celui qui l'exécute. En comprenant la lecture comme un objet composé de deux dimensions, à savoir déchiffrer et comprendre, Vygotski se place délibérément dans une forme d'apprentissage réflexif, non mécaniste, appelant des capacités à résoudre un problème. L'auteur ne circonscrit pas l'objet lecture au déchiffrage entendu comme association des signes graphiques avec les sons, recourant à des traitements techniques de « bas niveau » (Goigoux, 2003) ; au contraire les fonctions psychiques supérieures sont sollicitées pour résoudre le problème posé par la nécessité de comprendre. À l'instar de la formation du concept (Vygotski, 1934/1997), comprendre ce qui est lu résulte de la résolution d'un problème. La position vygotkienne quant à la lecture implique de réaliser nos observations sans en limiter le champ : elles ne focalisent pas une seule dimension de la lecture mais toutes qui, en interaction et maîtrisées stratégiquement pour résoudre le problème, sont susceptibles d'aboutir à l'objectif ultime qu'est la compréhension de l'écrit lu.

La nécessité de l'enseignement-apprentissage de la lecture est soulignée chez d'autres auteurs. Dehaene (2007, pp. 319-320) explique :

A l'interface entre nature et culture, notre capacité de lire résulte d'un heureux concours de circonstances, dans lequel un bon enseignement joue un rôle tout aussi primordial que la présence préalable de processeurs neuronaux visuels et phonologiques correctement interconnectés.

De même Britt-Mari Barth (1988, p. 144) écrit : « Lire est une activité sémiotique, c'est-à-dire qu'elle vise à tirer une signification d'un ensemble de traces qui n'ont avec cette signification aucun lien direct ou évident. Ces traces sont des signes [...] ». L'apprentissage de la lecture « doit permettre à l'enfant de mettre en œuvre cette succession d'activités mentales, allant de la perception à l'abstraction ». (p. 145).

Vygotski (1933/2012b) pose la période optimale d'apprentissage de l'écrit, lecture et écriture, à cinq ou six ans. Il apparaît très important de ne pas manquer (avancer ou repousser) l'échéance de l'apprentissage car à cet âge, et même en tenant compte des différences interindividuelles, la zone proximale de développement est large de deux ans (1933/2012a) : à cinq ans l'enfant a en germe des fonctions qui parviendront à maturité à sept ans. Plus tard, à sept ans, la zone proximale de développement est plus étroite ; plus tôt on ne peut enseigner à lire et à écrire à un enfant de trois ans parce que son attention, sa mémoire, sa pensée ne sont pas suffisamment développées.

1.5. Du paradigme vygotkien à la didactique

À la suite de cette revue des conceptions vygotkiennes sur l'enseignement-apprentissage à l'école, revue qui a montré l'intérêt de Vygotski pour les disciplines formelles en tant qu'elles offrent des opportunités d'apprentissages organisant le psychisme de l'élève, nous convoquons plusieurs auteurs qui défendent l'idée que Vygotski est un « penseur de la didactique, un didacticien » (Yvon & Zinchenko, 2012, p. 138). La didactique des disciplines, science qui étudie les phénomènes d'enseignement et d'apprentissage de différents savoirs disciplinaires, met les savoirs au centre des enjeux d'enseignement et d'apprentissage ; la didactique du français se rattache majoritairement à l'interactionnisme social de Vygotski (Schubauer-Leoni, 2008). Yvon (2012) souligne pourtant qu'il n'y a pas de théorie de la transposition didactique chez Vygotski, les disciplines scolaires étant identifiées aux disciplines scientifiques. Or la transposition didactique, qui caractérise la transformation adaptative des savoirs savants utilisés hors école aux savoirs enseignés à l'école, « [...] reste la clé de voûte des sciences didactiques francophones » (Schubauer-Leoni, 2008). Yvon (2012) regrette le fait que la « lecture sociale »

de l'auteur ait pris le pas sur la « lecture interne ». Il cite cependant les travaux peu connus d'un disciple de Vygotski, N.A. Menchinskaya, qui s'inscrivent dans une veine didactique. Brossard (2012a, p. 367) tente également une définition de la didactique rapportée au paradigme vygotkien : « [...] la didactique serait l'art de provoquer dans l'enfant des contradictions supposées fécondes, car susceptibles de le conduire à déployer pour lui-même des formes d'activités nouvelles, complexes, sources de réorganisations de son fonctionnement psychique ».

Notre point de vue est que, en mettant l'accent sur les construits sociaux et la culture, en soutenant que les préconstruits culturels et sociaux doivent être appris, Vygotski rejoint les préoccupations de la didactique qui, elle aussi, pointe les contenus. La psychologie vygotkienne est en rapport avec la didactique des disciplines puisque Vygotski attribue à chaque discipline un effet particulier sur le développement. De même « les didactiques [...] mettent au premier plan la nécessité de prendre en compte la spécificité des contenus d'apprentissage » (Brossard, 2001, p. 423). Enfin, Vygotski met l'accent sur le rôle majeur des médiations éducatives dans la transmission des contenus de savoirs donc il insiste sur le rôle prépondérant de l'enseignant, c'est un trait commun avec la didactique aujourd'hui. Mais nous retiendrons toutefois les arguments de Rochex (2012a, p. 58) qui s'appuie sur « la dialectique que décrit Vygotski entre [...] apprentissages informels et apprentissages scolaires [...] ». Car l'élève n'arrive pas vierge à l'école, son « histoire antérieure est susceptible de constituer une ressource [...] pour l'apprentissage scolaire » (p. 58), ce que d'ailleurs nous nous proposons de montrer dans notre étude. Nous ne pouvons que nuancer l'idée selon laquelle Vygotski serait un didacticien puisque les recherches dont nous nous réclamons (Moro & Rodríguez, 2005 ; Dimitrova, 2012) réalisées dans l'esprit d'un prolongement du paradigme vygotkien (cf. *supra*), dans des contextes familiaux, avant l'avènement du langage, tendent à signifier l'importance de la médiation adulte bien avant l'entrée de l'enfant en contexte institutionnel scolaire.

2. LA DIDACTIQUE DE LA LECTURE

2.1. Quelques repères historiques de l'enseignement-apprentissage de la lecture

Dans cette section nous proposons un détour historique de l'enseignement-apprentissage de la lecture en France comprenant une description des cadres scolaires et des méthodes de lecture. Car lire et apprendre à lire sont ancrés dans la vie d'une époque :

Avant de se poser la question du *comment* – comment s'y prend un lecteur ? comment l'enfant apprend-il à lire ? – il faut se poser la question du *quoi* : c'est quoi lire ? qu'est-ce que la lecture ? quelle est sa « substance » ? (ou son essence) ? [...] La réponse ne va pas de soi : *la lecture* n'existe pas en soi, dans l'absolu ; *la lecture* n'est pas d'emblée un concept scientifique. Une bonne partie du travail scientifique consiste précisément à délimiter l'objet d'étude, c'est-à-dire à examiner, choisir et justifier ce que l'on va appeler *lire* ou *lecture*. On ne peut donner une définition de la lecture stable, « éternelle » ou « universelle », une définition qui ignore la façon dont les mots *lire*, *lecture*, *savoir-lire*, sont utilisés dans une culture donnée (Chauveau, 1998, p. 7).

Chartier (2007) décrit le travail des maîtres en lien avec les contraintes matérielles : le temps, le dispositif spatial de la classe, le matériel et les supports disponibles. Elle porte une attention particulière à la matérialité de l'écrit, à ses usages, à ses mutations, aux pratiques matérielles et ordinaires de la classe, contextualisant ainsi les modèles successifs d'enseignement-apprentissage de la lecture. Nous focalisons ici la matérialité au fil de l'évolution des structures scolaires et des innovations dans l'enseignement-apprentissage de la lecture.

2.1.1. Inscription de l'enseignement-apprentissage de la lecture dans les structures scolaires

Avant de parler des écoles, rappelons que sous l'Ancien Régime la leçon particulière, caractérisant le modèle dit « archaïque » d'enseignement, est dispensée par un précepteur, membre du clergé, engagé par une famille fortunée : il s'agit de délivrer une éducation religieuse et l'enseignement du latin. Au XVII^e siècle apparaissent des livres didactiques écrits « à l'usage du dauphin ». Puis au XVIII^e siècle sont publiés des traités d'éducation et des méthodes de lecture. Mais la leçon particulière n'est pas remise en cause. Dans les petites écoles existe aussi un modèle individuel scolaire : « Le maître fait venir près de lui l'enfant avec son livre, vérifie les acquis de la leçon précédente [...], lui fait une nouvelle leçon [...], puis le renvoie à sa place s'exercer et appelle un autre enfant » (Chartier, 2007, p. 55). L'évolution du modèle individuel d'enseignement à une école d'alphabétisation collective est capitale au sens où elle a une incidence sur l'école d'aujourd'hui. En effet, si encore actuellement les apprentissages sont

réalisés sur la base de progressions qui concernent l'ensemble de la classe avec un manuel que tout le monde suit au même rythme, cela est le résultat de l'invention d'une pédagogie permettant de faire travailler tout le monde en même temps et d'une didactique ordonnant une progression. L'école d'alphabétisation collective constitue « une évolution qui a rendu imaginable le 'cours préparatoire', impensable au XVIII^e siècle » (p. 56).

Dans les écoles paroissiales ou charitables, les mêmes rituels stables et réitérables sont élaborés pour l'enseignement-apprentissage de la lecture. La classe fonctionne en groupes de niveau aux appellations diverses (« bande », « classe », « leçon », « degré », « division », « ordre », « cours ») qui deviennent, dans les années 1850, « élémentaire », « moyen », « supérieur ». Ces groupes fonctionnent en parallèle permettant de gérer les différences de niveau. Un groupe reçoit la leçon collective pendant que les autres s'entraînent avec un responsable de la discipline par groupe. Sur le plan matériel, l'organisation de l'espace est telle que les apprentis-lecteurs disposés tout autour de la salle n'ont pas de tables mais seulement des bancs, les tables étant réservées à ceux qui s'entraînent à écrire. L'apparition des tableaux de lecture, des « cartes murales » comme la carte d'alphabet ou la carte de syllabes²⁴, constitue une innovation considérable. Hassan (2004) cite Chervel (2006) qui met en évidence le « grand virage » pédagogique du milieu du XIX^e siècle : « au maître silencieux va succéder un instituteur qui expose, qui lit à haute voix, qui explique parfois et même raconte ». Chartier (2007, p. 57) décrit la scène : « les débutants, regroupés devant ce tableau peuvent ainsi voir la lettre ou la syllabe que le maître désigne et nomme en même temps ». Les maîtres adoptent une progression : l'apprentissage de l'alphabet, la lecture des syllabes épelées, la lecture sur des livres imprimés, comme le psautier latin puis des textes en français, pour lesquels les élèves procèdent à l'épellation des mots. Le temps dévolu à chaque étape dépend de la réussite de l'élève qui avance à son rythme d'où une recomposition permanente des groupes.

Cette pédagogie collective chrétienne connaît son point d'aboutissement dans les écoles chrétiennes des Frères menées par Jean-Baptiste de la Salle. L'école lassalienne est une école du peuple. Gratuite pour tous, elle privilégie le français, les écrits sociaux et utilitaires. Cela correspond à un choix politique eu égard à l'utilité du français pour des enfants qui, pour la plupart, n'iront pas au collège. En 1698 Jean-Baptiste de la Salle fait publier le premier syllabaire

²⁴ La syllabe est une unité phonétique fondamentale, un groupe de consonnes et de voyelles qui se prononcent d'une seule émission de voix (Delahaie, 2009). La syllabe est une unité sonore du langage oral. Toutefois on parle aussi de syllabe écrite comme c'est le cas pour cette carte des syllabes.

français. Dans ces écoles une invention importante qui perdurera jusqu'en 1923 est réalisée : « l'alliance entre une progression linéaire (pour apprendre à déchiffrer et à lire) et une 'pédagogie concentrique' (mémoriser, lire et réciter) [...] » qui reprend les mêmes programmes en les approfondissant d'année en année (p. 71). C'est une pédagogie de la mémoire orale des textes qui s'appuie, dans les écoles chrétiennes, sur des textes français, et est motivée par le souci d'instruction religieuse (mémoriser, lire et réciter des textes « sacrés »). Apparaît également une forme scolaire d'organisation temporelle qui perdurera : trois heures de classe le matin, trois heures l'après-midi, cinq jours par semaine avec le jour de « congé » le jeudi réservé à ceux qui ne viennent pas à l'école mais seulement au catéchisme. Sur le plan matériel, ces classes sont équipées de tableaux muraux, d'abécédaires, de livres de textes (psautier, catéchisme, *Devoirs du chrétien*, *Civilité chrétienne*, lithographie de textes manuscrits). L'objet cahier est également évoqué dans le texte qui règle la vie des petites écoles lassaliennes (Dancel, 2000). Notons que la matérialité intrinsèque de l'écrit évolue elle aussi : l'orthographe du français est simplifiée par les imprimeurs (Catach, 1978/2003) ce qui accélère l'apprentissage de la lecture. La progression se déroule en neuf « leçons » de lecture réparties sur trois ans avec une progression identique en écriture : la carte d'alphabet, la carte des syllabes, le syllabaire, le premier livre (épellation), le deuxième livre (lecture de mots entiers), le troisième livre (lecture par pauses), le psautier (en latin), la civilité, les lettres écrites à la main (Chartier, 2007 p. 61).

Sous la Restauration, des écoles laïques adoptent un fonctionnement nouveau inspiré de l'Angleterre, à savoir le mode mutuel par opposition au mode simultané (p. 67). Cent enfants, dans une classe-atelier, sont sous la direction d'un seul maître qui recourt au monitorat : les enfants les plus capables enseignent aux enfants qui le sont moins. Les maîtres utilisent des affiches imprimées pour la lecture du jour et des tableaux autour de la grande salle : pendant les activités de lecture, des groupes de neuf enfants se tiennent debout en demi-cercles devant les tableaux de lecture disposés contre les murs. Des tables sont au centre dédiées à l'écriture (bacs à sable, ardoises, feuilles). Des exemples à reproduire glissent sur une ficelle à hauteur des yeux, c'est le système des « télégraphes ». Mais il n'y a pas de livres. Les caractéristiques de la progression mettent en évidence un apprentissage de la lecture plus rapide que dans les écoles lassaliennes, l'absence de culture chrétienne, des « savoirs utiles » et des « connaissances usuelles » privilégiées. Mais le mode mutuel disparaît avec l'avènement de la Monarchie de Juillet et laisse toute la place aux écoles de Jean-Baptiste de la Salle.

En imposant les lois organiques (1880 à 1882), Jules Ferry instaure l'école républicaine *i.e.* laïque, gratuite et obligatoire jusqu'à 13 ans, et crée le certificat d'études primaires. L'apprentissage de la lecture devient par conséquent obligatoire. Il s'inscrit dans le mouvement d'alphabétisation des écoles chrétiennes mais il est vidé de tout contenu religieux. Les instituteurs, formés dans les écoles normales laïques, remplacent les religieux dans les écoles publiques. On n'alphabétise plus pour catéchiser mais pour « apprendre dans chaque matière ce qu'il n'est pas permis d'ignorer » (Gréard, Instructions de 1887 – premières du genre –, mots repris dans les Instructions de 1923). Savoir lire n'est plus le but de l'école mais le moyen d'apprendre. La durée des études se divise en section préparatoire (équivalente au Cours Préparatoire, un an de six à sept ans), cours élémentaires (deux ans de sept à neuf ans), cours moyens (deux ans de neuf à onze ans), cours supérieurs (deux ans de onze à treize ans). Le Cours Préparatoire, dernière année de la maternelle, est désormais rattaché à l'école élémentaire. Remarquons que cette classe est une classe « charnière » tantôt rattachée à la l'école maternelle, tantôt à l'école élémentaire. Sur le plan matériel, le syllabaire est le seul livre en Cours Préparatoire. Pour les autres cours, un livre unique de lecture remplace les livres de prières et de catéchisme (Chartier, 2007). Il contient tous les savoirs à mémoriser. La méthode recommandée est intuitive et inductive :

En tout enseignement, le maître, pour commencer, se sert d'objets sensibles, fait voir et toucher les choses, met les enfants en présence de réalités concrètes, puis peu à peu les exerce à en dégager l'idée abstraite, à comparer, à généraliser, à raisonner sans le secours d'exemples matériels (Instructions officielles, 1923).

Il y a là l'idée du recours à la matérialité pour mener progressivement les élèves à l'abstraction. Le programme de lecture est décrit succinctement. En Cours Préparatoire, premiers exercices, lecture syllabée sans erreur ; au cours élémentaire, lecture courante avec explication des mots les plus difficiles, lecture par mots et groupes de mots ; au cours moyen, lecture courante et expressive avec explication des mots difficiles et du sens général, lire en « mettant le ton » qui prouve qu'on comprend ce qu'on lit. La lecture à voix haute est « la pierre d'angle de tous les apprentissages » (Chartier, 2007, p. 140). Il est précisé que l'enseignement essentiel du Cours Préparatoire, c'est la lecture : « le cours préparatoire est, avant tout, un cours de lecture » (p. 140). Le mode de lecture ne change pas, c'est toujours le mode catéchétique : il s'agit d'apprendre sa leçon *i.e.* apprendre la lecture faite la veille pour pouvoir répondre aux questions du maître (Chartier, 2007). La méthode « concentrique » perdure même si les Instructions officielles demandent que les maîtres privilégient la méthode progressive consistant en l'appui sur les acquis sûrs des élèves pour aborder de nouvelles notions : « on ne fera de nouvelles

conquêtes que si l'on est sûr de bien tenir le terrain déjà conquis » (Instructions officielles, 1923). Enfin les prescriptions ministérielles préconisent la méthode active, s'inspirant de la psychologie génétique qui décrit les stades de développement, le rôle de l'action, du jeu et du langage dans la construction de l'intelligence, le raisonnement logique ou inductif.

Dans les années 30, « un élève sur deux passe la barre de l'alphabétisation irréversible » (Chartier, 2007, p. 142). Cependant l'accès au secondaire pour les bons élèves de l'école communale n'est pas acquis et reste réservé aux enfants des élites. Les Instructions officielles de 1938 déplorent que la lecture courante²⁵ ne soit « pas complètement acquise à dix ans par la moyenne des élèves ». Cette circulaire de 1938 fait apparaître pour la première fois la lecture silencieuse, la lecture à voix haute devenant alors une épreuve de relecture au certificat d'études. « L'arrivée de la lecture silencieuse au certificat entérine de nouvelles habitudes sociales, nées de la fréquentation de nouveaux supports, ceux qui exigent de 'traiter des informations' » (Chartier, 2007, p. 146). Le savoir-lire des années 1882-1923 n'est donc pas le savoir-lire des années 30 : peu à peu ce qui est demandé désormais aux écoliers de la communale c'est qu'ils lisent comme les fils de bourgeois qui bénéficient d'opportunités de lecture bien plus nombreuses et bien avant six ans. Le savoir-lire n'est plus défini comme la lecture avec diction littérale sans erreur obtenue à force répétitions mais comme lecture silencieuse supposant l'accès à la compréhension.

Ce changement est confirmé et accentué dans les décennies suivantes. Les Instructions officielles de 1945 insistent sur la lecture courante de mots et de phrases simples (Cours Préparatoire) puis de textes simples (Cours Élémentaire) que l'enfant doit comprendre. En 1959, la réforme Berthoin impose l'école obligatoire jusqu'à seize ans au lieu de quatorze ans depuis 1936. Survient alors la première « crise de la lecture » dans les années 70 car les attentes changent. Foucambert (2002, p. 1) explique :

Les pays industrialisés n'ont pas connu de « crise de la lecture » ou de « montée de l'illettrisme » avant les années 1970, non que les performances y fussent meilleures qu'aujourd'hui : elles étaient simplement conformes au projet d'une scolarisation centenaire qui visait à alphabétiser l'immense masse de ceux qui, entrant tôt dans la vie active, devaient simplement mettre en œuvre ce qu'il n'était pas permis d'ignorer pour la conduite de leurs tâches quotidiennes. La société attendait d'eux qu'ils sachent compter, non qu'ils manient la « raison mathématique » ; qu'ils sachent déchiffrer, non qu'ils manient la « raison graphique ».

²⁵ La lecture courante correspond à la lecture courante silencieuse ou encore la lecture courante intelligente et autonome nécessitant une perception rapide et globale des mots et des phrases (Chartier, 2007, p. 147).

Désormais l'école primaire doit produire des lecteurs autonomes en vue des études secondaires. Car le collège unique, créé en 1975, accueille tous les élèves qui doivent savoir lire seuls, vite, sans aide, en silence. Au CM2 lire en mettant le ton comme exigé dans les Instructions officielles de 1923 ne suffit plus. L'école élémentaire est contrainte d'adopter de nouvelles pratiques pour de nouvelles fonctions. Ces ajustements demandent du temps. Comme il convient d'envoyer en sixième des élèves au niveau, 40% des garçons redoublent le Cours Préparatoire en 1962 et l'enseignement spécialisé accueille de plus en plus d'élèves. Les Instructions officielles de 1972 imposent l'apprentissage de la lecture silencieuse : « [...] la grande affaire est la conquête de la lecture silencieuse. Dans la lecture courante, la compréhension devance l'énonciation mentale ou sonore. Or la lecture silencieuse peut rendre cette anticipation plus aisée » (p. 14). Dès lors l'échec scolaire prend une ampleur considérable, bien que les textes officiels conseillent de ne pas multiplier les redoublements, de prendre en compte les différences de rythme selon les élèves en instaurant une continuité, un « décloisonnement » de la Grande Section d'école maternelle au Cours Élémentaire 1 car « l'aptitude à la lecture se manifeste chez les enfants normaux à des âges variables » (p. 14). L'écart entre lecture oralisée (1923) et lecture silencieuse (1972) paraît aussi grand que l'écart entre la lecture intensive des Écoles chrétiennes et la lecture extensive²⁶ des précepteurs (Chartier, 2007). Ces écarts marquent tous deux un saut cognitif considérable : l'apprenti lecteur passe d'une maîtrise mécaniste à une maîtrise plus réfléchie de la lecture. Le décalage qualitatif apparaît énorme entre la capacité de lire, écrire, (compter) pour régler des questions concrètes, et le maniement de ces langages comme outils abstraits nécessaires à des opérations intellectuelles ; la « lecturisation »²⁷ comprise comme l'entrée dans la fonction de l'écrit en tant qu'outil pour se penser et penser le monde, et dans le réseau des textes que chaque nouvel écrit convoque, entend succéder à l'alphabétisation comprise comme l'entrée dans un mécanisme (Foucambert, 2002). Concernant les outils, la vie de la classe doit être privilégiée : il convient de ne pas s'« asservir » au livret (le manuel) mais de saisir toutes les occasions authentiques de lecture (énoncé à communiquer, consigne à exécuter, légende d'un dessin, message appelant une réponse, lettre aux correspondants...). La lecture est considérée comme le moyen de connaître et d'apprendre : « l'enfant lit 'pour savoir' » (Instructions officielles, 1972, p. 16). Enfin, il est recommandé que les élèves aient une bibliothèque à disposition, avec des ouvrages bien choisis, et qu'un journal de classe soit publié.

²⁶ La lecture intensive consiste à mettre en mémoire un corpus fini de textes. La lecture extensive consiste à lire tous les écrits en ayant recours à la maîtrise du code alphabétique.

²⁷ Concept inventé par Foucambert.

Les Instructions officielles de 1985 montrent les mêmes préoccupations concernant l'acquisition de la lecture silencieuse et la persistance de la lecture à haute voix : « la lecture silencieuse [...] est l'objectif à atteindre, et la lecture à haute voix, [...] est un moment nécessaire de l'apprentissage et qui demeure une compétence à exercer [...] » (p. 6). En outre elles mettent au premier plan les préoccupations de l'époque pour la compréhension. La formule en forme de slogan « lire c'est comprendre » (p. 6), lapidaire et quelque peu réductrice, en témoigne. Le maître mot c'est « comprendre ». Les textes officiels insistent sur le fait que l'apprentissage du code alphabétique est nécessaire mais doit être systématiquement associé à la compréhension de ce qui est lu. Ils engagent le maître à développer la compétence implicite, par laquelle l'élève utilise et fait varier les éléments et structures du discours, et l'analyse explicite des notions et fonctions qui sont en jeu dans la langue. L'apprentissage mécanique et passif n'a pas lieu d'être ; la priorité est donnée à la réflexion sur la langue et à la compréhension de l'écrit. Goigoux (2003, p. 5) explique que les recommandations des centres de formation durant les années 80-90 proposaient un équilibre inadéquat des apprentissages :

[...] Enseignants et formateurs ont mis au point des procédures ambitieuses d'enseignement de la compréhension et de la production de textes, dès le cycle 2, en étroite relation avec la découverte de la culture écrite et de la littérature de jeunesse. [...] Les formateurs d'enseignants ont souvent minimisé l'importance de l'apprentissage des procédures d'identification des mots [...] pour automatiser les traitements de « bas niveau ».

En 1989, avec la loi d'orientation ou loi Jospin, toujours en vigueur aujourd'hui, la scolarité est désormais organisée en cycles pour lesquels sont définis des objectifs et des programmes nationaux comportant une progression annuelle. L'école primaire est divisée en trois cycles (cf. *supra*), lesquels sont supposés permettre aux enseignants d'organiser leurs enseignements en prenant en compte les rythmes d'apprentissage de chaque élève. En 1991 la circulaire *Les cycles à l'école primaire* exhorte ainsi à « mettre l'enfant au centre du système éducatif » (p. 2) :

Mettre l'enfant au centre du système, c'est d'abord le prendre tel qu'il est, avec ses acquis et ses faiblesses. C'est donc construire les apprentissages sur les compétences acquises précédemment : cela suppose de ne pas reprendre, fût-ce pour un groupe d'élèves, des apprentissages déjà maîtrisés. Cela implique aussi que, quelle que soit la classe, les lacunes éventuelles de certains élèves soient comblées avant qu'ils n'abordent les apprentissages ultérieurs. C'est encore assurer de façon plus efficace la continuité des apprentissages [...]. C'est aussi prendre en compte les différences importantes de maturité que provoquent au sein d'une même classe, notamment chez les jeunes enfants, les écarts d'âge à l'intérieur d'une même année de naissance.

Dans l'esprit de continuité des cycles, la Grande Section est l'aboutissement de l'école maternelle. Le souci de tenir compte des compétences déjà acquises et des possibilités des élèves²⁸, amène les maîtres à aborder en Grande Section, dès que les enfants le peuvent, les apprentissages fondamentaux, en l'occurrence l'apprentissage structuré de la lecture. Cette classe se présente donc comme une période essentielle de transition et d'articulation. Mais l'organisation en cycles requiert une grande vigilance de la part des maîtres : ils ne doivent pas mettre en place prématurément la phase de structuration mais ils doivent également veiller à ne pas la diluer dans le temps ou à la retarder au risque de compromettre tout l'apprentissage²⁹. L'instauration des cycles oblige au travail en équipe et impose le projet d'école censé fédérer les enseignants autour d'axes de travail choisis en fonction de la situation locale et des particularités de l'école. La loi Jospin maintient les Instructions officielles de 1985.

Les programmes changent en 1995 pour être « recentrés et allégés » (p. 22). Les enseignants de l'école maternelle, donc de la Grande Section, doivent installer des modes d'apprentissages structurés permettant à l'enfant d'utiliser les savoirs acquis et de les dépasser. L'enfant découvre différents types de textes, fréquente assidument le coin lecture et la BCD³⁰, repère les paragraphes, les phrases, les mots et découvre les premières correspondances lettres/sons. L'école élémentaire prend appui sur les acquis de l'école maternelle. « L'apprentissage de la lecture et l'accès au sens procèdent [...] de trois démarches [...] qui associent constitution d'un premier capital de mots, déchiffrement et recours au contexte » (p. 24). Les enseignants dispensent un enseignement explicite du code supposé donner accès à la compréhension. La lecture à haute voix par l'élève, la lecture silencieuse, toujours objectif à atteindre, et la lecture magistrale sont régulièrement pratiquées.

2.1.2. Histoire des « méthodes » de lecture

Les méthodes de lecture regroupent l'ensemble des principes qui sous-tendent l'action des maîtres en charge des premiers apprentissages de la langue écrite (Goigoux, 2008a). « [...] Nous emploierons le mot 'méthode' pour désigner l'ensemble constitué par les principes théoriques

²⁸ Dans ce texte est réitéré maintes fois l'obligation faite à l'enseignant de tenir compte du déjà-là des élèves (développement actuel au sens vygotkien) ; mais « les possibilités des élèves » (développement potentiel) sont fort peu mises en avant. Nous nous interrogeons donc sur le concept « l'enfant au centre » risquant d'orienter vers un enseignement pédocentré à l'instar du paradigme psychopédagogique.

²⁹ La proposition renvoie au concept de *périodes optimales d'apprentissage* (Vygotski, 1935/1995, p. 38). Implicitement le texte invite à ne pas baser la gestion des différences interindividuelles de développement sur le seul développement actuel.

³⁰ Bibliothèque Centre Documentaire.

qui guident la planification et la réalisation de l'enseignement et par les objets matériels qui facilitent sa mise en œuvre (exercices, textes supports, affichages, etc.) » (2003, p. 9). Une méthode de lecture correspond donc à l'ensemble des procédés utilisés pour manipuler la langue écrite de façon segmentée, que le maître fait exécuter aux élèves dans un ordre stable et progressif (Chartier, 2007). Souvent et abusivement la méthode est considérée comme le nom donné au manuel de lecture. Toutes les méthodes ont le même objectif : permettre l'apprentissage de la lecture et faire de chaque enfant un futur lecteur expert, mais elles revendiquent des différences dans le moyen d'y parvenir (méthodologie, objectifs opérationnels, activités choisies) avec une terminologie souvent complexe. Les principes des méthodes de lecture sont donc d'essence théorique ; toutefois chaque enseignant praticien personnalise les théories définies dans la littérature. Il s'ensuit que, pour comprendre ce qu'il fait, il convient d'aller observer et/ou interroger sa pratique. À l'extrême nous pourrions suggérer qu'il y a autant de méthodes que de maîtres.

La plus ancienne méthode est la méthode épellative pratiquée dans toutes les langues alphabétiques d'Europe. Pour lire « père » les enfants apprennent à découper les syllabes du mot : ils disent pè-re. Ensuite ils nomment les lettres qu'ils assemblent en syllabes, syllabes qu'ils assemblent en mot : ils disent p-è pè, erre-e re, pè-re, père. Les élèves sont soumis à l'apprentissage par cœur. « Jusqu'au XVIII^e siècle, [...] lire ce n'est pas extraire des informations, c'est retenir *in extenso* » (Chartier, 2007, p. 82). Il s'agit d'une lecture intensive sur un corpus limité de textes. La définition du savoir lire n'est pas de pouvoir lire des textes nouveaux, mais c'est mettre en mémoire un corpus fini de textes. L'apprentissage est donc conduit sur des textes déjà connus par cœur. La méthode épellative apparaît alors logique : apprendre le nom des lettres, puis apprendre le principe de la syllabation sur un nombre restreint d'exemples, enfin lire le psautier ou *Notre Père*. Les enfants apprennent comment sont encodées les phrases qu'ils connaissent par cœur. Le passage au déchiffrement de textes inconnus vient bien plus tard. Pour ce qui est de la matérialité intrinsèque, il y a mise en correspondance d'un matériel graphique, les lettres, avec un texte écrit mémorisé oralement, à travers les syllabes qui appartiennent à la fois à l'oral (segmentation du mot en syllabes orales) et à l'écrit (tableaux de syllabes et abécédaires). Puisqu'il ne déchiffre pas, l'enfant s'appuie sur la mémoire orale du texte. Mais l'unité syllabique est essentielle. Côté matérialité extrinsèque, les contraintes matérielles empêchent l'apprentissage simultané de l'écriture : le papier est très cher et la plume d'oie difficile à manipuler. La méthode épellative est un modèle synthétique (des lettres aux syllabes puis aux mots...) elle désigne ce qui nous est plus familier sous le nom de B. A. BA.

Au XVIII^e siècle survient la querelle des méthodes qui marque les premiers pas vers la lecture extensive ou le « tout lire » (Chartier, 2007). Claude-Louis Berthaud invente une méthode de lecture, *Quadrille des enfants* (1744). En utilisant les phonèmes³¹, il prend à contre-pied la méthode traditionnelle de l'épellation. L'élément matériel privilégié n'est plus la syllabe. Ce système fait des émules et contribue à l'adoption de la méthode phonétique dans les écoles. Cherchant à amuser l'enfant autant qu'à l'instruire, l'abbé Berthaud accorde à l'image, constitutive de la matérialité extrinsèque, une place prépondérante. Sa méthode utilise un jeu de cent-soixante fiches (ou quatre-vingt-quatre dans la méthode simplifiée) sur lesquelles sont représentés d'un côté la figure, de l'autre le son associé. Cette méthode est utilisée essentiellement par les précepteurs. « La relation duelle du préceptorat, qui stimule les interactions autour de ces jeux éducatifs, voit éclore les principes des 'méthodes' [...] sur lesquelles nous travaillons encore, méthodes ludiques et actives, alternant encodage et décodage, liant images et mots et rapportant les sons élémentaires à des mots illustrés [...] » (Chartier, 2007, p. 91). Les débats sur les méthodes sont consécutifs aux objections de Rousseau pour qui seul compte le désir d'apprendre : « Donnez à l'enfant ce désir, puis laissez-là vos bureaux et vos dés, toute méthode sera bonne » (Rousseau, in Chartier, 2007, p. 92). Les innovations réalisées par les précepteurs s'inscrivent dans l'idée d'un enseignement-apprentissage systématique et précoce de la lecture (dès quatre ans) et s'opposent en ce sens aux idées de Rousseau. Alors que les innovations préceptorales seront adaptables à l'espace collectif populaire de la classe au XIX^e siècle, la pédagogie rousseauiste restera une utopie car elle nécessite des maîtres savants, beaucoup de temps, très peu d'enfants.

Au XIX^e siècle, la méthode épellative laisse place à la méthode syllabique. Une première simplification des lettres apparaît, reprenant la prononciation de Port-Royal (1655) : on dit A, Be, Ke, De, Fe (et non A, Bé, Cé, Dé, Effe) ce qui permet d'approcher la valeur sonore de la lettre. La deuxième simplification est d'apprendre à lire ou dire les phonèmes composés de plusieurs lettres (ou/oi/ch...) comme des unités. Ensuite vient l'abandon de l'épellation. La méthode sans épellation consiste à faire apprendre les syllabes par des procédés divers. Elle n'est autre que la méthode syllabique. Cependant, selon Juaneda-Albarede (1992, p.1), « des centaines de méthodes de lecture ont vu le jour, en France, au cours du XIX^e siècle ». Les auteurs de ces méthodes ont pour objectif de faciliter l'apprentissage de la lecture. Prost (1968, p. 120) évoque la « révolution » pédagogique dans le domaine de l'apprentissage de la lecture. « Alors qu'aux

³¹ « Le phonème est la plus petite unité, dénuée en elle-même de sens, que l'on puisse isoler dans la chaîne parlée » (Delahaie, 2009, p. 86).

siècles précédents cette réflexion à propos de la qualité des méthodes de lecture était destinée aux éducations préceptoriales, Locke et Fénelon en étant les plus illustres exemples, le mérite du XIX^e siècle est de l'étendre à la masse des enfants des écoles publiques » (Juaneda-Albarede, 1992, p. 9). Bon nombre d'entre elles s'inspirent de la méthode Peigné. Éditée pour la première fois en 1831, elle délaisse le latin pour le français et adopte la prononciation de Port-Royal : elle commence par les syllabes qui se rencontrent dans les mots usuels et les plus faciles à comprendre, elle poursuit par ces mots eux-mêmes, enfin par « des petites phrases offrant un sens complet ». La méthode Peigné innove en favorisant la compréhension de la lecture dès le début de l'apprentissage. Peigné exclut l'épellation qu'il remplace par la lecture syllabique, sans épellation, plus favorable, selon lui, à la reconnaissance rapide des signes donc à la compréhension. Nous remarquons que l'élément matériel intrinsèque privilégié dans cette méthode est la syllabe, unité graphique dénuée de sens, mais outil pour accéder à la reconnaissance rapide des mots, rapidité facilitant la compréhension. Intitulant son manuel *Scriptologie* en 1837, Peigné lie aussi écriture et lecture. Cependant, à l'instar de la méthode de Grimaud dès 1820, d'autres méthodes préconisent plutôt la lecture par les sons. Les auteurs de ce courant reprochent aux méthodes épellative et syllabique de trop faire appel à la mémoire. Dans cette veine, Augustin Grosselin élabore une méthode originale, la phonomimie. Le lien entre la lettre et le son est conventionnel et la difficulté réside dans le fait qu'il y a abstraction entre un signe écrit et un effet sonore. La phonomimie substitue à la simple convention une sorte de personnification des éléments vocaux. C'est ainsi que ah ! expression de l'admiration ; oh ! cri de l'horreur ; hu ! cri du cocher ; hé ! cri de l'appel, seront respectivement employés pour arriver à l'étude de a, o, u, é. Il s'agit là d'un procédé matériel gestuel extrinsèque. D'autres auteurs défendent les mêmes idées que Peigné : l'enseignement simultané de la lecture et de l'écriture ou encore l'enseignement de la lecture par l'écriture. Enfin, d'autres encore préconisent la liaison entre toutes les disciplines, lecture, orthographe, prononciation, dessin, calcul, leçons de choses, ce qui aboutit en fin de siècle au livre unique et à l'installation d'un modèle encyclopédique de lectures instructives. Dans ses écrits, Pauline Kergomard (1838-1925), institutrice puis inspectrice spécialiste de l'école maternelle qu'elle crée en transformant les salles d'asile, met l'accent sur la compréhension des mots parlés, sur la nécessité d'associer la langue orale et la lecture. Elle approche en quelque sorte certains modèles actuels qui combinent compréhension orale et reconnaissance des mots. Mais pour d'autres pédagogues, la focalisation de la langue orale correspond à une attention particulière à la prononciation, laquelle pose des problèmes aux élèves patoisants. Donc apprendre à lire le français en se centrant sur la langue orale mal parlée et mal comprise n'est

pas réalisable. En même temps que toutes ces transformations, les idées sur les démarches d'enseignement et les modes de travail évoluent aussi en lien avec l'aspect psychologique de l'apprentissage, donnant naissance à des méthodes « maternelles », « naturelles », « analytiques et synthétiques », « intuitives ». Les auteurs s'intéressent à la relation du maître et de l'élève. Adam, dès la fin du XVIII^e siècle, adopte une démarche analytique partant du tout vers les éléments. Jusqu'à présent, tous les concepteurs sont partis de l'alphabet, des éléments du mot pour aboutir à l'assemblage de ces éléments (méthode synthétique). Maintenant il s'agit d'une méthode inverse : partir des mots entiers et les analyser, les décomposer en syllabes et lettres, « marche exacte du connu à l'inconnu ». Au cours du XIX^e siècle quelques méthodes analytiques, dites aussi globales, essaient de s'imposer au milieu d'innombrables méthodes d'épellation et syllabiques.

Malgré ce bouillonnement, vers les années 1860-1880, c'est la méthode syllabique que l'on nomme aussi méthode simultanée qui s'impose dans les écoles, faisant disparaître la méthode épellative. Les élèves apprennent les syllabes en lisant et en écrivant simultanément. Les progrès matériels comme les ardoises et les craies, les cahiers de papier de cellulose, les plumes métalliques en lieu et place des plumes d'oies permettent à l'élève d'apprendre à écrire bien plus tôt. C'est en apprenant à écrire que les écoliers apprennent à lire. La *méthode Cuissart* est l'emblème de ces avancées. La présentation matérielle des documents est aussi grandement améliorée. Dans la seconde partie du siècle, l'utilisation de la couleur (souvent deux couleurs) est répandue et utilisée à des fins pédagogiques ; on marque par exemple la différence voyelle simple, voyelle composée. Certains auteurs s'attachent à la perception visuelle et utilisent les ressources de la typographie pour mettre en évidence la matérialité intrinsèque de l'écrit : caractères de nature différente, de taille différente, gras, maigres, mise en page. Ce code typographique qui est de l'ordre de la matérialité intrinsèque de l'écrit, est détourné et utilisé ici comme moyen extrinsèque pour faire accéder les élèves à la combinatoire. Voici par exemple un extrait de la *méthode Cuissart* : *pe* de *pipes* est grossi et en gras ; en outre les espaces, qui d'ordinaire sont réservés à la séparation des mots, espaces constitutifs de la matérialité intrinsèque de l'écrit, sont utilisés ici pour séparer les syllabes. Ces espaces entre les syllabes sont alors de l'ordre de la matérialité extrinsèque, en ce sens qu'ils sont des moyens artificiels, des outils intermédiaires permettant à l'élève de saisir que le mot est composé de syllabes et l'aidant à déchiffrer.

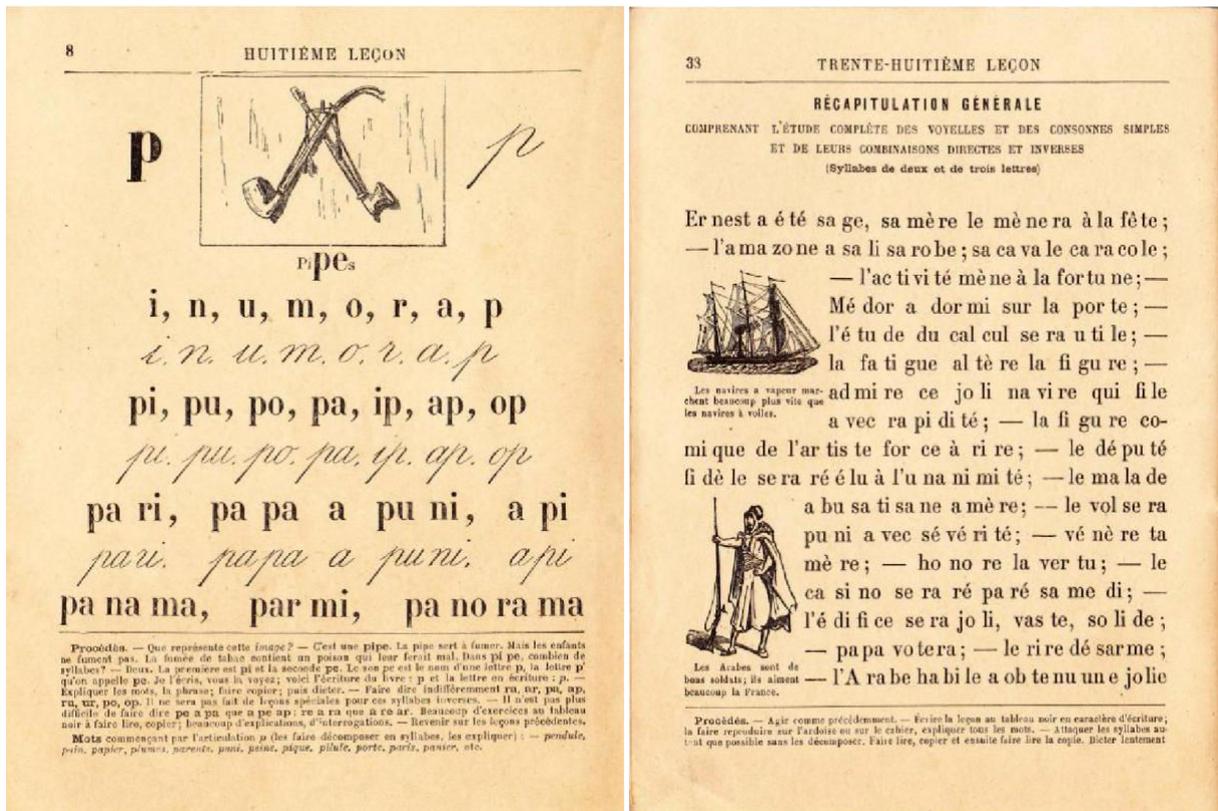


Figure 2. Extrait de Méthode Cuissart Enseignement pratique et simultané de la lecture, de l'écriture, de l'orthographe et du dessin (programmes de 1882), premier livret, 80^e édition.

Au XX^e siècle, la méthode syllabique est mise en question. Les enseignants ne font plus pratiquer l'épellation aux élèves. Une question se pose alors. Serait-il possible d'éviter la syllabation ? Freinet, dans les années 30, développe la méthode naturelle d'apprentissage de la lecture. Le ressort de cette méthode est l'articulation étroite entre écriture et lecture. Les écrits individuels précoces, tels le texte libre et la correspondance scolaire, et les productions collectives comme le journal de classe, constituent des outils de choix.

Le maître tire des énoncés des élèves une ou deux phrases qu'il écrit au tableau sous leurs yeux. Ce message sans mystère est relu mot pour mot, observé (père/mère/frère : qu'est-ce qui est pareil ?). Sa lecture n'est donc jamais syllabée. Il est ensuite composé à l'imprimerie par des enfants, lettre après lettre, avec les marques d'espace et de ponctuation [...] (Chartier, pp. 143-144).

La démarche normale de l'apprentissage nous paraît donc être la suivante : 1. Expression orale des mots, de vocables et de phrases obtenues le plus rapidement possible, certes, et avec le maximum de richesse, mais exclusivement par la méthode naturelle du tâtonnement expérimental vivant, servi par un milieu riche et aidant mais à l'exclusion de toute leçon prétendument méthodique. 2. Expression, à l'usage des personnes éloignées, par le truchement de l'écriture de ces mêmes mots, vocables et phrases, par les mêmes procédés, à l'exclusion de toute leçon formelle. Richesse du milieu pour

faciliter et accélérer cette expérience tâtonnée. 3. Reconnaissance de ces mots quand on les trouve dans un texte étranger (Freinet, 1968, pp. 99-100).

Freinet privilégie la compréhension et le processus global, inspiré de la thèse de Decroly, neuro-psychiatre et psychologue belge, qui dans son école du début du XX^e siècle, l'Ermitage, adopte pour principe fondateur la fonction de globalisation. L'apprentissage doit commencer à partir de textes en rapport direct avec l'expérience concrète immédiate ; l'analyse des constituants graphiques commence d'emblée et met en jeu l'observation et l'association. Donc pour Freinet (p. 137) « l'enfant fait du global et du synthétique ». La méthode naturelle est une méthode globale qui peut faire appel à l'analyse des éléments constitutifs de l'écrit : « [...] le principe de globalisation n'est nullement exclusif de toute analyse ni d'une attention particulière aux éléments constructifs de l'ensemble » (p. 145). Toutefois il n'y a pas d'enseignement explicite systématique du code alphabétique. Freinet fait du tâtonnement expérimental le pilier de sa méthode naturelle (cf. *supra*).

Après 1945, prédominent les méthodes mixtes, encore qualifiées de « semi-globales ». Citons les manuels *Rémi et Colette*³² ou *Daniel et Valérie*³³. Les élèves, qui ne déchiffrent pas encore, mémorisent les premières phrases réactivées par les images en quadrichromie. Le maître les conduit à extraire les éléments de ces phrases mémorisées : Valérie... ri... i. Les auteurs allient les avantages de la méthode globale, *i.e.* l'intérêt porté d'emblée au texte puis l'analyse des syllabes et des sons, et la sécurité d'une progression préétablie, laquelle n'existe pas dans la méthode Freinet.

Plus tard, les Instructions officielles de 1972 affirment qu'il n'y a pas de « règle uniforme » et que les méthodes syllabiques, qu'elles soient synthétiques *i.e.* des petites aux grandes unités, ou analytiques *i.e.* des grandes aux petites unités, ne sont pas meilleures que d'autres. « Des résultats également bons peuvent être obtenus par des démarches différentes [...] » (Instructions officielles, 1972, p. 12). Toute méthode comporte des « risques dont le recours à un ouvrage qui se réclame d'une méthode mixte ne préservera pas [le maître] » (p. 13). Ces textes officiels incitent les enseignants à la prudence quant aux méthodes quelles qu'elles soient. Mais elles préconisent clairement d'associer l'enseignement du sens à celui des syllabes : « Le maître qui veut donner la priorité à l'enseignement des syllabes pour les faire ensuite assembler en mots doit se souvenir que c'est dans le mot et mieux encore dans la phrase que réside le sens »

³² Auteurs : J. Juredieu et E. Mourlevat ; éditeur : Magnard.

³³ Auteurs: P. Furcy, L. Houblain et R. Vincent ; éditeur : Nathan.

(p. 13). Ainsi, l'esprit des textes officiels de cette période révèle l'influence de Foucambert, promoteur de la méthode idéo-visuelle, qui n'utilise ni les sons de la langue ni le déchiffrement, mais s'appuie sur la reconnaissance directe des mots en tant que formes, et privilégie la compréhension. L'auteur convoque Decroly et Claparède qui déclarent que les perceptions globales sont plus importantes chez l'enfant que chez l'adulte et précèdent l'analyse systématique. Il met en avant l'importance prépondérante de la vue dans l'acquisition du langage écrit :

Vers 1975, nous sommes plusieurs [...] à penser que la lecture n'est pas d'abord une activité de transcoding d'un système dans un autre en vue de l'accès à la signification mais directement un travail sur le code écrit, un traitement de l'information visuelle pour l'interpréter, lui attribuer un sens, une valeur. Lire, ce n'est pas traduire mais comprendre. Apprendre à lire, c'est alors développer les moyens de ce rapport direct de l'écrit à la signification (1994, p. 83).

Non seulement la matérialité intrinsèque de l'écrit ne servirait pas l'apprentissage, mais desservirait l'accès à la lecture courante. Pour étayer son raisonnement, Foucambert fait référence au processus de lecture experte : « Comment apprendra-t-on à lire si on ne rencontre pas, pour apprendre, ce qu'est réellement lire ? » (p. 58). Il condamne l'apprentissage du code alphabétique c'est pourquoi selon lui, « il faut insister sur la nécessaire '*déscolarisation*' de la lecture » (p. 142).

2.1.3. Conclusion : les matérialités en enseignement-apprentissage de la lecture appréhendées d'un point de vue historique

À la suite de cette investigation dans le temps, nous pouvons dire que les organisations scolaires conditionnent l'enseignement-apprentissage de la lecture. La forme scolaire, caractérisée par la relation sociale pédagogique entre un maître et un écolier, est enracinée dans l'obéissance à des règles autrement dit « les disciplines ». Cette relation s'accomplit dans le temps et l'espace clos soigneusement organisé cadrant les mouvements (Vincent, Lahire & Thin, 1994). Avec cette invention de la forme scolaire, l'enseignement-apprentissage de la lecture se réalise dans un cadre collectif. La forme scolaire induit les pratiques magistrales collectives.

Les outils, définis ici comme des artefacts conçus pour l'enseignement, introduits dans la classe pour servir l'enseignement-apprentissage des notions et capacités (Plane & Schneuwly, 2000), évoluent. Historiquement « les outils [...] se forgent en même temps que les pratiques scolaires, avec un effet réciproque évident » (p. 9). Ainsi, des outils didactiques sont élaborés, par exemple les cartes murales (alphabet et syllabes), les affiches imprimées et tableaux de

lecture, les images. Des procédés didactiques sont inventés comme la phonomimie qui exploite la corporéité, l'utilisation de la couleur ou de la typographie pour faire percevoir visuellement la matérialité intrinsèque de l'écrit.

Au cours de l'histoire, les conditions matérielles transforment les pratiques enseignantes, influant sur les méthodes déployées dans les classes. La plume d'oie empêche l'apprentissage simultané de la lecture et de l'écriture ; la plume métallique le facilite grandement. Les ardoises, les craies, les cahiers sont autant de moyens nouveaux. Des manuels de plus en plus nombreux et divers, des lieux dédiés au livre sont créés tels les coins lecture dans les classes et les BCD. Nous pouvons rapprocher tous ces progrès matériels d'antan de l'invention du Tableau Blanc Interactif qui, actuellement, fait bouger les pratiques. Ces conditions matérielles affèrent à la matérialité extrinsèque constituée, rappelons-le, des outils intermédiaires auxiliaires dont se sert l'enseignant. La matérialité extrinsèque apparaît de tout temps comme un paramètre de l'enseignement-apprentissage de la lecture.

À l'instar de la matérialité extrinsèque, la matérialité intrinsèque de l'écrit, *i.e.* l'ensemble des signes graphiques constitutifs du français écrit, n'est pas historiquement fossilisée : l'invention du système alphabétique (Dehaene, 2007), puis la simplification de l'orthographe (Catach, 1978/2003) ont pour conséquence l'expansion de l'apprentissage de la lecture (*cf. infra*). Les manières d'exploiter la matérialité intrinsèque (ou, à l'instar de la méthode idéographique, de ne pas l'exploiter) varient aussi au gré des méthodes de lecture : les avancées comme la prononciation de port Royal, la lecture comme unités, de phonèmes complexes, l'exploitation de la syllabe, celle du phonème, toutes ces approches sont autant d'étapes créatives.

Ainsi, les matérialités évoluent au fil de l'histoire ; les progrès matériels ont inévitablement un impact sur les pratiques enseignantes et les apprentissages des élèves. En outre l'enseignement-apprentissage de la lecture a depuis toujours fait l'objet de tâtonnements expérimentaux. Ce retour historique pointe des ruptures : épellation contre syllabation, lecture intensive contre lecture extensive, lecture à voix haute contre lecture silencieuse, déchiffrer contre comprendre, lire comme fin en soi contre lire comme moyen de... Au XX^e siècle les divergences sont essentiellement fondées sur la dichotomie code/sens.

Nous allons donc tenter d'explorer les recherches actuelles pour voir si elles maintiennent cette dichotomie. Nous pensons que les méthodes actuelles utilisées dans les classes sont fonction, comme autrefois, des conditions matérielles scolaires ; elles sont aussi la conséquence

des errements et des avancées historiques que nous avons tenté d'exposer. Mais surtout, aujourd'hui, l'enseignement-apprentissage de la lecture peut s'appuyer sur les progrès des neurosciences (Dehaene, 2007). L'imagerie médicale permet en effet de comprendre une partie du processus lecture : les recherches neuroscientifiques montrent que le cerveau humain qui lit avec expertise, décode instantanément l'écrit ; ce décodage ou identification des mots est une activité nécessaire (non suffisante cf. *infra*) pour lire. Dehaene explique :

La reconnaissance visuelle du mot [...] repose [...] sur sa décomposition en éléments simples, les lettres et les graphèmes. La région corticale de la forme visuelle des mots traite toutes les lettres du mot en parallèle, ce qui, historiquement, est responsable de l'impression de lecture globale. Mais l'immédiateté de la lecture n'est qu'une illusion, suscitée par l'extrême automatisation de ses étapes, qui se déroulent en dehors de notre conscience.

Donc le temps, porteur de découvertes fiables, contribue à fonder l'enseignement-apprentissage de la lecture. Le progrès que constitue la connaissance scientifique objective concernant la lecture définit les sous-objets à ne pas négliger dans la classe, par exemple, la conscience phonologique, l'enseignement systématique et explicite des correspondances phonographiques et les exercices d'automatisation. Toutefois, la centration sur le seul décodage ne saurait suffire puisqu'il n'est qu'une composante de la lecture. C'est pourquoi actuellement, les méthodes de lecture sont interactives ou intégratives (cf. *infra*), conjuguant toutes les composantes de la lecture, notamment les deux grandes dimensions code et compréhension. Dans la partie à suivre, nous faisons le point sur les recherches actuelles en didactique de la lecture.

2.2. Débats actuels dans le domaine de la didactique de la lecture

2.2.1. La lecture : un objet enseigné et appris au sein de l'action didactique conjointe

Nous nous plaçons d'emblée dans le cadre de la didactique des disciplines telle que définie au XX^e siècle (Schubauer-Leoni, 2008). La lecture s'inscrit dans le domaine plus large qu'est la discipline français au caractère composite : orthographe, grammaire, lexique, textes, discours, littérature, lecture, écriture... sont constitutifs de la discipline (Reuter, 2008). Et selon Wirthner (2001), il est nécessaire à l'intérieur d'une discipline telle que le français, d'articuler les sous-disciplines à savoir, lecture, écriture, grammaire, orthographe etc.

Les observations en classe donnent à voir l'enseignement-apprentissage de la lecture sous deux dimensions phares : le code (les codes)³⁴ et la compréhension. Elles livrent en outre des tâches d'écriture supposées faciliter l'apprentissage de la lecture (toutes les recherches convergent sur ce point) à plusieurs titres (Fijalkow, 2003) : l'écriture est considérée comme plus active que la lecture ; en produisant des écrits, l'enfant prend conscience des caractéristiques de l'écrit ; l'acquisition des correspondances phonographiques est effectuée naturellement dans l'acte d'écriture, ce qui permet de consacrer les temps de lecture à la recherche de sens³⁵. Gombert, Colé, Valdois, Goigoux, Mousty et Fayol (2005, p. 116) vont dans le même sens en soutenant que « les activités d'écriture, davantage encore que celles de lecture, offrent à l'élève l'opportunité de découvrir le principe alphabétique et de développer sa conscience phonologique ». Saada-Robert et Christodoulidis (2012) avancent aussi que l'écriture, parce qu'elle offre une articulation entre le code alphabétique et les genres textuels³⁶, est l'occasion pour l'élève de découvrir simultanément code et compréhension. Oriol-Boyer (2001, p. 6 et p. 9) explique :

Sur le plan didactique, il est aberrant de couper la lecture de l'écriture puisque chacune de ces activités fonde l'autre, la relance, la justifie, et en améliore la pratique. [...] Lecture et écriture sont deux moments d'une même activité. Si lire peut apprendre à mieux écrire, écrire apprend toujours à mieux lire.

Par conséquent, la lecture apparaît comme un objet multidimensionnel (codes et sens) à enseigner à la fois dans des activités de lecture et d'écriture.

L'acte d'écrire facilite donc la perception de la matérialité intrinsèque de l'écrit par la nécessaire prise de conscience du système de signes qui le constitue, laquelle est indispensable pour écrire en respectant les normes matérielles de la langue écrite. L'acte de lire, quant à lui, s'appuie certes sur la connaissance des codes écrits donc sur leur matérialité intrinsèque (cf. *infra*), mais il est aussi une activité symbolique que nous pourrions qualifier de « volatile » : il implique en effet l'interprétation des faits pour en avoir une représentation (Goigoux, 2008a).

³⁴ Le code s'entend au sens large, non réduit aux correspondances phonographiques. Le français écrit est composé de six codes (cf. *infra*). Les observations donnent donc à voir l'installation de connaissances pour ces six codes dont, par exemple, des savoirs en grammaire.

³⁵ D'autres auteurs (Chauveau, 1998 ; Goigoux, 2003 ; Saada-Robert & Christodoulidis, 2012) préconisent de ne pas dissocier code et compréhension dans les situations scolaires d'apprentissage.

³⁶ Les genres de texte comportent des caractéristiques spécifiques et reconnaissables et sont liés à une situation de communication dont le but, le destinataire et le contenu sont définis. Exemples : recettes de cuisine, lettres, contes... (Wirthner, 2001). Caractérisés par une forme stable, ils sont des outils intermédiaires entre auteur et lecteur (Schneuwly, 2008).

L'écriture est donc « plus matérielle » que la lecture. À ce propos, Opillard (2010, p. 27) explique :

De même que le menuisier, le scripteur expert qui semble faire sortir de sa main le texte au fil de la plume aura multiplié les manipulations mentales, à tous les niveaux de son projet d'écriture. [...] Revenir à la matérialité de l'écriture, à la réalité de sa production physique [...] remet en cause la séparation entre travail manuel et travail intellectuel.

Ceci étant posé, nous nous référons à deux concepts féconds pour notre réflexion : d'une part la didactique de l'objet enseigné (Schneuwly & Thévenaz-Christen, 2006) ; d'autre part l'action didactique conjointe du professeur et des élèves (Sensevy & Mercier, 2007). La lecture, comme nous l'avons écrit précédemment, est un objet (multidimensionnel) à enseigner. Dans ce cadre, nous convoquons le concept de transposition didactique dont les transpositions didactiques externe et interne (Chevallard, 1985/1991) permettant de saisir le double mouvement de transformation du savoir. La transposition didactique externe ou transposition didactique 1 concerne le passage allant des savoirs utilisés en dehors de l'institution scolaire aux savoirs à enseigner, *i.e.* aux savoirs inscrits dans les programmes scolaires. La transposition didactique interne ou transposition didactique 2 concerne le passage allant des savoirs à enseigner aux savoirs effectivement enseignés. Il permet de « considérer le mouvement qui s'opère entre l'objet à enseigner (tel qu'il apparaît dans les textes scientifiques) et l'objet tel qu'il s'enseigne » (Moro & Chéradame, 2006, p. 20). L'objet enseigné est donc l'objet effectivement proposé à l'apprentissage, par l'enseignant. Pour avoir accès à l'objet enseigné lecture, il est nécessaire de se rendre sur le terrain. Les études qui explorent ce qui s'enseigne et s'apprend dans la classe en regard des prescriptions en amont, donc les études qui touchent à la transposition didactique interne, sont rares (Schubauer-Leoni, 2008). Notre étude s'inscrit dans ce champ.

Dans la classe, lieu de nos observations, se donne à voir l'action didactique (Sensevy, 2007) définie d'une part comme une action nécessairement conjointe représentée par l'évidence scolaire suivante, « on enseigne à des personnes censées apprendre »³⁷ ; d'autre part par la centration sur l'objet de savoir. « L'action didactique est une action conjointe, produite en général dans la durée au sein d'une relation ternaire entre le savoir, le professeur, et les élèves (la relation didactique) » (p. 15). Notre recherche s'intéresse donc à l'action conjointe définie

³⁷ L'action didactique conjointe est à rapprocher du terme russe *obuchenie* employé par Vygotski au sujet de l'enseignement-apprentissage à l'école.

comme la relation ternaire³⁸ entre l'enseignant, les élèves et l'objet de savoir qu'est la lecture. L'action conjointe peut être caractérisée comme un jeu :

On considère deux joueurs A et B. Pour gagner au jeu, le joueur A doit produire certaines stratégies [...] de son propre mouvement, *proprio motu*. [...] B gagne lorsque A gagne. [...] C'est un jeu organiquement coopératif. [...] B [...] ne peut en aucun cas communiquer [les stratégies gagnantes] directement à A, ce qui irait à l'encontre de la « clause » *proprio motu* (p. 20).

Comment B peut-il procéder pour faire jouer le jeu ? « [...] Il doit produire des systèmes de signes, en taisant une part essentielle du savoir. L'élève, lui, devra interpréter ces systèmes de signes pour apprendre à/et produire les stratégies gagnantes » (p. 22). Taire une part essentielle du savoir constitue bien le défi posé à l'enseignant, qui, pour permettre à l'élève de construire ce savoir, ne doit pas se contenter de l'exposer en le disant. Sensevy (2002, p. 50) explique :

Le professeur ne peut pas dire directement ces choses à l'élève, parce que l'interaction didactique suppose que l'élève fasse sien ce qu'il apprend, non par la seule écoute, mais par l'étude et la confrontation réelle aux milieux d'apprentissage. Le professeur est donc en permanence soumis à la tension (tentation) de dire directement à l'élève ce que celui-ci devrait savoir, tout en sachant que le déclaratif échouera souvent à l'appropriation réelle de la connaissance par les élèves. Le professeur est donc contraint à se taire là où il aurait la (fausse) possibilité de parler, il est donc contraint à tenir par-devers lui certaines des choses qu'il veut enseigner, et à engager les élèves dans des rapports aux milieux qui leur permettront de passer outre ce silence. Ce phénomène, nous le nommons réticence didactique.

C'est dans cet espace de la réticence didactique que sont déployés les signes de matérialité extrinsèque. En effet, l'enseignant, parce qu'il ne peut pas dire le savoir à faire apprendre, use de stratagèmes pour initier sa construction par les élèves. Parmi ces stratagèmes, l'enseignant recourt aux outils intermédiaires auxiliaires objectaux et corporels. Nous pensons que la matérialité extrinsèque est un opérateur de la réticence didactique. Ainsi, le concept de jeu didactique offre un cadre théorique pour la description et l'analyse des séances³⁹ observées en permettant de comprendre comment se réalise la médiation enseignante dans son caractère sémiotique (langage et matérialité associés). Le jeu didactique, qui apparaît comme un jeu d'un type particulier *i.e.* « un jeu d'apprentissage, centré sur le savoir » (p. 28) correspond à la conception générale du jeu de Vygotski. Pour Vygotski en effet, le jeu crée une zone proximale

³⁸ Notre recherche s'inscrivant dans la suite des travaux de Moro & Rodríguez (2005), nous remarquons l'analogie entre l'interaction triadique adulte-bébé-objet et la relation ternaire enseignant-élève-objet de savoir.

³⁹ Une séance est une unité administrative qui réfère au construit théorique qu'est la « situation éducative » correspondant, pour notre étude, à la situation ordinaire de classe. À chaque visite nous filmons une séance de lecture plus ou moins longue, d'une durée ininterrompue, et se déroulant dans la demi-journée.

de développement ; car dans le jeu l'enfant est d'une certaine manière une tête au-dessus de lui-même (Schneuwly, 2011). À l'école, le jeu didactique confronte l'élève à un problème défini par Sensevy (2007, p. 24) comme « ce qui échappe au contexte cognitif actuel », autrement dit, le problème échappe au développement actuel. Le jeu didactique, qui propose la résolution d'un problème de manière coopérative, crée donc une zone proximale de développement. Il est caractérisé par le quadruplet : définition, dévolution, régulation et institutionnalisation. Cela signifie que les élèves doivent savoir à quoi ils jouent et qu'ils acceptent de jouer pour apprendre ; cela signifie aussi que le professeur puisse réguler pour orienter la production de stratégies sans toutefois les révéler directement et qu'il fixe provisoirement processus et connaissances. La construction conjointe du jeu peut être décrite par le triplet : mésogenèse, chronogenèse, topogenèse.

La mésogenèse pose la question *quoi ?* ou plus précisément *comment quoi ?* Elle incite à identifier le contenu épistémique précis des transactions didactiques. La chronogenèse pose la question *quand ?* plus précisément *comment quand ?* Elle incite à identifier la nature et les raisons du passage, à un certain moment, d'un contenu épistémique à un autre. La topogenèse pose la question *qui ?* plus précisément *comment qui ?* Elle incite à identifier comment le contenu épistémique de la transaction est effectivement réparti entre les transactants. La catégorie topogenèse constitue ainsi un analyseur privilégié de la nature « conjointe » des transactions (p. 32).

Ces éléments étant posés, nous abordons maintenant la didactique de la lecture. Pour ce faire, nous nous intéressons d'abord au matériel sur lequel est appliqué l'enseignement-apprentissage de la lecture : l'écriture.

2.2.2. Définition de l'écriture

Au sens vygotkien, elle est un instrument psychologique au système complexe (1934/1997). L'écrit est constitué de signes graphiques qui représentent la parole. Il présente donc une matérialité que nous qualifierons d'intrinsèque, par opposition à la matérialité extrinsèque définie comme la matérialité au sens de Moro et Joannes (cf. *supra*). Dehaene (2011, pp. 15-16) précise :

L'écriture [...] permet de fixer la parole sur un support permanent. [...] L'écriture ressemble à un code secret qui crypte les sons, les syllabes ou les mots du langage. [...] Les différentes écritures du monde se distinguent par leur granularité – la taille des éléments du langage parlé qu'elles cryptent. L'écriture chinoise dépeint des mots entiers. D'autres écritures, comme le hiragana japonais représentent les syllabes. La nôtre, enfin, est un alphabet : elle dénote les sons les plus élémentaires du langage parlé, c'est-à-dire les phonèmes [...].

2.2.2.1. Approche neuroscientifique

La matérialité intrinsèque actuelle de l'écrit est le résultat d'une évolution. Lire nécessite comme préalable la perception visuelle. Selon Dehaene (2007) la reconnaissance visuelle des signes graphiques provient de la reconnaissance invariante des objets visuels. La matérialité intrinsèque de l'écrit a évolué pour s'adapter au mieux à notre cerveau capable de cette reconnaissance primordiale.

[...] Si la lecture parvient à prendre ainsi possession de notre cerveau, jusqu'à devenir un trait essentiel de notre culture « lettrée », c'est qu'elle possède une niche cérébrale dans la région occipito-temporale ventrale. La capacité de cette région à reconnaître les mots résulte d'une double évolution : au cours de la phylogenèse, donc à l'échelle de millions d'années, évolution de cette région corticale pour la reconnaissance invariante des objets visuels ; au cours de notre histoire culturelle des derniers cinq milliers d'années, évolution des écritures afin de s'adapter, le plus étroitement possible, à cette niche corticale. Dans cette hypothèse, le cortex occipito-temporal n'a évolué que pour apprendre à reconnaître les formes naturelles, mais cette évolution l'a doté d'une plasticité telle qu'il parvient à se recycler pour devenir un spécialiste du mot écrit. Les formes élémentaires que cette région est capable de représenter ont été exploitées et découvertes par nos systèmes d'écriture. Ce n'est donc pas notre cortex qui a évolué pour la lecture. [...] Ce sont, au contraire, les systèmes d'écriture eux-mêmes qui ont évolué sous la contrainte d'être aisés à reconnaître et à apprendre par notre cerveau de primate (pp. 202-203).

2.2.2.2. La dimension socio-historique de l'écriture

L'écriture a donc évolué au fil de l'histoire. Olson (1994/2010) avance que l'invention d'une syntaxe écrite sur des tablettes d'argile, dès le troisième millénaire avant J.-C., marque un progrès important. Il écrit :

C'est [la syntaxe] qui fait qu'un système graphique est « génératif » : la syntaxe permet la combinaison et la recombinaison des éléments, et donc l'expression d'un grand nombre de significations (p. 92).

Par syntaxe, il entend l'utilisation simultanée de deux symboles (par exemple on ne représente pas trois moutons mais un seul mouton avec le nombre associé). Cependant cette forme d'écriture purement idéographique ne représente pas forcément la parole puisqu'elle peut être lue quelle que soit la langue parlée. En revanche, les premiers textes écrits en cunéiforme⁴⁰ présentent des signes-mots, qui, combinés par la syntaxe, produisent un « système écrit canonique » : « les mots cessent d'être des emblèmes ; ils sont désormais distincts à la fois des choses et du nom des choses ; les mots sont des entités linguistiques venues à la conscience » (p. 94). Olson dit que l'écriture est un modèle pour la parole parce que, désormais, la lecture des

⁴⁰ L'écriture cunéiforme, tracée dans l'argile fraîche avec un roseau taillé en biseau, est inventée vers 3500 avant J.-C. par les Sumériens. À l'origine purement idéographique, elle se caractérise par des signes graphiques en forme de coins, ou clous (*Larousse électronique*).

systèmes graphiques a pour conséquence que le langage est analysé en constituants syntaxiques. L'écriture hiéroglyphique égyptienne emploie un système similaire à l'écriture cunéiforme.

L'invention de l'alphabet survient lorsque :

l'écriture la plus ancienne est ajustée à une nouvelle langue, comme un modèle est ajusté à une donnée ; dès lors, la donnée est considérée selon ce modèle. Dans ce cas, le modèle est celui des constituants audibles, et le flux de la parole est entendu, peut-être pour la première fois, comme une séquence de syllabes séparables et détaillables (p. 100).

Ainsi, l'écriture sémitique est adaptée à une langue non sémitique, le grec mycénien ou linéaire B⁴¹. L'alphabet grec naît vers 750 avant J.-C. de « l'application d'une écriture conçue pour une langue sémitique où les différences vocaliques étaient relativement sans importance, à la langue grecque dans laquelle elles sont d'une extrême importance » (p. 103). L'évolution qui a permis « une géniale simplification » de l'écriture, c'est donc l'invention de l'alphabet. Elle est essentielle parce qu'elle réduit le répertoire de symboles à mémoriser, facilitant considérablement l'apprentissage de la lecture. « L'efficacité de la transmission culturelle de l'écriture s'en trouve décuplée » (Dehaene, 2007, p. 255). L'alphabet latin, adopté pour transcrire la langue française orale, est issu de l'alphabet grec.

Cependant, l'écrit représente facilement l'acte locutoire (ce qui est dit) mais ne donne pas la valeur d'illocution (comment cela doit être compris) (Olson, 1994/2010). « L'histoire de la culture écrite est pour une part celle de la découverte, puis du traitement de cette valeur d'illocution » (pp. 113-114). Au Moyen-Âge, les enluminures ornent les transcriptions des manuscrits religieux. Elles ont une fonction esthétique mais elles indiquent aussi ce que le scripteur ne dit pas avec des mots : elles « disent » que ces mots, que ces textes sont sacrés. Pour rendre la valeur illocutoire perceptible, des signes qui ne se lisent pas ont été inventés ; par exemple les signes de ponctuation indiquent comment lire. Il faut attendre le XI^e siècle pour voir une découpe nette du texte en mots par des espaces, en phrases par la ponctuation et les majuscules. Les espaces entre les mots, les espaces entre les paragraphes, les rubriques, les chapitres sont autant de signes à la fonction organisatrice dans la page à lire. Ils disent plus que ce qui est littéralement mis en mots. Ils structurent la pensée de l'auteur et guident ainsi le lecteur eu égard aux intentions de celui qui a écrit.

⁴¹ Le linéaire B était un syllabaire utilisé pour l'écriture du mycénien, une forme archaïque du grec ancien. Il apparaît en Crète à Cnossos aux environs de 1400 av. J.-C.

Dans le cadre de notre étude, nous posons la question suivante : ces signes extra-alphabétiques organisateurs sont-ils partie intégrante du système d'écriture ? Les considère-t-on comme éléments matériels constitutifs de l'écrit, comme signes intrinsèques ? Pour répondre à cette question nous nous appuyons sur la définition de la lecture (cf. *infra*). La lecture ne consiste pas seulement à identifier des mots transcrits alphabétiquement, elle consiste à extraire la signification d'un écrit dans son entièreté. La lecture, c'est à la fois du code et du sens. Alors les espaces, la typographie, la ponctuation... tous ces signes extra-alphabétiques qui constituent un « métalangage » (p. 134), aident le lecteur à comprendre ce que les mots ne disent pas. Nous considérons donc ces signes, conçus au long de la création socio-historique de l'écriture, comme éléments de matérialité intrinsèque.

2.2.2.3. Le système actuel de l'écriture française

Au cours des siècles, l'écrit n'a donc cessé d'évoluer. Sa matérialité est pour partie le fait du système alphabétique qui est une des bases (mais pas l'unique base) de son orthographe. L'orthographe actuelle, elle aussi, est le résultat de changements successifs. « Elle est [...] la forme matérielle et nationale non seulement de notre langue, mais de toute l'histoire de notre langue » (Catach, 1978/2003, p. 47).

Catach décrit le plurisystème du français écrit. « Notre 'plurisystème' est une orthographe *phonologique* (à plus de 80%), dans une certaine mesure *morphologique* (avec une concentration extrême des 'morphogrammes grammaticaux', bien moindre des 'morphogrammes lexicaux'), et enfin en partie *distinctive* » (p. 66).

Chauveau (1998, pp. 88-92) reprend le modèle de Catach pour décrire la matérialité intrinsèque du système actuel de l'écriture française. Ce système est composé du système alphabétique d'une part et de codes non alphabétiques ou extra-alphabétiques d'autre part. Le système d'écriture alphabétique est formé de trois codes : phonographique, morphographique et idéographique. Les signes du code phonographique sont les phonogrammes *i.e.* des lettres ou groupes de lettres qui notent les sons du langage. « Ce code grapho-phonique est compliqué et imparfait. Mais [...] l'ossature du français écrit est phonique. Notre écriture est d'abord phonographique [...] 80% des éléments de la chaîne écrite sont des phonogrammes ». Il en existe quarante (a u an au ch...). Les unités de base de notre écriture ne sont pas les vingt-six lettres de l'alphabet mais les phonogrammes. Tous les sons de tous les mots s'écrivent. Cependant, « la chaîne écrite [...] transcrit la chaîne orale *plus autre chose*. Certains graphèmes ne traduisent pas

du son mais du sens ». Il s'agit de 10% des unités constituant un énoncé. Les unités qui transcrivent le sens sont les morphogrammes du code morphographique. Il existe deux sortes de morphogrammes : les morphogrammes lexicaux indiquent l'appartenance d'un mot à une famille de mots, par exemple le mot enfant est composé de *en f an* donc trois phonogrammes et de *t* qui est un morphogramme de parenté sémantique avec *enfanter*, *enfantin*, *infantile* ; les morphogrammes grammaticaux indiquent le genre, le nombre, le mode, le temps comme par exemple, *une amie*, *les poules couvent*, *je cours*, *que je cours*. Enfin, le troisième code du système alphabétique de l'écrit est le code logographique. « Les logogrammes sont des indices visuels qui permettent de différencier 'à l'œil' des mots qui se prononcent de la même manière, les homophones ». Par exemple on écrit le *vin* mais *vingt* fois, *où* le *houx* pousse *ou* fleurit. En dehors du système alphabétique, le français écrit est caractérisé par trois codes non alphabétiques ou extra-alphabétiques : code typographique, code des supports, code textuel. Concernant le code typographique, chaque lettre est représentée par plusieurs formes différentes par exemple *a* ou *A*. En outre il existe des calligraphies différentes : cursive, script, romain, italique, capitales. Le code des supports facilite la reconnaissance des différents types d'écrit. Le lecteur expert reconnaît une lettre d'un coup d'œil par les éléments spatio-graphiques comme la date, la signature, l'en-tête, la formule de politesse. Enfin les signes textuels du code textuel organisent la cohérence et la lisibilité du texte. Ce sont les paragraphes, les espaces, les titres, sous-titres, intertitres, la ponctuation, les soulignements, les caractères différents (majuscules, minuscules, gras, italique...) et les repères (*A*, *1*, ***, puces).

En résumé, l'ensemble de ces six codes – alphabétique dont *phonographique*, *morphographique*, *logographique* / extra-alphabétiques dont *typographique*, *des supports*, *textuel* – constitutifs du français écrit, peut être désigné comme la matérialité intrinsèque de l'écrit.

D'autres auteurs parlent de la matérialité de l'écrit. Par exemple Schneuwly (2008, p. 112) évoque « une certaine matérialité » : « [...] Il est utile de bien distinguer deux concepts : d'une part, l'écriture, non pas au sens étroit du code (l'alphabet), mais comme système de signes présentant une certaine matérialité dont découlent des propriétés permettant une

transformation radicale du rapport à la langue et au langage [...] ». Goody (1998) quant à lui explique que l'écriture fragmente le flux oral :

L'écriture donne à la parole une forme permanente. Les mots ne sont plus des signaux auditifs évanescents mais des objets durables. [...] Les énoncés, parce qu'ils sont matérialisés sous forme écrite, peuvent désormais être examinés, manipulés et réordonnés de façon très diverse. [...] « La sémiotique de l'écrit » n'est pas « un redoublement de la sémiotique du parlé » (p. 143).

Le français écrit est donc *matérialisé* par des objets qui lui sont propres : les signes graphiques. Nous ferons une distinction importante entre deux matérialités intrinsèques : la matérialité intrinsèque que nous qualifierons d'externe et la matérialité intrinsèque que nous qualifierons d'interne. Dehaene (2007, p. 46) insiste sur un fait essentiel :

[...] la forme globale du mot ne joue pratiquement aucun rôle dans la lecture. Si nous sommes capables de reconnaître l'identité des mots « trois », « TROIS » et TrOis », c'est que notre système visuel ne prête aucune attention au contour du mot ni aux lettres montantes ou descendantes : il ne s'intéresse qu'à la reconnaissance invariante de la suite de lettres.

Donc la taille des lettres donne une forme au mot, forme que nous qualifierons d'externe. Selon l'auteur, cette forme ainsi perçue par l'œil par son contour externe ne sert pas la lecture. C'est au contraire par l'interne, par la reconnaissance de l'image orthographique du mot (Goigoux & Cèbe, 2006) que se produit la lecture. La prise en compte de la différence entre matérialité intrinsèque externe et interne est capitale pour la didactique de la lecture notamment pour saisir les modèles actuels de la lecture.

2.2.3. Définition de la lecture

Goigoux propose l'équation : $L = D \times Co \times Cé$. Selon lui, la compréhension d'un texte écrit ne va pas de soi car elle ne résulte pas de la seule automatiser de l'identification des mots combinée à la compréhension du langage oral. La compréhension des textes écrits est une activité spécifique qui doit faire l'objet d'un apprentissage structuré (cf. *infra*).

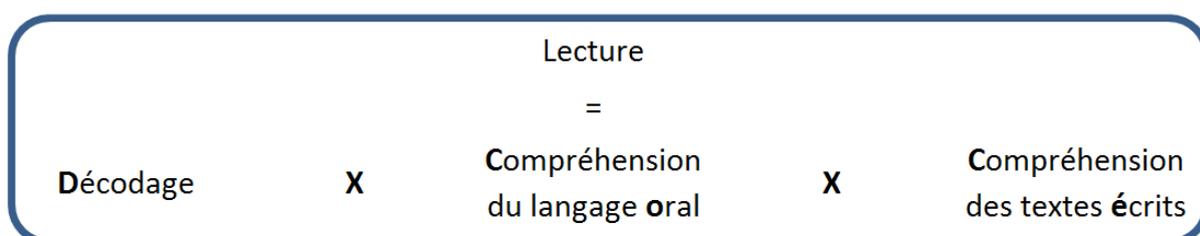


Figure 3. D'après Goigoux (2008a) : Quelle équation pour la Lecture ?

Le décodage passe par l'identification des mots qui procède de deux voies possibles (Goigoux & Cèbe, 2006). La voie indirecte, dénommée ainsi parce qu'elle nécessite un passage par l'oralisation, est celle qui est mise en action face à un mot écrit jamais rencontré par le lecteur. Elle consiste en quatre phases : le mot écrit est déchiffré ; ce mot écrit déchiffré est ensuite oralisé donnant une image auditive ; cette image auditive est alors signifiante si le mot appartient au lexique oral de l'élève qui accède alors à la compréhension du mot écrit. La voie indirecte réfère à la définition de l'écrit par Vygotski (1930/1978), selon laquelle le langage écrit est une symbolisation d'un second niveau qui n'est pas similaire à la représentation par le dessin : le langage écrit symbolise le langage parlé qui lui-même symbolise la chose. Le passage par l'oralisation est possible parce que la langue écrite symbolise la langue parlée. La voie directe est celle qui est mise en action face à un mot écrit déjà rencontré et stocké dans la mémoire du lecteur. Elle consiste en trois phases : le mot écrit est instantanément reconnu car il est déjà en mémoire sous forme d'image orthographique ; cette image orthographique est signifiante car le mot appartient au lexique du lecteur ; ce mot quasi instantanément reconnu est compris. Il ne faut pas confondre l'identification du mot comme une image (traitement exclusivement visuel) et l'identification du mot par voie directe (traitement linguistique). Goigoux et Cèbe (2006, p. 26) délivrent le slogan : « Mémorisation photographique : non ! Mémorisation orthographique : oui ! » : l'élève ne doit pas mémoriser une silhouette mais une suite de lettres. Voici le schéma :

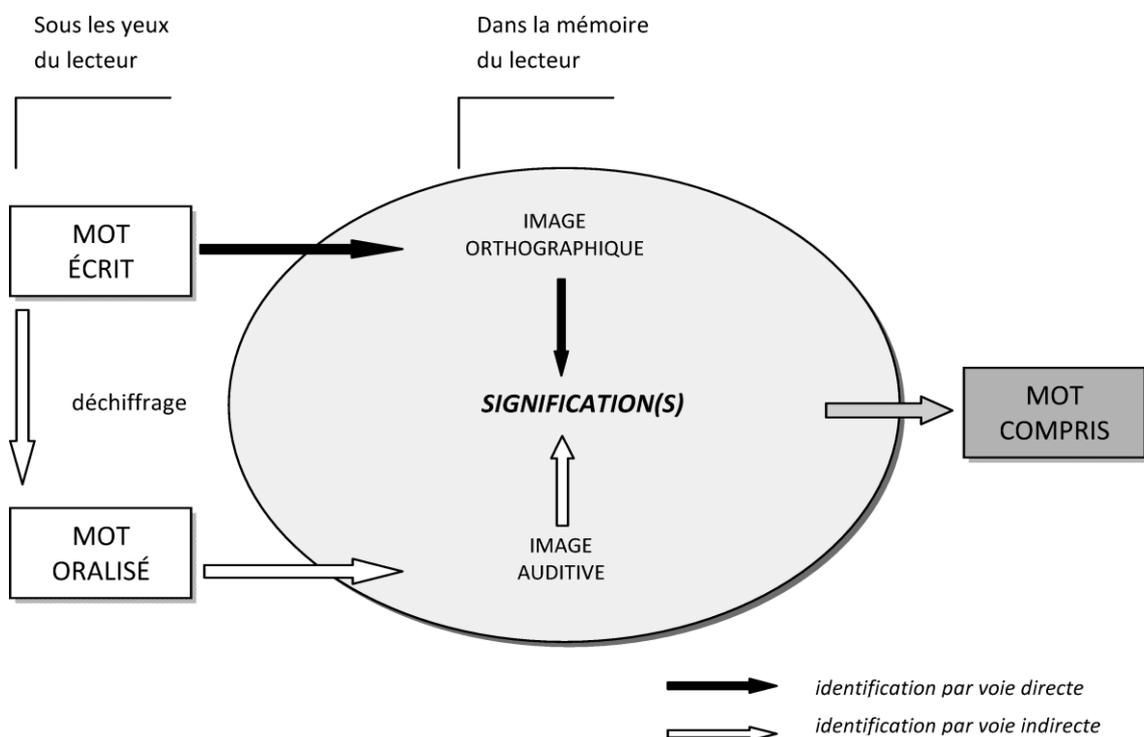


Figure 4. D'après Goigoux et Cèbe (2006, p. 23) :
Identification des mots par voie directe et par voie indirecte.

L'activité d'identification des mots écrits par voie indirecte est dépendante de trois habiletés : la conscience phonologique définie comme la capacité à isoler et à manipuler mentalement les unités sonores et non signifiantes de la parole (rimes, syllabes, phonèmes), la mémoire de travail définie comme système mental dans lequel sont momentanément stockées et manipulées les informations, et la perception visuelle (Delahaie, 2009, pp. 38-39). Il convient donc d'organiser un enseignement systématique qui passe par l'analyse explicite du langage oral en syllabes et en phonèmes, l'apprentissage des graphèmes et la mise en relation phonèmes/graphèmes (Goigoux, 2000, p. 26). Les chercheurs sont aujourd'hui d'accord sur le processus d'identification des mots écrits par voie directe. Ce processus demande à être automatisé pour libérer l'attention et la mémoire de travail (Dehaene, 2011, p. 52), permettant ainsi de faciliter l'accès à la compréhension. L'identification des mots par la voie directe n'est rendue possible que par l'automatisation du processus indirect à force de rencontres nombreuses avec les mots. Cependant, cette voie directe est aujourd'hui encore un sujet de débat entre Foucambert (2002) et d'autres chercheurs comme Goigoux (2003). Le premier défend que le langage écrit est une entité en soi, un langage pour l'œil, et que la médiation phonologique, étrangère à la lecture experte, induite par l'apprentissage donc seconde, n'est qu'une invention artificielle de psychologue (1994) ; en conséquence il conviendrait d'enseigner exclusivement la voie directe. Les autres chercheurs défendent que le langage écrit est une symbolisation du langage oral ; en conséquence la lecture par voie directe ne peut être que le résultat de l'automatisation de la lecture par voie indirecte. Contre Foucambert, Goigoux (2003) argumente en soutenant qu'il néglige les différences profondes entre apprentissage de la lecture et lecture experte ; il s'oppose à l'idée que l'écrit est un langage pour l'œil, qui ne serait rien d'autre qu'une fausse croyance (2008a). Dehaene (octobre 2011) insiste lui aussi sur le fait que l'immédiateté de la lecture experte est illusion car, en réalité, le cerveau dont les millions de neurones travaillent en parallèle, analyse chacun des traits, chacune des lettres indépendamment, non la forme du mot qui peut d'ailleurs être constitué de majuscules, de minuscules, scriptes ou cursives... et être aussi habilement et rapidement reconnu. Nous nous appuyons sur la double-symbolisation de l'écrit, spécifiée par Vygotski (1930 /1978), et le système alphabétique décrit par Catach (cf. *supra*), pour soutenir que l'écrit code l'oral, que l'identification des mots par voie indirecte constitue un moment de l'apprentissage, lequel facilite la connaissance des régularités permettant d'accéder à une lecture automatisée par voie directe.

Le processus d'identification des mots que nous venons d'explicitier participe de la compréhension, à laquelle toutefois il ne suffit pas. En effet la mise en relation des données du

texte, entre elles d'une part, d'autre part avec les données que le lecteur a en tête est nécessaire (Goigoux, 2008a). En conséquence les connaissances encyclopédiques sur le monde conditionnent aussi la compréhension. Ci-dessous une modélisation de la lecture :

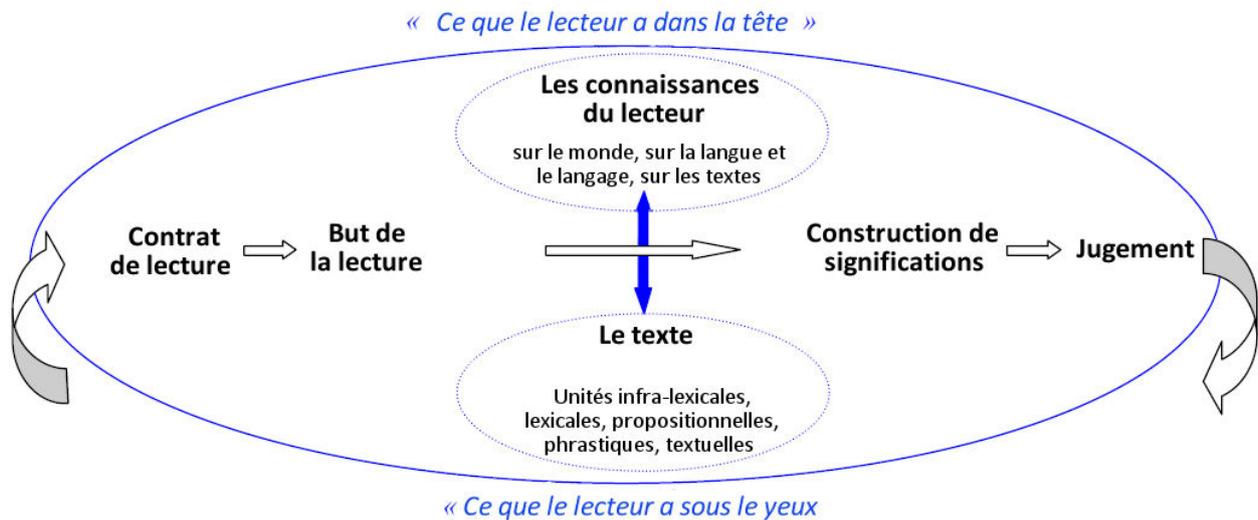


Figure 5. D'après Goigoux (2003, p. 20) : Une définition de la lecture.

L'activité d'identification des mots est la première à être engagée dans l'activité de compréhension. L'automatisation de l'identification des mots, requérant la reconnaissance orthographique, nécessite un apprentissage continué par l'entraînement. La deuxième activité est de nature linguistique : il s'agit de relier les significations pour aller jusqu'à l'idée portée par les groupes de mots. À ce niveau les connaissances lexicales et syntaxiques jouent un rôle de premier ordre. La troisième activité a pour objet la construction de la représentation mentale de la situation évoquée par le texte qui suppose la capacité du lecteur à faire des inférences⁴² : « il se fait un film dans sa tête ». La compréhension du texte écrit ne résulte donc pas de la seule automatisation de l'identification des mots après laquelle le sens du texte se donnerait de manière irrépressible – le sens du texte serait considéré comme la somme du sens de chaque mot. Elle est tout autre :

La compréhension du texte écrit est le résultat de l'exercice des trois activités d'identification, linguistique, mentale, simultanées et en interaction.

⁴² L'inférence est une opération logique de déduction qui consiste, à partir d'indices présents dans le texte, à rendre explicite une information qui n'est qu'évoquée ou supposée connue.

Cet exercice s’enseigne et s’apprend car il nécessite l’acquisition de compétences stratégiques d’autorégulation comme le contrôle, l’évaluation et la régulation de sa propre activité de lecture (Goigoux, 2008a). Remarquons que Goigoux (2008a), à l’instar de Vygotski à propos des apprentissages en général, accorde à l’enseignant qu’il imagine comme un « chef d’orchestre », un rôle essentiel dans la construction des savoirs en lecture des élèves : les laisser se débrouiller seuls face à l’écrit ne les rend pas autonomes donc l’activité doit être fortement guidée ; il convient de les amener à une maîtrise approfondie de l’histoire lue pour susciter la motivation à comprendre d’autres textes, non de les plonger dans l’insécurité permanente par une pédagogie de la permanente découverte. Cèbe (2012, p. 35) plébiscite également l’enseignement explicite par un maître dont le rôle est central pour mettre en œuvre « un guidage effectif et serré ».

2.2.4. Apprendre à lire au cycle 2

Au regard de la définition de la lecture, il apparaît que les deux grandes dimensions de l’acte de lire, identification des mots et compréhension, doivent être enseignées. Ainsi, les Instructions officielles de 2002, en vigueur la première année du recueil de données (2007-2008)⁴³, disent que l’école maternelle doit aider les élèves à s’approprier progressivement le principe alphabétique et que des débats interprétatifs dès cinq ans accompagnent le travail de la compréhension (M.E.N., 2002b). L’enseignement-apprentissage de la compréhension commence dès le début de l’école maternelle par l’acquisition d’une posture d’élève permettant une attitude attentive. Il s’agit, tant que les élèves ne peuvent les déchiffrer eux-mêmes, d’entraîner la compréhension sur des textes longs et complexes lus par l’enseignant (M.E.N., 2002b). Les Instructions officielles de 2008, en vigueur la deuxième et la troisième année (2008-2009 et 2009-2010), vont dans le même sens : « savoir déchiffrer et reconnaître la signification des mots ne suffit pas pour lire [...] [les élèves] acquièrent le vocabulaire et les connaissances nécessaires pour comprendre les textes [...] » (M.E.N., 2008, p. 17). Le premier palier du socle commun⁴⁴ réfère aussi aux deux versants de la lecture : « lire seul et comprendre un énoncé, une consigne ; dégager le thème d’un paragraphe ou d’un texte court » (p. 20). Par ailleurs, tous les textes officiels insistent sur la nécessité d’articuler les activités de lecture et d’écriture. En 2002, ils

⁴³ Pour chaque niveau de classe, les références se rapporteront aux Instructions officielles correspondantes selon le tableau ci-dessous.

Instructions officielles en vigueur au moment du recueil des données	
Grande Section 2007-2008	Programmes 2002 modifiés par la circulaire du 3 janvier 2006
Cours Préparatoire 2008-2009	Programmes 2008
Cours Élémentaire 1 ^{re} année 2009-2010	Programmes 2008

⁴⁴ Le premier palier du socle commun correspond aux compétences (minimales) attendues à la fin du Cours Élémentaire1.

intègrent les résultats des recherches récentes à savoir les mécanismes d'identification des mots par les deux voies, directe et indirecte, sans pour autant privilégier plus l'analyse de mots entiers en unités plus petites, que la synthèse de syllabes ou de mots à partir de leurs constituants (M.E.N., 2002a).

Les deux grands pôles d'apprentissage, identification et compréhension, nécessitent de multiples activités. Or « [...] aucune recherche n'a exploré la question des meilleurs dosages temporels. [...] Si enseigner c'est choisir, dans le cas de l'apprentissage de la lecture, choisir c'est d'abord renoncer » (Goigoux, 2003, p. 6). Les méthodes de lecture répondent à la question des choix (donc des renoncements) entre les multiples activités d'enseignement (p. 8). Ces choix font l'objet du tableau de synthèse proposé ci-dessous qui expose les caractéristiques des différentes méthodologies d'enseignement de la lecture.

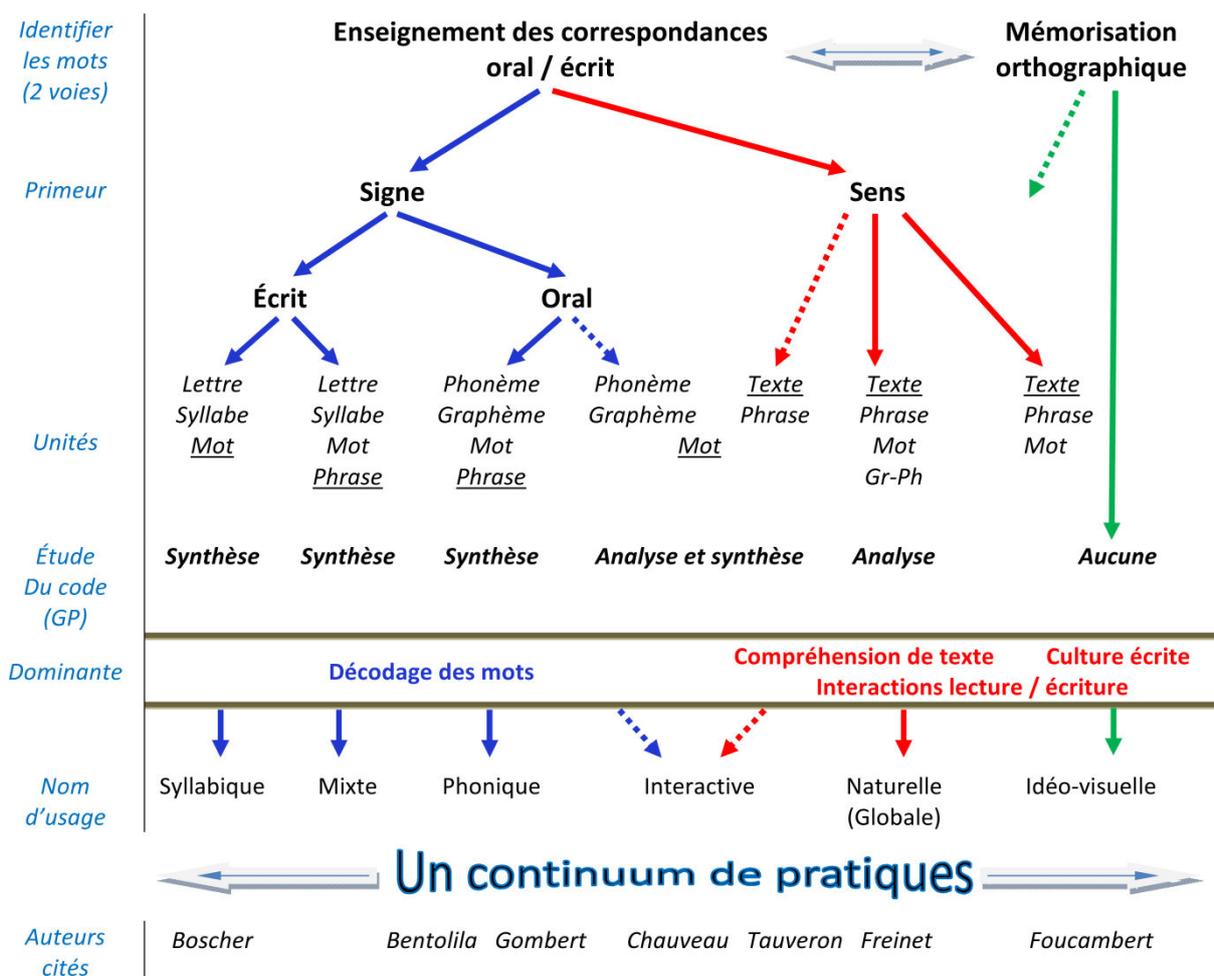


Figure 6. D'après Goigoux (2003, p. 9) : Apprentissage initial de la lecture : les principales méthodologies d'enseignement.

En janvier 2006, le ministre de l'Éducation De Robien, s'appuyant sur un collège de chercheurs, pour beaucoup issus des domaines des neurosciences ou des sciences cognitives⁴⁵, diffuse auprès des praticiens un DVD (M.E.N., 2006b) d'accompagnement de la circulaire (M.E.N., 2006c) qui modifie les programmes de 2002 en lecture. La version initiale posait que les méthodes globales ou idéo-visuelles comportaient plus d'inconvénients que d'avantages en ne permettant pas d'arriver rapidement à une reconnaissance orthographique directe des mots (M.E.N., 2002a). La circulaire de 2006 interdit les méthodes globales et idéo-visuelles :

L'automatisation de la reconnaissance des mots nécessite des exercices systématiques de liaison entre les lettres et les sons et ne saurait résulter d'une mise en mémoire de la photographie de la forme des mots qui caractérise les approches globales de la lecture : j'attends donc des maîtres qu'ils écartent résolument ces méthodes qui saturent la mémoire des élèves sans leur donner les moyens d'accéder de façon autonome à la lecture (M.E.N., 2006a, p. 16).

Elle rappelle la nécessité impérative d'initier explicitement les élèves au principe alphabétique du français le plus tôt possible, dès l'école maternelle où l'enfant doit déjà comprendre que les mots sont composés de sons portés sur le papier au moyen des lettres que l'on voit : « il a même commencé à dire le son en voyant le signe » (M.E.N., 2006c, p. 4). Ce texte insiste certes sur le décodage et l'identification des mots mais n'omet pas « l'acquisition progressive des démarches, des compétences et connaissances nécessaires à la compréhension » (M.E.N., 2006a, p. 83). Cette circulaire a toutefois en son temps ravivé la querelle des méthodes. Aujourd'hui, la science ne permet toujours pas de trancher : « les recherches scientifiques ne permettent pas (encore) de savoir quelle est la meilleure manière de faire, quelle est l'intensité du gris qu'il faudrait généraliser » (Gombert *et al*, 2005, p. 47). Les nombreuses recherches réalisées en laboratoire donnent des repères sur le fonctionnement du cerveau et les processus cognitifs du lecteur expert et de l'apprenti lecteur. Mais elles n'approchent pas la réalité de la classe explorée, quant à elle, par la psychologie et la didactique, lesquelles posent les questions non résolues en termes de pratiques pédagogiques (Goigoux, *in* Dehaene & Goigoux, 2011) : par exemple, la compréhension des textes écrits ne va pas de soi car elle ne résulte pas de la seule habileté à identifier les mots (cf. *supra*) ; alors comment faire pour que les élèves soient capables d'adopter des stratégies de compréhension leur permettant de se représenter la cohérence des récits ?

⁴⁵ S. Dehaene, J. Morais, L. Sprenger-Charolles, J. Ziegler...

Aussi, Goigoux (2003) légitime les méthodologies dites « interactives » dénommées aussi par Chauveau « intégratives » (1998) :

La plupart des chercheurs s'entendent désormais sur des conceptions interactives qui font intervenir simultanément l'analyse perceptive des stimuli visuels et les multiples connaissances du lecteur (connaissances sémantiques, syntaxiques, orthographiques, alphabétiques, phonologiques) pour faciliter la reconnaissance des mots. [...] Dans les méthodologies *interactives*, la « leçon de lecture » est avant tout une lecture collective de texte. Elle met en scène, sous la tutelle du maître, les activités cognitives complexes qui constituent l'acte de lecture afin qu'elles soient progressivement reconstruites puis intériorisées par chaque élève. En d'autres termes, le maître incite à réaliser successivement, lentement et collectivement, les actions que les élèves devront ensuite mettre en œuvre simultanément, rapidement et individuellement (Goigoux, 2003, p. 15).

La « leçon de lecture » telle que décrite par l'auteur est en parfaite résonance avec le concept de développement au sens vygotkien (cf. *supra*) : « lecture collective », « tutelle du maître », « activités cognitives complexes reconstruites et intériorisées », « collectivement puis individuellement » sont autant d'expressions qui renvoient aux conditions de développement des fonctions psychiques supérieures lesquelles, rappelons-le, apparaissent d'abord comme activités sociales collectives inter-psychiques avant de devenir individuelles intérieures intra-psychiques (Vygotski, 1935/1985).

Cependant, la variable « méthode » semble à elle seule peu pertinente pour entrer dans le détail des pratiques concrètes parce que les enseignants, « bricoleurs éclectiques » empruntent aux différents domaines d'étude les thèses qu'ils jugent les plus pertinentes (Gombert *et al*, 2005, p. 13). La dichotomie syllabique/globale, grossière et réductrice, occulte la variété, la richesse et la complexité des pratiques enseignantes. Peu de recherches *in situ* sont mises en œuvre. Notre étude se situe dans cette perspective écologique. « Plus rares encore sont [les recherches] qui ont cherché à mettre en relation [les comportements effectivement mis en œuvre par les maîtres au cours des séances d'enseignement] avec les performances des élèves au terme de chaque année scolaire ou cycle d'enseignement » (p. 15). Une vaste étude nationale, lancée en 2011 à l'Institut français de l'éducation, se donne cet objectif.

Dans le cadre qui est le nôtre, d'une étude *in situ*, nous ne focalisons pas la méthode de lecture, mais nous cherchons à comprendre le rôle de la matérialité extrinsèque comme ressource pour l'enseignement-apprentissage de la lecture. C'est pourquoi la partie à suivre propose un inventaire de la matérialité dans la littérature.

3. LA MATÉRIALITÉ COMME RESSOURCE POUR L'ENSEIGNEMENT-APPRENTISSAGE DE LA LECTURE

En remarque préalable, nous posons que la ressource première par laquelle se réalise l'enseignement-apprentissage de la lecture est constituée par le capital de connaissances et compétences de l'enfant. En effet ce dernier n'arrive pas en Grande Section vierge de tout savoir. L'enseignant va s'appuyer sur ce qu'il sait faire seul et qui caractérise son développement actuel. Que sait faire l'enfant à la sortie de la Moyenne Section ? Il dispose tout d'abord de capacités de communication orale qui comprennent une modalité verbale et une modalité non verbale (Colletta, 2004b). En ce qui concerne le passage à l'écrit, et d'abord la dimension code, les élèves connaissent quelques lettres, leur prénom, l'entité mot, et ils ont été sensibilisés aux sonorités de la langue au travers des comptines ; ensuite la dimension compréhension a été travaillée au travers de textes lus, pour lesquels ils ont appris à identifier les personnages et à restituer le déroulement de l'histoire par rappel de récit. Nous pensons que toutes ces connaissances actualisées constituent un socle sur lequel l'enseignant va penser son enseignement. Au fur et à mesure de l'avancée de l'élève dans les apprentissages, l'enseignant s'appuie sur les acquis antérieurs actualisés.

Ceci étant posé, comme nous l'avons exprimé dans la première partie (cf *supra* section 1.3.), notre hypothèse générale concernant le statut de la matérialité au cycle 2 est la suivante : la matérialité extrinsèque joue un rôle central comme ressource pour l'enseignement-apprentissage de la lecture dans la situation éducative au cycle 2. Rappelons sa définition double au sens de Moro et Joannes : elle comprend d'une part la matérialité objectale *i.e.* l'organisation de l'espace, les objets et leurs usages, d'autre part la gestualité et la corporéité *i.e.* les gestes, les postures, les mimiques, la prosodie, la proxémie. Cette matérialité, qui affère en quelque sorte à la culture matérielle et professionnelle, est une matérialité agie – c'est ce qui lui confère son caractère sémiotique : l'enseignant, à partir d'éléments matériels élaborés ou qu'il va élaborer au service des séances d'enseignement-apprentissage, lui donne vie. La matérialité constitue une ressource à disposition de l'élève, dans laquelle l'enseignant va puiser pour faire apprendre la lecture. La matérialité se présente sous différentes modalités que l'enseignant va exploiter pour déclencher chez les élèves du développement potentiel. L'aspect développemental est ici de première importance (cf. *supra*).

Nous nous intéressons donc aux moyens de matérialité objectale et gestuelle sur lesquels peut s'appuyer l'enseignant pour que son action porte les fruits escomptés, à savoir faire

accéder l'élève à la lecture. La matérialité extrinsèque peut constituer une ressource pour les apprentissages.

3.1. La corporéité / la gestualité

3.1.1. Les gestes communicatifs des jeunes enfants

Les gestes communicatifs sont « un système de communication spécifique qui peut, suivant les cas, se substituer au langage, le moduler ou le préciser » (Guidetti, 2003, p. 158). Parmi les gestes communicatifs, les gestes conventionnels⁴⁶ constituent « un système de communication autonome dont l'enfant fait l'acquisition au même titre que le langage verbal » (p. 158). L'auteure avance que les gestes conventionnels précèdent le langage puis sont produits combinés aux mots quand l'enfant grandit. Par exemple, le geste de pointer du doigt est déjà utilisé par l'enfant dès la fin de la première année ; comme tout geste conventionnel, il est produit combiné aux mots ou se substitue à eux quand l'enfant parle, rendant la communication flexible. Nous pensons que les gestes conventionnels, tel le déictique⁴⁷ « pointer du doigt », acquis par l'enfant au cours de son développement, constituent, au même titre que le langage verbal, une ressource disponible pour ses apprentissages.

3.1.2. La gestualité appliquée à l'objet

Concernant la réinterprétation du développement premier en termes pragmatiques et sémiotiques, Moro et Rodriguez (2005) ont apporté l'évidence du développement psychologique et sémiotique *ante* langagier à partir des objets artefacts et leurs usages entre sept et treize mois. Quand, au cours du jeu, l'adulte montre à l'enfant l'usage canonique de l'objet au moyen de systèmes gestuels, petit à petit l'enfant incorpore cette connaissance et utilise à son tour cet objet de manière canonique. Ainsi :

S'il était attesté, depuis les travaux de Piaget, que la connaissance de l'objet joue un rôle-clé dans la détermination du fonctionnement psychique prélangagier, il apparaît, suite à nos travaux, que cette connaissance ne résulte pas de la seule interaction du sujet avec l'objet dans ses dimensions physiques. Au contraire, la connaissance de l'objet s'institue comme le fruit de l'intégration de l'enfant dans des formes sociales complexes existantes que sont (à cette étape de la genèse) les *systèmes d'usage matériels* de l'objet en vigueur dans la société à laquelle appartient l'enfant (Moro & Rodríguez, 2004).

⁴⁶ Quelques exemples : l'index tendu dans la direction indiquée (« regarde là-bas ») ; l'acquiescement et le refus par hochement de tête ; l'index tendu sur la bouche fermée (silence)...

⁴⁷ « Déictique : renvoie aux procédés gestuels et verbaux qui permettent de montrer, de désigner » (Guidetti, 2003, p. 23).

Au cours de ce processus d'apprentissage avec l'adulte, il n'apprend pas seulement l'usage de l'objet mais il apprend aussi à différencier les signes utilisés par l'adulte :

C'est ainsi que nous postulons que tandis que l'enfant accède aux significations sociales des objets, liées à leurs usages canoniques, il devient chaque fois plus apte à différencier les signes (et leurs fonctions) utilisés par l'adulte pour transmettre les usages, et à constituer un répertoire d'outils sémiotiques prélangagiers propre. À terme, les réseaux d'inférences constitués par l'enfant devraient être globalement de deux ordres : le premier, relatif à la connaissance sémantique concernant le monde, en l'occurrence des objets dans leurs usages ; le second, relatif aux outils sémiotiques, vecteurs initiaux de la construction du premier réseau d'inférences (Moro & Rodríguez, 2005, p. 147).

Pour le bébé, la matérialité constitue donc une source précieuse de développement.

Dimitrova (2012) s'appuie sur les travaux précédents pour mener une étude sur les gestes communicatifs intentionnels. Elle établit un lien entre les connaissances de l'enfant sur l'objet et sa production de gestes communicatifs intentionnels. L'objet matériel est cette fois source du développement de compétences langagières gestuelles intentionnelles. L'auteure écrit :

Reposant sur l'approche de la Pragmatique de l'Objet (Moro & Rodríguez, 2005), selon laquelle l'interaction entre le jeune enfant et l'adulte avec l'objet représente le creuset du développement psychologique précoce, nous avons suggéré que les connaissances que développe l'enfant concernant les usages des objets représentent un type de connaissances privilégiées permettant à l'enfant de produire des gestes afin de communiquer intentionnellement avec autrui (p. 316).

À l'âge de l'école, l'enfant dispose donc d'un répertoire de gestes acquis au contact de l'adulte. Si l'enseignant désigne un objet en le pointant de la main, l'élève focalise son attention sur cet objet. Ces moyens de communication partagée ne sont pas considérés, comme antérieurement dans la vie de l'enfant, source de son développement. Ils sont simplement inscrits dans son patrimoine que l'enseignant va utiliser comme ressource pour l'entrée dans un autre système sémiotique, celui de l'écrit. Il prend en mains ces ressources pour créer un début de rapport à la lecture. Nous pensons donc que le capital corporel/gestuel de l'enfant, constitutif de son développement actuel, fournit des moyens d'action à l'enseignant pour lui faire construire ses compétences de lecture.

3.1.3. La gestualité sans objet

Par ailleurs, les gestualistes ont étudié les gestes en relation avec le langage. Par exemple « Kendon avance l'hypothèse d'un processus multimodal de la production de la parole [...] McNeil montre que les gestes contribuent à la construction référentielle et à la

conceptualisation » (Colletta, 2004b, p.82). D'autres auteurs comme Cosnier (1977) étudient également les fonctions et la nature des phénomènes non verbaux dans la communication humaine. Colletta (2004b) s'inscrit dans ce courant quand il étudie le développement de la parole chez l'enfant de 6 à 11 ans. Il démontre que l'enfant constitue un répertoire coverbal qui se développe en même temps que le langage verbal.

Pour tous ces auteurs, le geste est envisagé sans objet « au bout ». Il s'adresse à autrui, tout comme le verbe, lors de la communication. Parce qu'ils excluent l'objet, ces gestes-là ne semblent pas *a priori* constituer une ressource pour l'enseignement-apprentissage de la lecture. Cependant, penchons-nous sur la dimension compréhension de l'objet de savoir. Imaginons que l'élève ne connaisse pas le mot de vocabulaire qu'il vient de lire. Nous pensons que l'enseignant est susceptible de recourir à la mimogestualité pour expliquer ce mot, tout comme un enseignant de langue étrangère expliquerait un vocable inconnu par un Geste Pédagogique (cf. *infra*). À partir de là, la mimogestualité, dont l'origine est coverbale, serait détournée sur l'objet de savoir qu'est la compréhension de lecture. Ainsi, pour faire comprendre « on fronce les sourcils », l'enseignant va lui-même froncer les sourcils. Notre étude nous mène donc à envisager la coverbalité, gestes qui accompagnent le langage, dans une fonction nouvelle, dirigée sur l'enseignement-apprentissage du sens en lecture. Cette coverbalité est commune à l'adulte et à l'enfant qui peuvent alors en dégager des significations partagées.

Les gestes dont il vient d'être question sont à rapprocher des gestes représentationnels comme le geste de téléphoner ou une main qui prend la forme d'un pistolet (Andrén, 2010). Ils impliquent l'objet, peuvent être des gestes conventionnels ou iconiques. Nous pensons que l'enseignant recourt à ces gestes pour faire comprendre le sens de ce qui est lu.

3.2. La matérialité objectale

3.2.1. L'organisation de l'espace

L'organisation de l'espace constitue une contrainte matérielle qui n'est pas anodine eu égard à ses conséquences sur les enseignements-apprentissages. L'aménagement spatial de la classe structure les interactions didactiques (Foucault, 1975, *in* Moro, 2013). Les configurations spatiales méritent d'être décrites et étudiées de manière à en évaluer les incidences à la fois sur la nature des échanges dans la classe, et sur la construction du savoir.

En amont de l'organisation de l'espace, les choix de l'enseignant quant au style de relation éducative sont cruciaux. Si l'enseignant remet en cause l'idée selon laquelle les apprentissages

sont directement issus de la confrontation d'un système cognitif isolé et d'un savoir exposé par l'adulte, ou construit par le travail individuel de l'élève, il ne peut à long terme se satisfaire d'une relation frontale, lui seul détenteur du savoir, dispensant à l'ensemble des élèves de la classe un enseignement magistral d'où l'activité de l'apprenant est absente. Au contraire il instaure une relation éducative favorisant la socio-construction des savoirs, par exemple en imaginant un dispositif de travail en groupe facilitant « l'accroissement des connaissances, et plus généralement le développement des compétences intellectuelles subséquentes à un travail en contexte interactif » (Roux, 2004, p.1). Roux théorise le travail de groupe en adoptant le principe fondateur constitué par les travaux se réclamant des thèses de Vygotski. Il rapporte que toute situation d'apprentissage scolaire est susceptible d'instaurer une zone proximale de développement (cf. *supra*), à la condition qu'elle soit véritablement interactive. « Il ne fait ainsi plus de doute que le travail en groupe peut constituer un 'environnement' socio-cognitif susceptible de générer des progrès individuels » (p. 2). Il pense donc que c'est dans la forme sociale de travail de groupe que prend vie « la troisième voie » (cf. *supra*) ou « pédagogie structurée ». Celle-ci se démarque d'une part de la pédagogie traditionnelle, où « l'enseignement est essentiellement expositif, dominé par l'enseignant, reléguant les élèves à un rôle passif, [...] facilitant surtout l'acquisition d'habiletés de niveau taxonomique inférieur » (Gauthier & Dembélé, 2004, p. 1), d'autre part de la pédagogie de la découverte dont elle a pourtant en commun un processus de construction.

L'organisation spatiale apparaît alors comme la conséquence de la mise en place de ce travail de groupe initiant la co-construction du savoir. Dans le groupe, le passage des régulations interindividuelles aux régulations intra-individuelles s'explique par le statut et le rôle du langage dans l'interaction (Roux, 2004) :

La thèse permettant d'expliquer l'ontogenèse des processus mentaux supérieurs est alors la suivante : toute énonciation langagière (via les signes du langage) est un acte de médiation qui assure *conjointement* une fonction sociale communicative (« externe ») et une fonction cognitive significative (« interne ») ; ces deux fonctions, interindividuelle et intra-individuelle s'accomplissent en même temps pour construire et donner du sens aux situations. Ces signes pourront alors devenir des « outils » pour l'enfant, lui permettant de développer sa propre compétence à penser (p. 3).

Pour étayer son raisonnement, Roux réfère à la théorie de la logique interlocutoire (Trognon, 1999, *in* Roux, 2004), laquelle permet « de décrire la genèse et l'organisation des événements socio-cognitifs qui surviennent dans un travail en groupe [...] » (Roux, 2004, p. 13). La logique

interlocutoire donne lieu à l'étude des séquences conversationnelles et, en cela, renvoie à l'importance des interactions langagières (cf. *infra*) pour la co-construction du savoir.

Cependant, nous pensons que la configuration de l'espace, pensée pour les séances en petit groupe, ne conditionne pas seulement les interactions langagières : elle induit également les positions des inter-actants et, conséquemment, a des incidences sur leurs actions en direction des supports des objets d'apprentissage, en ce sens où ceux-ci sont accessibles aux yeux et aux mains de tous. Premièrement la disposition spatiale apparaît comme la condition de possibilité de l'attention conjointe définie comme la capacité de l'individu à attirer l'attention de l'autre vers un objet dans le but d'obtenir un regard conjoint, avec conscience du partage de l'information ; l'attention doit être portée conjointement sur un même objet et l'attention doit être portée l'un à l'autre (regard conjoint) ; « l'attention conjointe permet le partage d'état mental avec autrui [...] » (Guidetti, 2003, p. 56). Deuxièmement la disposition spatiale induit les actions directes des uns et des autres sur les objets d'apprentissage, comme, par exemple, l'action de toucher ; la disposition spatiale est donc source de l'expression de la gestualité directe sur l'objet de savoir ; de ce fait cet aspect de la matérialité objectale qu'est la spatialité conditionne l'existence et l'exercice de la corporéité sur les objets enseignés à apprendre.

3.2.2. Les objets de la culture scolaire

3.2.2.1. Les classiques de la classe

Les fiches, les cahiers, les classeurs, les manuels, le tableau noir, sont les outils classiques (Plane & Schneuwly, 2000) *i.e.* présents dans toutes les classes. Le Tableau Blanc Interactif est un outil nouveau qui, à l'avenir, aura sa place dans toutes les classes, tout comme la classe mobile, qui comprend une valise dans laquelle sont intégrés des PC portables (un par élève, un pour l'enseignant qui peut superviser les travaux de chacun au moyen d'un logiciel).

Tout d'abord, les fiches, les cahiers et les classeurs, supports ordinaires du travail scolaire, sont des moyens techniques témoins des conditions matérielles par lesquelles s'accomplissent les acquisitions scolaires. L'écriture de l'élève par laquelle il réalise des exercices permet leur évaluation en temps différé (Chartier, 2000). Fiches, cahiers et classeurs sont des « vitrines » (p. 137) publiques offertes à qui souhaite en prendre connaissance, parents ou collègues. Ils appartiennent à l'élève ; il s'avère pourtant qu' « aucun maître ne peut conduire les activités de la classe sans co-gérer avec les élèves leurs outils de travail » (p. 135). Ces outils font donc l'objet d'enseignement-apprentissage à double titre : il faut savoir s'en servir et les

manipuler en suivant les attentes magistrales ; il faut mobiliser ses connaissances pour réaliser les exercices demandés. Leur usage est très souvent routinisé (Bucheton, 2009).

Le tableau noir est "un lieu où s'articulent l'activité d'enseignement et l'activité d'apprentissage » (Nonnon, 2000, p. 25). Nonnon (1991, 2000, *in* Hassan, 2004) montre que le tableau fonctionne comme un puissant outil didactique car il permet d'exposer à la fois les contenus de savoirs et les démarches par l'ostension qu'il autorise. Elle distingue deux dimensions principales de l'écrit porté au tableau : la dimension mémorielle qui permet de se souvenir et de stocker, et la dimension heuristique qui permet de clarifier et soutenir la pensée. De là elle met en évidence trois grandes fonctions : la fonction de finalisation définissant les tâches des élèves, la fonction de focalisation réflexive isolant des objets soumis à la réflexion, enfin la fonction de ponctuation marquant la progression du cours. Hassan (2004) complète par la fonction de correction souvent prise en charge par les élèves sous le contrôle de l'enseignant. L'auteur souligne que l'utilisation du tableau varie en fonction de la discipline, par exemple les « modèles⁴⁸ » et « le texte de lecture » sont une spécificité du Cours Préparatoire (p. 5). D'autres tableaux, s'apparentant au tableau noir mais présentant la particularité d'être mobiles donc déplaçables, peuvent être utilisés en classe.

Le tableau noir est donc un outil traditionnel de la classe depuis le XIX^e siècle. Il a pu subir en certains lieux des évolutions mineures : tableau noir (très souvent vert) et craies laissent place au tableau blanc et feutres. Ces changements matériels ne modifient en rien les caractères dont il vient d'être question. Ce n'est pas le cas du Tableau Blanc Interactif (TBI) qui, associé à un vidéoprojecteur,

permet une diffusion collective de ce que l'on voit sur un écran d'ordinateur. La surface de projection est interactive comme un écran tactile : on peut déplacer à l'aide d'un styilet ou du doigt le pointeur de la souris et cliquer. L'ordinateur se pilote alors directement depuis cette surface. Il devient possible de faire tout ce que l'on fait habituellement avec son ordinateur, mais depuis un écran pouvant atteindre deux mètres de diagonale (Vigouroux & Cochain, 2008, p. 93).

Les auteurs décrivent les apports de la pratique du Tableau Blanc Interactif : une aide dans la construction collective des savoirs avec des outils pour visualiser, annoter, surligner, co-construire un document, revenir en arrière ; les possibilités d'enregistrement permettant une utilisation ultérieure, le stockage, l'impression, la préparation en amont des supports d'activité ; l'accès à des ressources multimédias et des fonctionnalités numériques ; la possibilité de faire

⁴⁸ Il s'agit des modèles d'écriture.

classe face à son auditoire et de recentrer l'attention de l'élève sur le tableau ; l'augmentation de la participation et de la motivation des élèves. En résumé, le Tableau Blanc Interactif crée « une activité grâce à la puissance de l'ordinateur » (p. 96), instaure de nouveaux modes de communication et rend possible et plus attractive et interactive la découverte des concepts ardu, difficiles à rendre vivants avec les outils traditionnels. Cependant il n'est pas porteur d'une nouvelle pédagogie, il pourrait même renforcer les effets de la pédagogie existante (Heutte & Tempez, 2008).

Le TBI est un outil qui renforce l'impact de l'enseignant (ou d'un élève) à chaque fois qu'il veut montrer, démontrer ou simuler. Il lui permet de mettre en scène des supports de cours avec un rendu inégalé : une technologie qui obéit au doigt et pour les besoins de l'œil (p. 104).

Notre corpus comprend une séance de lecture qui se déroule à l'aide du Tableau Blanc Interactif. Nous nous interrogeons donc sur cet objet nouveau de matérialité extrinsèque.

Enfin, le matériel qui compose la trousse, mais aussi le petit matériel collectif, sont également des outils de l'écolier. L'attention qui leur est portée et leur utilisation appropriée, conscientes et autonomes, s'apprennent. Ces outils contribuent à construire et consolider le métier d'élève. L'ardoise, quant à elle, peut être un outil d'entraînement, un brouillon pour faire des essais et des recherches. Le procédé La Martinière⁴⁹, du nom de l'école lyonnaise où il a été inventé au XIX^e siècle, permet une évaluation rapide et formatrice pour les élèves.

3.2.2.2. Les objets spécifiques à la classe observée

Par objets spécifiques nous entendons les objets typiques de la classe qui ne sont pas systématiquement utilisés dans une autre. Il s'agit d'une part des outils didactiques commercialisés choisis par l'enseignante, d'autre part des outils inventés qu'elle crée et fait évoluer pour les mettre au service de l'enseignement-apprentissage.

⁴⁹ À l'origine le procédé La Martinière est utilisé pour travailler le calcul mental. Par extension, il peut être mis au service d'exercices d'autres disciplines. Il oblige à l'activité individuelle mais tous font la même chose au même moment, ce qui permet au maître une évaluation exhaustive et immédiate de tous les élèves. 1. Chaque élève disposant d'une ardoise, d'une craie et d'un chiffon, le maître pose une question à laquelle toute la classe doit réfléchir sans répondre ni écrire. 2. Après un temps de réflexion, le maître donne un premier signal et chaque élève doit alors inscrire sa réponse sur son ardoise. 3. À un second signal, proche du premier, les ardoises doivent être brandies vers le maître qui, en quelques instants, peut lire toutes les réponses, féliciter ceux qui ont trouvé le résultat exact, faire calculer ceux qui n'ont pas abouti et faire rectifier les erreurs. 4. À un nouveau signal, les ardoises sont posées sur la table et effacées ; un nouvel exercice peut alors commencer.

Dans la classe observée, les supports⁵⁰ de l'enseignement-apprentissage de la lecture sont variés, collectifs et/ou individuels, tout faits ou inventés : une affiche locale, une recette, des photographies, un jeu de phonologie des éditions *La Cigale*, les albums constituant la méthode au sens de manuel de lecture, en l'occurrence *Mika*⁵¹, des textes documentaires repris sur internet, des textes du patrimoine. Ces supports de base ne sont pas utilisés comme des ressources brutes : l'enseignante leur fait subir des transformations et invente des supports de travail dérivés de ces ressources premières. La méthode *Mika*, utilisée essentiellement au Cours Préparatoire dans cette classe, est composée de trois cahiers de lecture pour l'élève pour l'année, une mallette de quarante posters, une marionnette et quatre albums spécialement élaborés pour la méthode.

Par ailleurs un objet est omniprésent au fil des séances. Il s'agit de la baguette, dite « la baguette magique », dont la fonction principale est de désigner les objets pour attirer sur eux l'attention de tous. Nous la considérons comme spécifique à la classe observée, en ce sens où elle ne constitue pas seulement un moyen de diriger l'attention : au cours de la lecture des albums de la méthode, elle est aussi mise en scène, tout comme la marionnette *Mika*.

Enfin, les signes extrinsèques écrits sont spécifiques à la classe. Ils sont de deux sortes. D'une part les signes tracés dans l'action, spontanés le plus souvent mais parfois préparés. D'autre part les signes constitutifs d'un code écrit inventé et écologique, inscrits à l'avance sur le matériau écrit à apprendre à lire, par exemple des barres verticales pour couper le mot en syllabes facilitant le déchiffrement, des « vagues » pour marquer les graphèmes complexes ou des graphèmes à combiner, des encadrements surmontés d'un autre graphème supposé connu...

3.3. Des gestes et des objets utilisés à dessein comme méthodes de lecture

Des méthodes de lecture exploitent les objets et les gestes de manière conventionnelle pour faciliter l'acquisition de la lecture. Elles se fondent sur le concept de multimodalité de la parole.

3.3.1. Le concept de multimodalité de la parole

Selon Colletta (2004b, p. 15) :

⁵⁰ Il convient de différencier le support matériel (matérialité extrinsèque) de l'écrit qu'il véhicule (le type d'écrit relève du code des supports de la matérialité intrinsèque).

⁵¹ Méthode interactive d'apprentissage de la lecture élaborée sous la direction de Chauveau (1997) chez Retz.

La parole est multimodale. Plus exactement, la parole est un comportement qui associe des sons articulés à des mouvements corporels, et lorsque vous percevez une conduite langagière, vous percevez celle-ci dans les différentes modalités sensorielles dont vous êtes équipés. Autrement dit, non seulement vous reconnaissez les mots prononcés, mais vous les entendez avec leur musique (ce qu'on appelle la prosodie), et vous percevez en même temps les gestes, les mimiques, les regards... l'ensemble des mouvements corporels produits par le locuteur.

Les mouvements corporels correspondent à la modalité non verbale de la parole, laquelle est définie par « l'ensemble des signaux visuels et kinésiques produits par les locuteurs au cours de la communication parlée, et plus précisément des conduites *posturo-mimo-gestuelles* accompagnant la parole ». L'auteur distingue deux catégories de gestes non verbaux : les « emblèmes » (gestes conventionnels au sens de Guidetti) et les coverbaux (gestes des mains ou de la tête, mimiques faciales, changements de posture, mouvements d'approche, de recul et de contact corporel, d'évitement et de contact oculaire) qui « n'ont pas de sens conventionnel, sont nécessairement associés à la parole et ne sont interprétables qu'en fonction du rôle qu'ils jouent par rapport à celle-ci » (2004a, p. 2). Il détermine quatre fonctions du geste non verbal : référentielle quand il désigne, représente ou symbolise un référent verbalisé ; expressive quand il appuie ou contredit les propos ; de structuration quand il rythme les paroles ; interactive quand il régule les activités de parole.

L'étude de Colletta (2004b) révèle que dès six ans, le répertoire de coverbaux enfantins ne diffère pas de celui des adultes. Ce fait établi permet d'envisager la possibilité de significations partagées de la corporéité/gestualité, entre enseignant et élèves (d'une même culture), dans les situations d'enseignement-apprentissage. L'auteur s'interroge donc sur le rôle éventuel de la multimodalité de la parole en situation d'enseignement-apprentissage. Il pense qu'elle peut être une ressource pour les apprentissages linguistiques :

Dans la méthode gestuelle de Borel-Maisonny (1966) et ses variantes, les phonèmes (unités sonores de la langue parlée) sont symbolisés par des configurations manuelles. Dans l'approche Gattegno de l'apprentissage de la lecture [...] ils sont symbolisés visuellement par des rectangles de couleur et identifiés gestuellement grâce au pointage. Dans la grammaire en couleurs [...], ce sont au départ les mots de la langue parlée qui sont symbolisés par des cadres visuels et identifiés par pointage (2004a, p. 6).

Dans cette veine, la méthode distinctive appelée *Aloe*⁵², est une méthode multimodale où les gestes, les cartes, les schémas, et les images rendent la langue transparente en levant des ambiguïtés. En alliant les caractéristiques de la méthode Borel-Maisonny et de l'approche de

⁵² Auteurs Brigitte Roy orthophoniste et enseignante spécialisée, Marie-Odile Martin enseignante spécialisée et Marie Staebler, orthophoniste et illustratrice. Éditée par Commédic, Nancy.

Gattegno, elle fonde son objectif d'efficacité sur la matérialité à la fois corporelle/gestuelle et objectale.

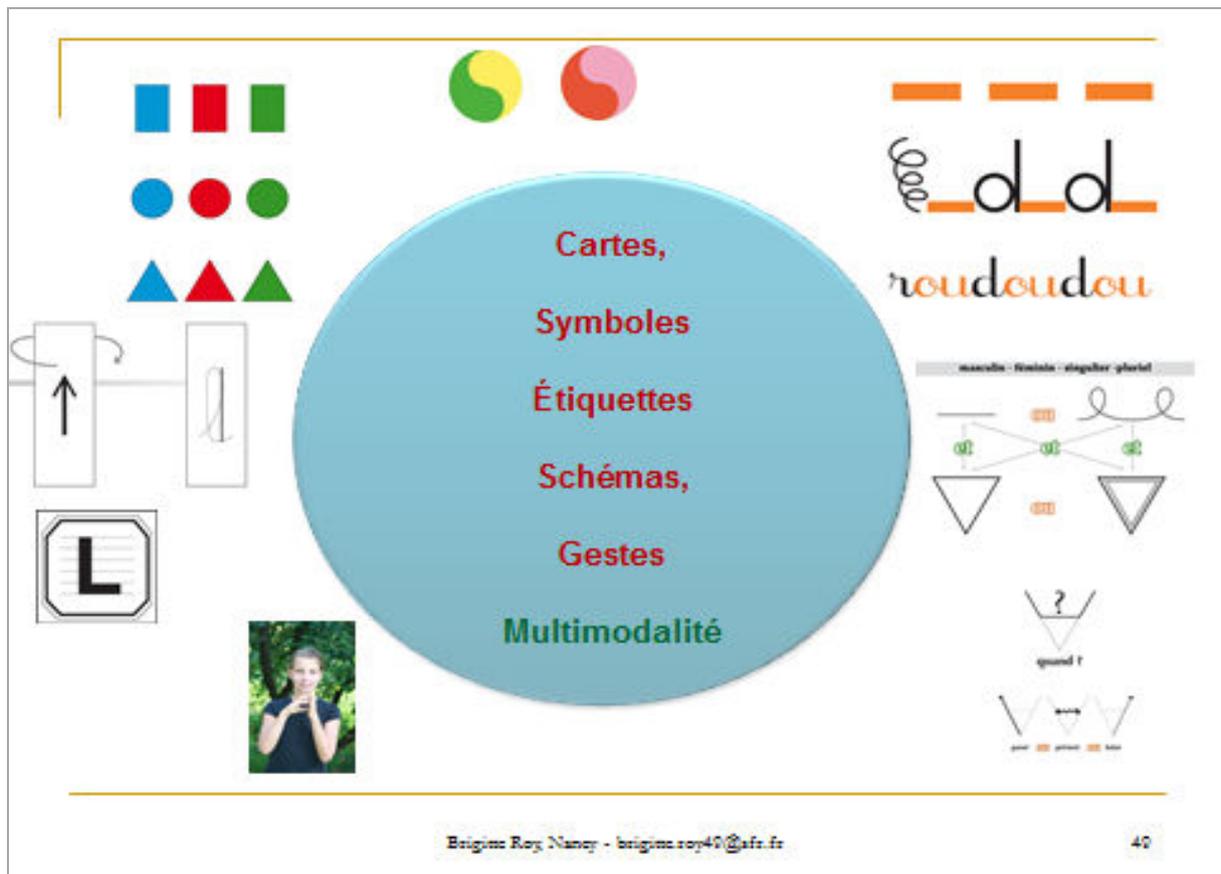


Figure 7. Le caractère multimodal de la méthode Aloé.

Colletta (2004b) explique que la pensée tire ses ressources du corps qui, par le geste, métaphorise ce qui est abstrait : la cognition est avant tout « incorporée ». Il rapporte que l'intermodalité constitue une ressource cognitive pour des apprentissages linguistiques parce qu'elle est l'une des formes biologiques de la cognition incorporée (2002a).

3.3.2. Un exemple : le geste pédagogique en langue étrangère (Tellier, 2008, 2010)

L'auteure définit le geste pédagogique en langue étrangère :

Le GP⁵³, au sens où nous l'entendons, est principalement un geste des bras et des mains (mais il peut aussi être composé de mimiques faciales) utilisé par l'enseignant de langue dans un but pédagogique. L'objectif premier est de faciliter l'accès au sens en LE. Il agit

⁵³ Note insérée par nous : l'auteure utilise la même abréviation que Bucheton (2009) pour les Gestes Professionnels. Cependant le Geste Pédagogique ne revêt pas la même signification.

comme une traduction gestuelle des paroles de l'enseignant. Le lien entre le geste et la parole est donc crucial. [...] Le GP peut être un mime, un geste coverbal (déictique, iconique et métaphorique principalement) ou un emblème (2008, p. 2).

Lors des séances de lecture, les lacunes en vocabulaire, les expressions inconnues dans un texte lu, constituent des obstacles à la compréhension. À partir du moment où les mots sont méconnus, l'enseignant en lecture peut procéder comme l'enseignant de langue étrangère : il peut gestualiser, par exemple par le mime. Le Geste Pédagogique tel que défini par Tellier semble pertinent pour notre étude. Elle rapporte : « un geste illustrant les paroles en langue étrangère va donc aider dans l'accès au sens. Ceci est également valable en langue maternelle » (2010, p. 7). Elle s'appuie sur une étude de McNeil, Alibali et Evans (2000) selon laquelle les jeunes enfants comprennent d'autant mieux les messages oraux s'ils sont accompagnés de gestes, notamment s'ils sont complexes et si l'information qu'ils véhiculent est inédite. Cela correspond en tout point à la situation d'enseignement-apprentissage au cours de laquelle l'élève reçoit des notions nouvelles par le discours de l'enseignant.

Tellier (2010) propose trois fonctions du geste pédagogique en enseignement de langue étrangère à destination d'élèves de Grande Section : premièrement transmettre des informations lexicales, grammaticales et phonologiques ; deuxièmement animer pour gérer les activités d'une part et les interactions d'autre part ; troisièmement évaluer au sens d'encourager, de féliciter ou de signaler une erreur. Rapportées à notre étude, seule la première fonction semble pertinente.

Pour finir, Tellier (2010) pense que la gestualité de l'enseignant, agissante et efficiente, n'est pas innée, qu'elle doit conséquemment s'apprendre en formation. Les gestes doivent apparaître clairement aux apprenants, être produits pour eux donc face à eux et surtout de manière concomitante avec le verbal. L'auteure soutient que la formation passe par l'auto-confrontation, permettant de conscientiser, et par la connaissance des effets du geste sur l'apprentissage.

3.4. La matérialité dans les prescriptions officielles

Les instructions officielles ont changé entre 2007 et 2010, années du recueil des données. En 2007-2008 pour la Grande Section est en vigueur le programme de 2002. Pour les deux années qui suivent, le Cours Préparatoire en 2008-2009 et le Cours Élémentaire 1 en 2009-2010, est en vigueur le programme 2008. Dans cette section nous focalisons le concept de matérialité dans les Instructions officielles.

3.4.1. Le programme en Grande Section (M.E.N., 2002b)

3.4.1.1. La matérialité intrinsèque de l'oral et de l'écrit

En préalable, l'élève doit distinguer l'objet, sa représentation par le dessin, son nom et l'écriture de son nom. Il est amené à « comprendre que le mot écrit renvoie au mot oral et non à la personne ou à l'objet qu'il représente » (p. 88) : il saisit la double symbolisation du langage (Vygotski, 1930/1978).

Les matérialités intrinsèques de l'oral et de l'écrit sont présentes au fil du texte et révèlent la position théorique adoptée : le langage écrit n'est pas une entité indépendante du langage oral ; au contraire le premier est une symbolisation du second. Ainsi, « l'école maternelle doit aider dans cette approche progressive des formes écrites du langage et du principe alphabétique qui structure l'écriture du français » (M.E.N., 2002b, p. 78). Le langage écrit traduit donc essentiellement le langage oral : « la représentation du langage oral par les signes écrits (graphèmes) se fait prioritairement au niveau des unités distinctives (phonèmes) [...] » (p. 78). Le texte souligne la difficulté posée à l'enfant de percevoir la matérialité du langage oral, à savoir les phonèmes, par le fait qu'il s'attache plus au sens du message oral qui lui est adressé plutôt qu'à son aspect formel. Il conseille de s'appuyer sur la syllabe⁵⁴, les assonances et les rimes pour faire percevoir les objets matériels oraux.

L'élève doit aussi apprendre que la matérialité de l'écrit n'est pas calquée sur celle de l'oral. Le code textuel est abordé dans la prise de conscience que « l'écrit est composé de mots séparés les uns des autres, alors que l'oral est fait d'énoncés continus » (p. 88).

Outre l'initiation au code alphabétique, plus précisément au code phonographique, et au code textuel, qui viennent d'être évoqués, les supports de l'écrit doivent être explicités à la fois dans leurs fonctions sociales et dans leur aspect de matérialité écrite : « chaque type d'écrit permet d'explorer les contraintes qui le caractérisent » (p. 80). Donc le code des supports doit être étudié.

3.4.1.2. La matérialité extrinsèque

Comment l'enseignant peut-il faire accéder l'élève à la matérialité intrinsèque de la langue écrite ? Peu d'éléments apparaissent dans les textes officiels concernant la matérialité extrinsèque.

⁵⁴ La syllabe est un groupe de consonnes et de voyelles qui se prononcent d'une seule émission de voix (a / mi / cal).

On remarque, à propos des activités proposées sur les supports de l'écrit, des recommandations privilégiant la manipulation à l'abstraction : « dans toutes ces activités, il ne s'agit jamais de se livrer à un travail formel, excessif à cet âge, ni de construire des catégories abstraites. On attend des élèves qu'ils manipulent les matériaux proposés » (p. 79). Les lectures d'albums illustrés doivent être abordées « dans un échange subtil entre textes et images » (p. 80).

Concernant la corporéité est évoquée la communication non verbale dans la pédagogie du langage oral : la « communication est loin d'être seulement verbale. Elle s'inscrit dans les gestes et les attitudes » (p. 70). Le recours à une marionnette est préconisé. La compréhension d'une lecture magistrale doit être facilitée grâce à « des moyens d'expressivité efficaces » (p. 82). Enfin, la prise de conscience des réalités sonores de la langue, notamment les syllabes, s'accomplit « en frappant dans les mains » (p. 83).

Le document d'accompagnement des programmes de 2002, *Le langage à l'école maternelle* (M.E.N., 2006d), évoque peu, concernant la familiarisation avec l'écrit, le recours à la matérialité extrinsèque. On en retrouve quelques traces dans le domaine de la découverte du code. Elle doit être le levier « pour amener l'élève à détacher son attention de la signification et l'attirer vers la réalité phonique du langage » (p. 96) : il est préconisé de frapper le nombre de syllabes, de sauter en les nommant, de les associer à un geste (objet que l'on pose, figure que l'on colorie, symboles que l'on trace...) ; concernant la manipulation des phonèmes, difficile eu égard au fait qu'ils sont rarement perçus de façon isolée, le recours aux images est conseillé, « c'est un tremplin pour des premières réussites avant de se détacher de tout support » (p. 97). Enfin des référents variés (documents authentiques, panneaux de référence, fiches de mots familiers, étiquettes manipulables, imagiers, alphabets...) doivent faciliter les pratiques d'encodage.

3.4.2. Le programme en Cours Préparatoire-Cours Élémentaire 1 (M.E.N., 2008)

3.4.2.1. La matérialité intrinsèque de l'oral et de l'écrit

Le programme 2008 en lecture impose que le code alphabétique fasse l'objet d'un travail systématique : le nom des lettres et l'ordre alphabétique, la correspondance entre lettres et sons dans les graphèmes simples et complexes, la valeur des lettres en fonction des voyelles placées à proximité (*c/ç, c/qu, g/gu/ge, s/ss*). Les élèves doivent lire aisément les mots dits mots-

outils⁵⁵. Ils commencent aussi à comprendre le code morphographique qui passe par l'apprentissage de la grammaire. Premièrement, la reconnaissance des classes de mots : distinguer les noms (nom propre et nom commun), les verbes (à l'infinitif, conjugués), les articles (dont l'élision *l'* et les contractions *du, au, aux*), les adjectifs qualificatifs, les pronoms personnels sujets, les adverbes. Deuxièmement, le repérage des genres et nombres (*s* au pluriel, *e* au féminin, *nt* au présent de l'indicatif) et des accords sujet-verbe et adjectif-nom.

La correspondance entre majuscules et minuscules, alphabet cursif et d'imprimerie (code typographique) doit être maîtrisée. La ponctuation, partie du code textuel, est connue ; d'autres constituants dudit code font aussi l'objet d'apprentissage : ligne, texte, phrase, mot...

3.4.2.2. La matérialité extrinsèque

À l'instar du programme de la Grande Section, la matérialité extrinsèque est très peu développée. On évoque les outils du travail scolaire dont il doit être pris soin, des supports d'apprentissage comme le manuel de qualité, les textes du patrimoine, l'utilisation de l'ordinateur pour écrire au clavier. L'illustration est exploitée pour chercher de quoi parle un texte lu.

Le document d'accompagnement *Lire au CP* (M.E.N., 2010), propose des fiches techniques où apparaissent de nombreux éléments de matérialité extrinsèque comme l'utilisation d'étiquettes, d'affichages et de répertoires de référence, d'abécédaires, d'images, de dessins ou encore de photographies. L'attention doit être portée à la lisibilité des affichages et la gestion du tableau. Pour identifier des phonèmes, l'articulation est exagérée (« les mots élastiques » p. 39). On peut faire durer un son, articuler en chuchotant, faire sentir physiquement des phonèmes proches. Les couleurs sont utilisées pour aider à l'analyse des composantes graphiques d'un mot. Un cache, un encadrement, une séparation aident à segmenter le mot en syllabes. Le surlignage, l'encadré, ou le soulignement permet le repérage d'un paragraphe, d'une ligne, des phrases. Des dessins, des illustrations et des séries d'images sont des appuis à la compréhension d'une histoire lue par l'enseignant. On peut associer, par le geste, le mot à ce qu'il désigne. La gestuelle et les mimiques permettent d'exprimer le sentiment d'un personnage. La théâtralisation est recommandée. La compréhension est facilitée par l'utilisation de caches et fenêtres destinés à masquer. Les marionnettes permettent d'instaurer des dialogues.

⁵⁵ Les mots-outils sont des mots fréquents reconnus globalement : *le, la, un, une, les, des, il, ils, elle, elles, est, et, mais...*

4. SYNTHÈSE THÉORIQUE

Dans la revue de la littérature précédente, nous avons présenté les trois grands domaines théoriques pertinents pour notre étude.

4.1. Le paradigme vygotkien

Premièrement nous nous inscrivons dans le paradigme vygotkien selon lequel l'école joue un rôle capital pour le développement de l'enfant. Puisque l'enseignement précède le développement, l'action de l'enseignant en direction des élèves est primordiale. Il a la responsabilité de les faire progresser. Qu'est-ce que cela signifie ? Il s'appuie sur leurs acquis, leur développement actuel selon Vygotski, pour les mener plus loin vers des compétences de plus en plus élaborées, leur développement potentiel. Vygotski explique que l'élève construit ses connaissances. Mais il ne dit rien sur la manière d'y parvenir dans les conditions et sur le terrain scolaires. C'est ce qui nous intéresse dans le domaine précis de l'enseignement-apprentissage de la lecture au cycle 2. Comment procède l'enseignant pour que l'élève construise petit à petit son savoir lire ?

4.2. La didactique de la lecture

Nous avons alors exploré le champ de la didactique de la lecture. De tous temps elle a suscité intérêt et débats théoriques sur l'efficacité des méthodes de lecture (Chartier, 2007). Cependant, les chercheurs et les experts qui s'intéressent de près à ce qui se passe dans la classe dans le domaine de la lecture, dépassent la querelle des méthodes parce qu'elle ne rend pas compte de la réalité de l'enseignement-apprentissage de la lecture sur le terrain. Malgré cela le terrain reste peu exploré, ce que fait l'enseignant réellement au quotidien est peu interrogé ; en outre il existe peu d'études longitudinales (Feyfant & Gausse, 2007). C'est pourquoi notre étude propose de cibler l'enseignement-apprentissage de la lecture prioritairement dans une classe, le temps du cycle 2 entier. Observer le cheminement des élèves avec leur enseignant, pendant ces trois années cruciales pour l'apprentissage de la lecture, dans une « vraie » classe, apparaît comme une démarche peu courante.

4.3. La matérialité

Troisième domaine exploré, celui de la matérialité. Reprenons la définition de la lecture (Goigoux, 2008a) : lire c'est la combinaison du décodage, de la compréhension du langage oral et de la compréhension du langage écrit (cf. *supra*). Pour ce qui est de la modalité décodage, nous avons décrit le système du français écrit comme présentant une matérialité intrinsèque

(Catach, 1978/2003 ; Chauveau, 1998) divisée en deux systèmes, l'un alphabétique (phonographique, morphographique, idéographique), l'autre non alphabétique (typographique, textuel, code des supports). Comment l'élève parvient-il à apprivoiser cette matérialité intrinsèque qui lui est inconnue avant l'apprentissage ? Comment parvient-il à comprendre le fonctionnement du code ? Nous imaginons que l'enseignant ne fait pas d'exposés magistraux, qu'au contraire il se met au niveau de l'enfant, qu'il le prend dans son développement actuel pour le mener vers le développement potentiel. De la même façon, nous pensons que la compréhension ne va pas de soi. La dimension compréhension nécessite elle aussi que l'enseignant se mette au niveau des élèves, use de ressources diverses pour le faire passer à un niveau de compétence donc de développement plus élevé. Nous nous interrogeons sur les moyens qui sont à sa disposition pour réaliser cet objectif. Quels sont les leviers pour faire avancer les élèves dans les deux dimensions de la lecture, code et sens ? Notre hypothèse est qu'il a recours à la matérialité extrinsèque *i.e.* à des outils intermédiaires auxiliaires. Rappelons sa définition : c'est d'une part la matérialité objectale *i.e.* l'organisation de l'espace, les objets et leurs usages, d'autre part la gestualité et la corporéité *i.e.* les gestes, les postures, les mimiques, la prosodie, la proxémie.

*Le rôle de la matérialité dans l'apprentissage de la lecture :
aspects du curriculum enseigné, pratique enseignante
et développement chez l'élève.
Une étude de cas à l'école primaire française.*

PARTIE 2 : PROBLÉMATIQUE

1. ENSEIGNEMENT-APPRENTISSAGE DE LA LECTURE ET DOUBLE DÉVELOPPEMENT DE L'ÉLÈVE	79
1.1. LA LECTURE EN TANT QUE FONCTION PSYCHIQUE SUPERIEURE.....	79
1.2. LA SITUATION EDUCATIVE SCOLAIRE	79
1.3. LE DOUBLE DEVELOPPEMENT DE L'ELEVE	80
1.4. L'OBJET LECTURE EFFECTIVEMENT ENSEIGNE	81
1.5. PROPOSITION DE PROBLEMATISATION DU DEVELOPPEMENT	83
2. À L'ÉCOLE, LE CYCLE 2 ENTRE CONTINUITÉ ET RUPTURE	85
2.1. DES SAVOIRS EN RUPTURE AVEC L'EXPERIENCE QUOTIDIENNE CONCRETE DE L'ELEVE.....	85
2.2. LA CONTINUITE DU SUJET : LES RESSOURCES DE L'ELEVE.....	87
3. LES INDICES DU DÉVELOPPEMENT	90
3.1. L'EMANCIPATION DES SYSTEMES SEMIOTIQUES RESSOURCES	90
3.2. L'APPROPRIATION DE LA SITUATION	90
4. QUESTIONNEMENT	91
4.1. FOCUS SUR LES MATERIALITES	91
4.2. QUESTIONS DE RECHERCHE.....	92

1. ENSEIGNEMENT-APPRENTISSAGE DE LA LECTURE ET DOUBLE DÉVELOPPEMENT DE L'ÉLÈVE

1.1. La lecture en tant que fonction psychique supérieure

Nous rappelons tout d'abord que la lecture, considérée comme la résolution d'un problème (cf. *supra*), oblige à mettre en place des dispositifs d'enseignement-apprentissage à l'école. La lecture est en effet considérée comme une fonction psychique supérieure⁵⁶ (Vygotski (1934/1997). L'auteur définit le développement comme l'apparition de nouvelles formes de fonctionnement psychique. Chaque fonction psychique apparaît deux fois dans le développement psychologique (cf. *supra* section 1.2.1.). La situation éducative scolaire, parce qu'elle est inter-psychique (rôle de l'enseignant) à visée intra-psychique (appropriation de connaissances), permet d'interroger cette thèse vygotkienne (Moro & Tartas, 2013).

1.2. La situation éducative scolaire

À l'école, la situation éducative est formelle (Brossard 2001) : une situation formelle est une situation spécifique où le mode de transmission est systématique, où l'élève suit le programme de l'école organisé en progressions selon la logique du contenu, où l'enseignant transmet des savoirs inaccessibles sans son aide. Brossard (p. 434) précise :

Les situations formelles d'apprentissage que sont les situations scolaires présentent cette originalité d'être des situations d'enseignement-apprentissage de connaissances complexes historiquement élaborées : les apprentissages sont socialement voulus, délibérément provoqués, institutionnellement organisés et programmés sur la longue durée.

Cette définition mérite d'être discutée aux niveaux Grande Section et Cours Préparatoire qui correspondent, selon Vygotski, au deuxième stade de l'âge préscolaire (cf. *supra*) auquel l'enfant devient progressivement capable d'apprendre systématiquement selon un programme. Or les Instructions officielles posent que

Le cycle des apprentissages fondamentaux commence à la Grande section de l'école maternelle, dès que les enfants entrent dans le chemin qui les conduit à savoir lire et écrire. Toutefois, c'est seulement en première année d'école élémentaire que l'apprentissage du langage écrit et oral devient systématique (M.E.N., 2002b, p. 25).

Si l'apprentissage explicite de la lecture ne fait pas partie du programme de l'école maternelle, la découverte du fonctionnement du code écrit en est un objectif important (p. 88).

⁵⁶ Selon Vygotski (1934/1997), outre les connaissances spécialisées, la mémoire et l'attention sont aussi des fonctions psychiques.

Apparaît donc une sorte de hiatus : pour Vygotski l'enseignement systématique peut commencer dès l'âge de cinq ans à l'école maternelle, âge idéal du début de l'apprentissage de la lecture ; en revanche les textes officiels réservent la systématité au Cours Préparatoire. Goigoux (2003) souligne d'ailleurs qu'en Grande Section, les tâches d'enseignement sont parfois aléatoires, axées sur la découverte au détriment de la réflexion, de la compréhension et de l'entraînement, qu'elles gagneraient à être plus ordonnées, régulières et fréquentes. Pour notre étude de cas, nous devons établir, en fonction des observations, si l'enseignement en Grande Section revêt un aspect formel systématique ou s'il échappe à la structuration rigoureuse, s'il est explicite ou bien se cantonne à la découverte, s'il se rapporte ou non à des situations formelles similaires à celles du cours Préparatoire. La Grande Section observée donne à voir des situations formelles et se rapproche de la forme scolaire (cf. *infra*).

1.3. Le double développement de l'élève

Donc aux trois niveaux observés, Grande Section, Cours Préparatoire et Cours Élémentaire 1, les élèves reçoivent un enseignement systématique de forme scolaire, lequel donne lieu au double développement de l'élève.

Les deux composantes du double développement sont les suivantes : le premier développement est défini comme celui advenant sur la scène sociale alors que le deuxième développement est défini comme celui advenant sur la scène interne.

Concernant le premier développement, dans le cas présent, l'enseignante donne les moyens à l'élève de construire les connaissances relatives à la lecture. Le travail de l'école contribue ainsi à construire de nouveaux systèmes psychiques nécessaires à la maîtrise des savoirs culturels (Schneuwly, 2005), en l'occurrence ici la lecture. Nous observons cette co-construction entre l'enseignant et l'élève dans la situation d'enseignement-apprentissage. Le deuxième développement est invisible à court terme car il prend du temps, et nécessite, pour être observable *a minima*, un appareil méthodologique longitudinal. Les connaissances nouvelles, mises à disposition des élèves par l'enseignant, viennent désorganiser les fonctions psychiques : il y a « intégration dans un nouveau tout d'une série de systèmes déjà existants, cette intégration transformant les systèmes préexistants » (p. 61). Le développement ne consiste pas seulement en l'assimilation de quelque chose d'extérieur mais aussi en la réorganisation, au

remaniement de l'ensemble des connaissances. Ainsi, le système scolaire « opère les transformations des sujets » (p. 62) ; il initie le développement de l'élève sur le long terme.

1.4. L'objet lecture effectivement enseigné

Nous focalisons donc la situation d'enseignement-apprentissage au sein de laquelle nous observons l'objet lecture effectivement proposé à l'apprentissage par l'enseignant. Rappelons que l'enseignant n'implante pas de nouvelles fonctions mais crée les conditions de la construction de celles-ci par l'élève. Comment les connaissances spécialisées, ici afférant à la lecture, sont-elles mises à la disposition de l'élève par l'enseignant dans la situation collective d'enseignement-apprentissage ?

En premier lieu, nous nous plaçons dans le cadre de la didactique descriptive. L'enseignant utilise d'abord les outils de la discipline : il fait des choix didactiques, par exemple des choix de méthode, qu'il adapte en fonction de son public, de manière à élémentariser les contenus pour les enseigner. À partir de là, il construit des situations spécifiques pour faire apprendre la lecture. À cet égard, il prend en compte les connaissances de l'écrit et les compétences maîtrisées par les élèves en lecture. Le capital des savoirs dans le domaine de la langue constitue une part du développement actuel de l'élève. L'enseignant exploite cette richesse développementale actuelle en lecture pour l'amener vers de nouvelles notions ou pour complexifier les notions connues. Cependant ce cheminement ne va pas de soi. Nous pensons que les savoirs centraux en didactique, et l'enseignement basé sur les savoirs actualisés dans le domaine de la langue, ne recouvrent pas la totalité des médiations enseignantes.

Nous posons l'hypothèse à la suite de Moro et Rodríguez (2005), que l'enseignant va prioritairement s'appuyer sur le développement déjà-là des élèves, d'une part sur leurs compétences en lecture, d'autre part sur d'autres ressources que nous allons expliciter. Rappelons que les signes constituent l'outil du développement (Moro, Schneuwly & Brossard, 1997). Or Moro et Rodríguez (2005) ont mis au jour un développement sémiotique dès la période préverbale ; elles ont redéfini le développement comme l'entrée dans les systèmes sémiotiques de la culture. Nous reconsidérons la lecture à l'aune de cette définition du développement.

Les systèmes sémiotiques, antérieurement constitués et internalisés, vont alors servir à présenter les objets de savoir afférant à la lecture.

Nous faisons l'hypothèse de l'usage par l'enseignant d'une gestualité différente, créée, et réinterprétée sémiotiquement. Nous reconsidérons les signes gestuels de la période préverbale et les situations dans leur rapport à la matérialité intrinsèque de l'écrit. Par exemple le « pointing », « geste conventionnel qui sert à indiquer quelque chose à l'enfant ou à l'adulte » (Moro & Rodríguez, 2005, p. 172), est utilisé pour désigner les éléments intrinsèques de l'écrit (espace, lettre, mot...) ; mais en fonction de ce que l'acteur veut indiquer, il prend des formes diverses, dynamique ou non, simultané, prolongé *etc.* (cf. *infra*). Le geste extrinsèque est adapté en permanence à l'objet intrinsèque. Dans cette mesure il nous est permis d'identifier ce sur quoi porte le geste. Et nous mettons en évidence un fonctionnement en systèmes de signes, lesquels peuvent être complexes, associant des signes extrinsèques de nature différente (corporelle et objectale). Les capacités caractérisant le développement actuel de l'élève, relatives au deuxième développement résultant d'apprentissages antérieurs⁵⁷, sont mises au service des situations nouvelles d'enseignement-apprentissage de la lecture, lesquelles sont à l'origine du premier développement sur la scène sociale, *i.e.* avec la médiation de l'enseignant. Donc les systèmes sémiotiques antérieurement constitués chez l'élève sont une ressource aux mains de l'enseignant pour faire apprendre les connaissances spécialisées relatives à la lecture.

Schneuwly (2008) explique que le matériau pour rendre présent l'objet à apprendre, en l'occurrence l'écrit, ainsi que les formes de guidage de l'attention, sont liés à des disciplines scolaires et doivent faire l'objet d'une description précise et systématique. Nous allons plus loin en soutenant que la nature et la fonction de la matérialité extrinsèque, qui rend présent l'objet lecture et guide l'attention, sont propres à la dimension code ou à la dimension sens, et pas seulement à la discipline scolaire. Au sein de la dimension code, le passage de l'oral à l'écrit lors de l'apprentissage du code phonographique (Chauveau, 1998) recourt à une matérialité particulière où la prosodie a une place de choix pour la conscience phonologique. Nous avançons que la dimension sens appelle des médiations matérielles différentes selon qu'il s'agit de concepts concrets, de concepts abstraits⁵⁸, de compréhension de l'explicite, de compréhension de l'implicite⁵⁹. Pour résumer la matérialité est polymorphe et ajustable. Les ressources

⁵⁷ Les systèmes sémiotiques acquis à l'âge préverbal, les gestes intentionnels, la mimogestualité notamment.

⁵⁸ Un concept concret est un mot utilisé dans un contexte spécifique pour représenter un objet particulier, une action ou un phénomène réel (par exemple : parler, table, *etc.*). Un concept abstrait est un mot utilisé dans un contexte spécifique pour représenter une idée particulière ou une façon de raisonner qui ne fait pas référence à des objets du monde réel (par exemple : le savoir, raisonner, *etc.*) » (Boudreault, 2013).

⁵⁹ L'explicite est exprimé sans ambiguïté, alors que l'implicite est contenu dans le texte sans être exprimé. Pour comprendre un texte lu, l'implicite doit être explicité à partir d'autres informations contenues dans le texte (inférence, cf. *supra*).

sémiotiques sont en outre utilisées de manière différenciée, *i.e.* en fonction du niveau de développement de chaque élève.

Donc l'enseignant se sert d'un système sémiotique préalable, et du système sémiotique de l'écrit.

Ainsi, la matérialité extrinsèque, notamment la composante corporéité/gestualité (corps, postures, gestes, mimiques, prosodie, proxémie) issue du système sémiotique primordial développé depuis la naissance (Moro & Rodríguez, 2005), constitue une ressource pour faire saisir aux élèves le fonctionnement de l'écrit, notamment sa matérialité intrinsèque.

Le système sémiotique préalable provient des signes mis en lumière par Moro et Rodríguez (2005). Cependant les systèmes de signes réinventés au fil de l'enseignement dispensé ont un rapport moins imbriqué et désolidarisé de l'objet à savoir l'écrit. Les gestes sont essentiellement des pointages et des représentations des contenus des dimensions de la lecture. Il y a comme une distanciation du signe à l'objet lecture par rapport au signe dans la pragmatique de l'objet. Les significations commencent à fonctionner pour elles-mêmes.

1.5. Proposition de problématisation du développement

Pour synthétiser notre pensée, nous portons en priorité le regard sur les situations éducatives d'enseignement-apprentissage, comme spectatrice des médiations enseignantes au service du premier développement. Pour ce faire nous focalisons microgénétiqument les matérialités qui jouent dans ces situations. Ces observations successives aboutissent à nous faire percevoir le deuxième développement, sur le long terme donc longitudinalement, de manière macrogénétiqument.

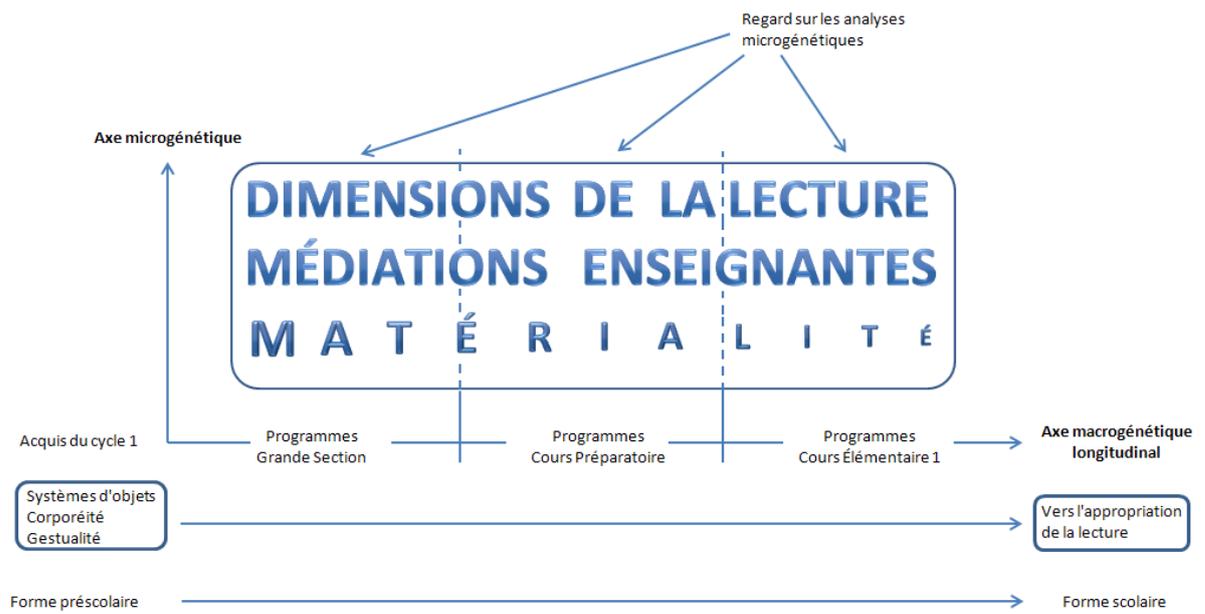


Figure 8. Problématisation du développement.

2. À L'ÉCOLE, LE CYCLE 2 ENTRE CONTINUITÉ ET RUPTURE

2.1. Des savoirs en rupture avec l'expérience quotidienne concrète de l'élève

Au quotidien dès la naissance, l'enfant baigne dans un monde où l'écrit est omniprésent. Le plus souvent dans les familles, les parents lisent des histoires à leurs enfants. Ils peuvent aussi les amener à fréquenter très tôt les bibliothèques municipales où sont aménagés des espaces pour les très jeunes enfants. Les pratiques culturelles familiales eu égard au livre, à la lecture, à l'écriture, mettent l'enfant en contact avec ces objets.

Ensuite, à l'école maternelle, dès la petite section, les Instructions officielles (M.E.N., 2002b, 2008) imposent de familiariser les élèves avec l'écrit (reconnaître des supports d'écrits, utiliser un livre correctement du point de vue matériel, écouter des histoires racontées par le maître, reconnaître son prénom, discriminer les lettres d'autres formes graphiques) et de les préparer à apprendre à lire et à écrire (jouer avec les formes sonores de la langue au travers de comptines et formulettes...).

Moro et Chéradame (2006) décrivent l'école maternelle comme une transition entre les deux ordres, quotidien et scolaire⁶⁰, et considèrent que les médiations enseignantes assurent une « continuité » (p. 23) entre les deux. Dans le même ordre d'idée, Gombert (1990) avance que les compétences épilinguistiques⁶¹, *i.e.* fonctionnelles développées à l'école maternelle, préparent à l'acquisition de compétences métalinguistiques⁶², *i.e.* conscientes résultant de l'apprentissage systématique sous forme scolaire. Gombert écrit : « le prérequis absolu de cette prise de conscience est la maîtrise épilinguistique. Ne pourra être maîtrisé consciemment que ce qui l'est préalablement à un niveau fonctionnel » (p. 247). La « transition », « la « continuité », le « prérequis », tous ces termes s'opposent à l'idée de « rupture ».

Pourtant il n'en est rien. Concernant la formation des fonctions psychiques supérieures, Vygotski met l'accent sur la révolution (cf. *supra*). En même temps, il dit aussi qu'un développement minimal est nécessaire pour commencer à apprendre à lire.

⁶⁰ Notons que la forme scolaire peut être l'apanage de la Grande Section de l'école maternelle (cf. *infra*).

⁶¹ Les compétences épilinguistiques sont détectées dans des comportements témoignant d'une maîtrise fonctionnelle de règles d'organisation ou d'usage de la langue (Gombert, 1990).

⁶² Les compétences métalinguistiques sont détectées dans des comportements témoignant d'une attitude réflexive sur les objets langagiers (Gombert, 1990).

Schneuwly développe l'idée de révolution de Vygotski en insistant sur la rupture :

Le travail sur les concepts scientifiques en classe est axé essentiellement sur leur élaboration systématique à l'intérieur d'un système, sans référence nécessaire à l'expérience concrète de l'enfant, pour construire un usage non spontané. [...] La rupture apparaît ainsi comme point de départ, comme condition pour la construction de fonctions psychiques en devenir. [...] [L]a nécessité de la rupture implique la définition d'un champ, d'une zone, à l'intérieur de laquelle la rupture introduit une dynamique, une tension qui fait avancer les élèves, qui les forcent à développer de nouvelles potentialités (1995, p. 30). C'est ici le lieu théorique de la zone proche de développement (1995, p. 30).

La rupture, qui nécessite de couper avec l'expérience concrète, apparaît comme une condition du développement premier de l'élève.

De même pour Brossard (2004), les situations scolaires sont le lieu de l'empan maximal de la zone proximale de développement. Cette rupture s'incarne dans les objets nouveaux, étrangers à l'expérience naturelle et éloignés de la pensée quotidienne (Vygotski, 1934/1997), proposés à l'apprentissage en direction des élèves. Ces objets nouveaux sont contenus dans les programmes scolaires. Mais, à l'entrée en Grande Section, peut-on parler « d'objet nouveau » au sujet de l'écrit, eu égard à ce que nous avons exposé *supra* ? L'écrit est dans la vie de l'enfant dès son plus jeune âge et l'élève d'école maternelle est plongé dans un bain d'écrit dont il a une connaissance fonctionnelle mais non consciente. Alors en quoi consiste la rupture ? Elle consiste en fait à faire porter un regard neuf sur le connu. Nous ne dirons pas que l'écrit est un objet nouveau pour l'enfant d'âge scolaire, nous disons que l'enseignant doit faire porter un regard nouveau sur cet objet partiellement connu jusqu'alors, pour initier le cheminement vers une connaissance complète, en l'occurrence consciente. Par cette manière inédite de voir l'écrit, celui-ci va apparaître progressivement à la conscience dans ses composantes intrinsèques qui, elles, sont tout à fait nouvelles pour l'élève. L'élève a certes une connaissance globale de l'écrit, mais ses constituants sont hors de sa portée au commencement de l'enseignement-apprentissage systématique ; c'est là que se situe la rupture.

La rupture ouvre donc un espace à franchir, une marche à monter par l'élève. Elle délimite la zone proximale de développement. Il y a tension entre développement actuel et objectifs à atteindre, en l'occurrence le savoir lire. Une dialectique s'instaure entre ce que l'élève sait faire

et les items programmatiques. Comment l'enseignant par ses médiations peut-il faire naviguer les élèves à l'intérieur de la zone proximale de développement pour qu'ils franchissent l'espace induit par la rupture ?

2.2. La continuité du sujet : les ressources de l'élève

Nous convoquons Schneuwly et Thévenaz-Christen (2006, p. 41) qui traitent de la double sémiotisation :

Enseigner, c'est toujours rendre présent en classe un objet d'enseignement et en même temps élaborer les moyens pour le « montrer », les deux aspects étant en interaction étroite, mais se réalisant dans des matérialités sémiotiques différentes.

Il s'agit donc, concernant l'écrit, de le rendre présent en classe et d'élaborer des moyens pour le « montrer ». Cela signifie que, premièrement, le maître, par exemple, propose (et souvent lit) des écrits donc les rend présents en classe dans leur réalité sémiotique intrinsèque encore inaccessible à l'élève ; deuxièmement il « montre » l'écrit en le décortiquant, le sectionnant, le décomposant, le démontant, le remontant... Pour cette deuxième opération, l'enseignant recourt en effet, comme l'écrivent Schneuwly et Thévenaz-Christen *supra*, à une matérialité sémiotique différente de celle, intrinsèque, de l'écrit. Nous avons qualifié cette matérialité sémiotique différente de matérialité extrinsèque (cf. *supra*).

Schneuwly (2008, p. 60) propose une description des outils de l'enseignant lui permettant d'opérer la double sémiotisation des objets à apprendre par l'élève :

Il s'agit donc fondamentalement [des outils] qui assurent la rencontre de l'élève avec l'objet et de 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.

Les mille choses dont parle l'auteur sont les outils de la culture scolaire de l'ordre de la matérialité technique traditionnelle. Il ne dit rien de la corporéité/gestualité. Or nous pensons que le discours seul est insuffisant à « montrer » l'écrit. D'ailleurs Schneuwly (p. 59) souligne que « celui qui a l'intention d'enseigner guide l'attention de l'apprenant par des procédés sémiotiques divers [...] l'enseignant pointe ou montre les dimensions essentielles en en faisant un objet d'étude ». Nous remarquons ici le terme « pointe ». Notre analyse montrera l'importance des pointages comme outils d'enseignement puissants. Il apparaît ici que ce qui touche au corps est fort peu développé. Nous proposons de mettre en évidence l'importance des ressources corporelles pour l'enseignement-apprentissage de la lecture au cycle 2.

Donc, pour résumer, faire parcourir à l'élève l'espace de la zone proximale de développement nécessite les médiations enseignantes qui servent à éclairer l'écrit présent en classe sous une lumière nouvelle. Pour ce faire l'enseignant ne fait pas que discourir mais puise dans les systèmes de signes antérieurement acquis, à disposition de l'élève, qu'il utilise comme ressource pour l'enseignement-apprentissage de la lecture.

Dans notre recherche nous redéfinissons le développement et la zone proximale de développement en termes de systèmes sémiotiques dont les uns, ceux antérieurement élaborés, vont servir d'échafaudages par rapport aux nouveaux à construire. Les systèmes sémiotiques ressources constituent une partie de la matérialité que nous définissons comme extrinsèque par rapport à la matérialité intrinsèque de l'écrit à construire.

Ils sont à disposition, à portée d'utilisation pour franchir l'espace de la zone proximale de développement. En ce sens il y a une continuité de fond, un tissage subtil de l'ancien avec le nouveau. L'accès à la nouveauté n'advient que par le recours à des ressources existantes chez l'élève. Comme l'écrit Brossard (1994, p. 54) :

C'est donc en termes de continuités-ruptures qu'il faut concevoir la progression didactique : ruptures parce qu'à chaque instant le maître introduit des outils et des connaissances validés ailleurs que dans le champ d'expérience des enfants ; continuités parce que les élèves ne pourront s'approprier ces connaissances nouvelles que sur la base des questions qu'ils pourront poser et se poser quant à la pertinence des connaissances nouvelles qu'on leur propose.

Rappelons que Brossard conçoit la didactique (2012a) comme l'art de provoquer dans l'enfant des contradictions (premier développement). Cependant, il émet *supra* l'idée de continuité. De même, au sein de l'action conjointe (Sensevy, 2007), nous identifions une certaine proximité dans la relation ternaire enseignant/élève/savoir. Le jeu didactique construit les nouvelles connaissances en tissant les fils anciens et nouveaux. Il n'y a donc ni opposition ni incompatibilité entre continuité du sujet et discontinuité des savoirs. La zone proximale de développement articule les bases acquises de l'élève et les contenus à acquérir, *i.e.* elle articule les différents systèmes sémiotiques.

Comme l'écrit Dewey (1916/1975, p. 422), « l'enseignement dispensé à l'école devrait être en continuité avec l'enseignement en dehors de l'école ». Cette assertion s'oppose à la conception

genevoise, avec Schneuwly, selon lequel la rupture avec les savoirs concrets est gage de développement. Schneuwly suit en cela Vygotski qui, pris en son temps dans la lutte avec les testologues, défendait farouchement l'idée que l'enseignement devait être fondé sur le niveau de développement potentiel de l'élève. Entre ces deux extrêmes, nous ouvrons une voie médiane articulant l'antérieur et la rupture dans une continuité ténue saisissable au travers du double développement. Si le langage prévaut et la matérialité n'existe presque pas chez Vygotski (cf. *supra*), nous pensons pourtant que les éléments du quotidien soutiennent le langage : la matérialité doit être envisagée comme agent de l'articulation entre l'avant et la révolution.

3. LES INDICES DU DÉVELOPPEMENT

3.1. L'émancipation des systèmes sémiotiques ressources

Comme nous l'avons déjà souligné (cf. *supra*), lorsqu'il évoque l'enseignement aux enfants handicapés, Vygotski exprime l'idée que le recours au matériel facilitant les apprentissages doit rester temporaire. Dans le même ordre d'idée les Instructions officielles de 1923 stipulent que les manipulations doivent à terme laisser place au raisonnement sans le secours d'exemples matériels.

Le but ultime de l'enseignement-apprentissage de la lecture est le savoir lire autonome dans ses deux dimensions de décodage et compréhension (Goigoux, 2008a). L'autonomie de l'élève en lecture implique un détachement progressif des médiations enseignantes notamment matérielles. Ce qui a permis d'établir un rapport nouveau à l'écrit, *i.e.* la matérialité extrinsèque déployée par l'enseignant, doit être considéré comme un outil transitoire voué à disparaître. Les élèves sont amenés à se libérer des tuteurs matériels qui les ont aidés à apprendre à lire. Nous faisons donc l'hypothèse que l'évolution de la matérialité extrinsèque dans les médiations enseignantes caractérise le fait que les élèves savent lire relativement aux attentes institutionnelles du cycle 2.

Alors, les élèves se détachent progressivement de la matérialité extrinsèque. L'évolution de la matérialité constitue un indice de développement.

3.2. L'appropriation de la situation

Le choix d'observer le cycle 2 complet nous permet d'être témoin que l'activité de lecture devient de plus en plus intentionnelle, volontaire et consciente chez les élèves.

À la suite de Moro (2013), nous référons à Dewey selon lequel l'élève qui apprend un savoir apprend aussi les éléments du contexte dans lequel il a appris ce savoir. Ce qui signifie que la matérialité extrinsèque va passer aux mains de l'élève. Les éléments matériels et corporels sont utilisés par les élèves pour expliquer le fonctionnement de l'écrit à leurs pairs moins avancés.

4. QUESTIONNEMENT

4.1. Focus sur les matérialités

Nous convoquons le modèle du triangle didactique⁶³ en tant que représentation schématisée du système didactique pour exposer sur quoi et sur qui porte prioritairement notre regard dans les situations d'enseignement-apprentissage observées. Nous focalisons en premier lieu les matérialités *i.e.* la matérialité extrinsèque en lien avec la matérialité intrinsèque de l'écrit. C'est initialement l'enseignante qui use de la matérialité extrinsèque ; c'est pourquoi les matérialités et l'enseignante sont notre première préoccupation. Nous observons ensuite les effets de la pratique magistrale sur les élèves ; nous mettons donc en regard les matérialités déployées et les élèves pris en groupe ou individuellement.

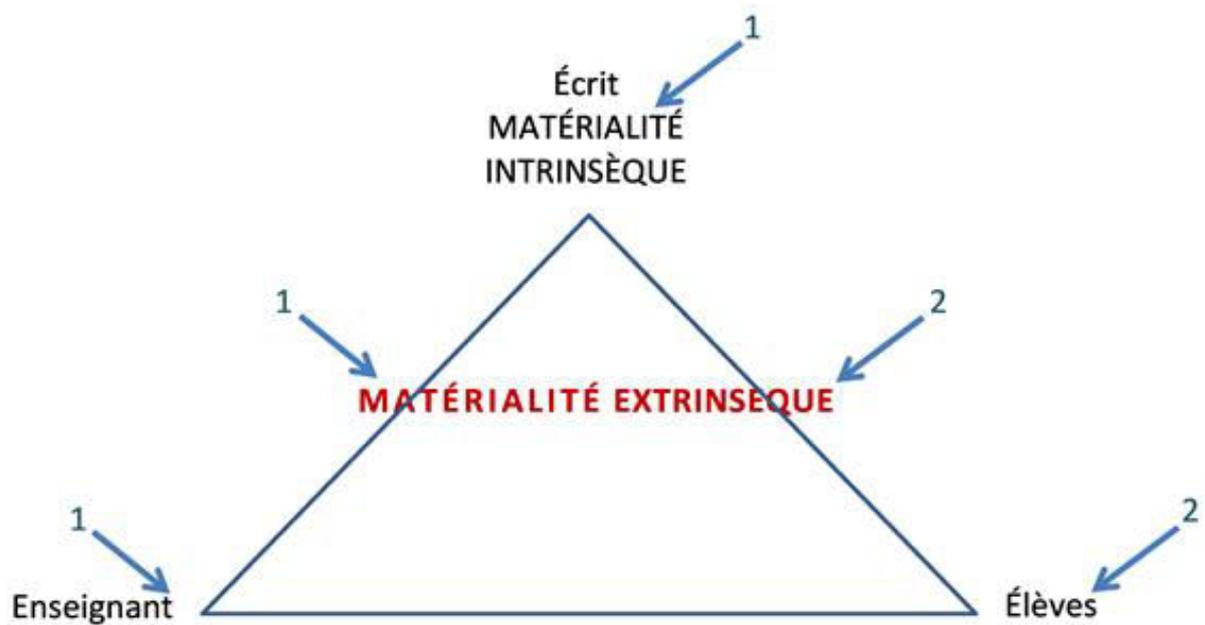


Figure 9. Focus sur les matérialités au sein du triangle didactique.

⁶³ Le triangle didactique est calqué sur le triangle pédagogique de Jean Houssaye : *Le triangle pédagogique. Théorie et pratiques de l'éducation scolaire*, Peter Lang, Berne, (1988/2000).

4.2. Questions de recherche

Nous listons maintenant les différentes questions soulevées par ce qui précède.

- ❖ Quels sont les éléments de matérialité dans les séances d'enseignement-apprentissage de la lecture au cycle 2 ? Quels sont les différents systèmes sémiotiques à l'œuvre pour amener l'élève à l'appropriation de la lecture ?
- ❖ Quelles sont les fonctions des éléments de matérialité extrinsèque ?
- ❖ Quelle matérialité extrinsèque pour quel contenu de savoir ? La matérialité est-elle spécialisée ?
- ❖ La matérialité extrinsèque présente-t-elle un caractère dynamique et différentiel au sein des séances, selon les niveaux (Grande Section, Cours Préparatoire, Cours Élémentaire 1), au cours du cycle 2, en fonction de l'expertise des élèves ?
- ❖ Y a-t-il ou non détachement de la matérialité, pour aller vers le savoir ?
- ❖ L'évolution de la matérialité extrinsèque agie par l'enseignante est-elle un indice du développement de l'élève eu égard à l'objet de savoir à l'étude ? Autrement dit la matérialité extrinsèque est-elle un indice du développement ?
- ❖ Les élèves recourent-ils à la matérialité extrinsèque ? Que signifie, pour leur développement, le fait que les élèves gestualisent ?
- ❖ La matérialité extrinsèque est-elle pensée et préparée par l'enseignante ? A-t-elle conscience de tous les moyens matériels qu'elle utilise ?

*Le rôle de la matérialité dans l'apprentissage de la lecture :
aspects du curriculum enseigné, pratique enseignante
et développement chez l'élève.
Une étude de cas à l'école primaire française.*

PARTIE 3 : MÉTHODOLOGIE

1. CARACTÉRISTIQUES DE L'APPROCHE	97
1.1. ÉTUDE DE CAS.....	97
1.2. LA SITUATION ORDINAIRE DE CLASSE.....	98
1.3. APPROCHE ETHNOGRAPHIQUE	99
1.3.1. <i>Un objet de recherche circonscrit progressivement par l'approche ethnographique</i>	100
1.3.2. <i>Position du chercheur</i>	101
2. RECUEIL DES DONNÉES.....	103
2.1. LE TERRAIN D'ENQUETE	103
2.2. LES OBSERVATIONS FILMEES	104
2.2.1. <i>Séance versus séquence didactique</i>	104
2.2.2. <i>La temporalité des prises filmées</i>	105
2.2.3. <i>Vidéo et photographie</i>	106
2.3. LES ENTRETIENS SEMI-DIRECTIFS	107
2.4. L'ENTRETIEN D'AUTO-CONFRONTATION	107
2.5. LE CARNET DE BORD ET LE RECUEIL DE DOCUMENTS	108
3. ANALYSE DES DONNÉES	109
3.1. DISPOSITIF D'ANALYSE	109
3.1.1. <i>Procédure de traitement des données filmées</i>	109
3.1.1.1. 1 ^{er} temps : familiarisation et appropriation.....	109
3.1.1.2. 2 ^e temps : réduction des données filmées	110
3.1.1.3. Les observables.....	115
3.1.1.4. Remarques concernant la temporalité	119
3.1.1.5. Synthèse : les outils de réduction des données filmées	121
3.1.2. <i>Procédure de traitement des données complémentaires</i>	122
3.1.2.1. Les entretiens semi-directifs.....	123
3.1.2.2. L'entretien d'auto-confrontation	123
3.1.2.3. Le carnet de bord et le recueil de documents	123
3.2. CARACTERISTIQUES DE L'ANALYSE	123
3.2.1. <i>Du recueil ethnographique à la description dense</i>	123
3.2.2. <i>De la description dense aux analyses microgénétiques</i>	124
3.2.3. <i>Conclusion</i>	126

1. CARACTÉRISTIQUES DE L'APPROCHE

1.1. Étude de cas

Nous réalisons une étude de cas, laquelle est une des caractéristiques de l'ethnographie qui « 'pense par cas', [...] 'raisonne à partir de singularités', qu'elle explore en profondeur et dont elle prend la mesure avant de, peut-être, proposer quelque généralisation⁶⁴ [...] » (p. 576). Une cohorte d'élèves est suivie durant les trois années du cycle 2 de 2007 à 2010, depuis la Grande Section de maternelle jusqu'au Cours Élémentaire première année en passant par le Cours Préparatoire, au moyen d'un dispositif longitudinal. Par dispositif longitudinal nous entendons que les observations ont lieu tout au long des trois années du cycle selon un rythme régulier. Selon Tartas et Perret-Clermont (2012), Vygotski retient l'étude de cas comme méthode d'analyse, privilégiant une démarche longitudinale permettant d'étudier un seul enfant à différents moments. Nous empruntons la définition de l'étude de cas à Albero (2010, pp. 1-2) :

Le terme « étude de cas », traduit de l'anglo-saxon « *case study* », [...] renvoie à une méthode d'investigation à visée d'analyse et de compréhension qui consiste à étudier en détail l'ensemble des caractéristiques d'un problème ou d'un phénomène restreint et précis tel qu'il s'est déroulé dans une situation particulière, réelle ou reconstituée, jugée représentative de l'objet à étudier. [...] Son aspect empirique conduit à focaliser le recueil de données sur les « faits », le « réel » et « le vécu » des acteurs, et vise à comprendre une situation en profondeur (Poisson, 1990), plutôt qu'à élaborer des modèles ou des théories. La dimension singulière et contextualisée de l'expérience humaine est privilégiée dans une visée heuristique (Hamel, 1989) par rapport à la dimension généralisable ou universelle dans une visée nomothétique qui vise à établir un ensemble de lois, au-delà de tout contexte culturel et spatio-temporel. Cette focalisation conduit à travailler sur des matériaux qui renvoient au caractère « réel, ouvert, incontrôlé » des situations « vécues », plutôt qu'au caractère « artificiel, fermé, contrôlé » (De Bruyne *et al.*, 1984) des situations expérimentales en laboratoire.

Loin des études de laboratoire telles que menées par exemple dans les domaines des neurosciences et de la psychologie cognitive, l'étude de cas que nous proposons impose de porter attention aux processus d'objectivation par une méthodologie exigeante. Il s'agit en effet d'appréhender le vécu de la classe dans sa globalité, tout en sélectionnant et reconstruisant les données utiles à sa compréhension. Revault d'Allones (1989, *in* Albero, 2010) énumère les six étapes constitutives de l'étude de cas : la délimitation de l'étude *i.e.* le choix du cas, la sélection des données ou des faits observés parmi d'autres ; la naturalisation du phénomène dans une

⁶⁴ Selon Bourdieu et Wacquant (1992, p. 57) cités par Albero (2010), la méthodologie recourant à la réflexivité critique explicitée fait qu'« un cas particulier bien construit cesse d'être un cas particulier ». En étudiant les limites et les prolongements de notre étude nous répondrons à la question de la généralisation.

énonciation fixée par l'écriture ; la construction d'une continuité factice à partir de matériaux lacunaires ; la compression du vécu marquant l'impossibilité d'appréhender sa singularité irréductible ; la double formalisation conceptuelle et écrite conduite selon les règles de la culture scientifique et académique. Ainsi, l'étude de cas tente de rendre compte de la réalité dans sa globalité, en contrôlant fidélité et fiabilité des analyses, pour en donner une interprétation plausible résultant des convergences des divers matériaux qui comprennent essentiellement les observations filmées et secondairement les entretiens.

1.2. La situation ordinaire de classe

Nous convoquons Schubauer-Leoni & Leutenegger (2002, p. 228) qui définissent le didactique ordinaire comme « 'ce qui peut être rencontré partout', en considérant toute circonstance d'enseignement-apprentissage, tout objet de transmission culturelle et donc tout représentant de la situation (enseignant et élèves) comme légitime et pertinent ».

De nombreux écrits déplorent que les recherches ne traitent pas suffisamment les situations ordinaires de classe (Canelas-Trevisi et al, 1999) notamment dans le domaine de l'enseignement-apprentissage de la lecture. « [...] Si les discours sur la lecture abondent, l'ordinaire scolaire actuel de l'enseignement de la lecture a paradoxalement besoin d'être mieux connu, et mieux reconnu » (Nonnon & Goigoux, 2008, p. 9). Au sein des situations ordinaires de classe, les pratiques reflètent particulièrement l'enseignement dispensé dans des séances emblématiques de l'enseignement-apprentissage de la lecture au long du cycle 2.

L'étude de cas dans le cadre de l'approche ethnographique permet d'étudier les situations ordinaires de classe, lesquelles rappellent les situations naturelles telles que définies par Postic et De Ketele (1988, pp. 71-72) : « la situation est naturelle lorsque les sujets [...] se trouvent dans leur cadre 'habituel' ou 'familier' ». Nous nous rendons sur le lieu où est enseigné l'objet de savoir, la lecture, dans une « vraie classe », donc au sein de situations naturelles. Nous permettons à l'enseignante et à ses élèves de garder les conditions habituelles d'enseignement-apprentissage. Nous demandons à l'enseignante de ne rien changer, ni son emploi du temps, ni les lieux, nous nous adaptons aux conditions locales pour récolter les données.

Dans cet esprit, nous donnons la consigne suivante à l'enseignante : « Montrez-moi une séance de lecture ». Cette consigne large dégage l'enseignante de toute contrainte eu égard aux dimensions de l'objet lecture et permet de saisir ce qu'elle fait habituellement. Car nous pensons qu'une situation ordinaire peut comporter une ou plusieurs dimensions de la lecture, dont les

deux plus évidentes sont le code et la compréhension. C'est le trait essentiel par exemple des méthodologies interactives (cf. *supra*). Une consigne plus précise, notamment quant à une seule dimension, par exemple l'enseignement-apprentissage du code, aurait peut-être obligé l'enseignante à modifier son travail ordinaire dans le cas précis d'un enseignement-apprentissage basé sur une méthode de lecture interactive (ce qui est inconnu au moment de l'adressage de la consigne). Il n'y a donc pas de sélection *a priori* pour rester le plus écologique possible. En outre, ce choix de n'en privilégier aucune permet de voir le focus qui est porté sur telle ou telle dimension au fil de la genèse.

Notre étude, qui consiste en une étude de cas de situations ordinaires de classe, s'intéresse à l'enseignement-apprentissage de l'objet multidimensionnel qu'est la lecture (cf. *supra*).

L'ordinarité ne se donne pas comme une évidence au sens où observer permettrait instantanément de comprendre. Ses fondements sont le terrain naturel où les acteurs vaquent à leurs occupations habituelles. Mais à partir de là, elle est reconstruite par le chercheur. Schubauer-Leoni et Leutenegger (2002, p. 228) précisent ainsi le concept d'ordinarité :

Le monde « ordinaire » qui nous occupe existe [...] trois fois : une fois objectivement (« réellement », « matériellement » dirait Vygotski), une fois à travers la reconstruction interprétative qu'en font les acteurs étudiés dans et par nos dispositifs de recherche, et une fois tel qu' « archivé » sous forme de corpus, reconstitué, restitué via le processus dialectique d'explication/compréhension du chercheur qui le représentera ensuite sous la forme de textes publics.

C'est pourquoi, notre méthodologie, outre les observations de situations ordinaires de classe, comporte des entretiens semi-directifs et d'auto-confrontation et un dispositif d'analyse des données (cf. *infra*).

1.3. Approche ethnographique

Notre étude de cas procède d'une observation d'activités et d'interactions sur le terrain particulier qu'est la classe, réalisée au moyen de la vidéo, prolongée et discontinuée s'étendant sur trois années consécutives. Elle répond à la définition suivante :

Par ethnographie, on entendra une démarche d'enquête, qui s'appuie sur une observation prolongée, continue ou fractionnée, d'un milieu, de situations ou d'activités, adossée à des savoir-faire qui comprennent l'accès au(x) terrain(s) (se faire accepter, gagner la confiance, trouver sa place, savoir en sortir...), la prise de notes la plus dense et

la plus précise possible et/ou l'enregistrement audio ou vidéo de séquences d'activités *in situ* (p. 7).

La démarche ethnographique se prête particulièrement bien à notre recherche. En effet « l'ethnographie est inégalable pour rendre compte d'actions, d'activités et d'interactions, telles qu'elles se font » (Céfaï, 2010, p. 40). Notons que l'approche ethnographique articule étroitement recueil de données et analyses.

Cependant si notre approche présente un caractère ethnographique et permet ainsi de saisir le développement, elle n'aboutit pas à une étude purement ethnographique. En effet, la centration prioritaire sur l'enseignant et, de ce fait l'évitement de l'aspect sociologique concernant les enfants, infléchissent l'aspect ethnographique de notre démarche.

1.3.1. Un objet de recherche circonscrit progressivement par l'approche ethnographique

Notre objet de recherche pourrait paraître comme une chose à l'état brut qui se serait donnée d'elle-même dès le début de l'enquête. Il n'en est rien. Mouvance, évolution, progression dans le remous des changements au fil du temps du recueil des données, l'expérience ethnographique, telle une *spirale* (Céfaï, 2010, p. 9) s'ingénie à faire émerger un « problème [...] qui ne trouve sa claire formulation qu'en cours d'enquête » (p. 8). Ici le terme d'enquête s'élargit au profit d'une méthodologie intégrant l'observation et des entretiens de différents types. Le bouillonnement ethnographique vient donc, par petites touches ou par à-coups, esquisser, approcher de plus près pour finalement donner ses contours à l'objet de recherche. L'ethnographe ajuste progressivement son objet. À ce propos Céfaï (p. 35) dit que « l'ethnographe ne sait pas ce qu'il cherche ». Mais « l'investigation empirique circonscrit son objet et fait conjointement émerger les critères de son analyse » (p. 33). L'approche ethnographique permet donc de circonscrire l'objet. Elle implique l'induction analytique définie par Katz (2010, p. 72) :

Peut-être que la méthodologie générale la plus conforme à l'exploitation ethnographique des corpus de données qualitatives à des fins explicatives est l' « induction analytique ». [...] Les chercheurs ne savent pas tout à fait comment définir dès le départ la chose qui doit être expliquée. [...] L'ethnographe travaille à atteindre cette double correspondance entre les facteurs explicatifs (*explanans*) et la chose devant être expliquée (*explanandum*) [...]

L'écriture ethnographique est l'un des processus de l'induction analytique. Pour nous imprégner des données, nous écrivons partout et dans de nombreuses occasions, sur le terrain,

au retour de prises filmées, à chaque fois qu'une idée surgit, en visionnant... Transcrire permet aussi une appropriation partielle des données nous faisant accéder à des bribes d'éléments d'analyse. Dans cet esprit quatre transcriptions de quatre séances (Annexes 4 à 7) et la transcription du premier entretien semi-directif (Annexe 9) sont réalisés dès la deuxième année du recueil. Transcrire les observations filmées participe de la distanciation et constitue une interface entre faits observés et événements soumis à l'analyse (Leutenegger, 2004). Des écrits en tout genre sont répertoriés, mis en regard, rapprochés, opposés. Il s'agit d'un processus typique de l'induction analytique :

Les activités d'écriture [...] s'enroulent les unes sur les autres, dans une avancée en spirale, sans que l'on soit à proprement parler dans une logique scientifique de la conjecture et de la réfutation, ni dans une logique littéraire du collage ou du fragment (Céfaï, 2010, p 35).

Écrire c'est réfléchir. « Écrire » est cette activité spécifique qui permet à 'l'enquêteur' d'être réflexif en regard des activités des 'enquêtés' » (p. 126). Il y a mise en mouvement de l'analyse dans l'acte d'écriture.

1.3.2. Position du chercheur

Dans notre approche ethnographique, nous utilisons comme moyen l'observation impliquée au sens de Woods (1986) qui estimait son passé d'enseignant comme suffisant. Selon Berthier (1996, p. 19),

le participant « engagé » dans l'action ne peut sans dommage prendre ses distances avec l'interaction en devenir qui l'étreint et lui enjoint de tenir un rôle actif, voilà la conclusion à laquelle Woods parvient et qui lui fait emprunter ce chemin de traverse de l'observateur impliqué.

Nous avons nous aussi un passé d'enseignante notamment en Grande Section et en Cours Élémentaire 1 (mais aussi dans toutes les classes de la maternelle) et un présent au Cours Préparatoire. Nous tenons donc une posture double de chercheuse et d'enseignante et, à ce titre, nous devons adopter une distance critique.

L'enseignante qui nous accueille nous considère comme une collègue, ce qui facilite l'entrée dans la classe et la réalisation du recueil en raison d'une connivence professionnelle servant la recherche. Mais cette connivence est également susceptible de constituer un obstacle quand elle incite l'enseignante au non-dit de choses supposées par elle comme entendues et partagées. Les outils méthodologiques connexes, tel le recours à l'entretien d'auto-confrontation, apparaissent alors comme essentiels pour faire émerger ce non-dit. La connivence constitue

aussi un obstacle lors de l'observation car nous devons, malgré notre connaissance vécue du terrain scolaire, nous oublier et ne pas nous projeter (Laplantine, 2005, p. 50).

2. RECUEIL DES DONNÉES

2.1. Le terrain d'enquête

Revenons à la première étape de l'étude de cas, celle de la délimitation de l'étude (Albero, 2010). Nous menons notre étude de cas sur un terrain constitué d'une classe hétérogène présentant simultanément les trois cours Grande Section, Cours Préparatoire, Cours Élémentaire 1 (cycle 2 complet⁶⁵). Ce choix d'une classe-cycle permet une contextualisation maximale et une grande familiarité avec l'environnement et les acteurs du fait de leur stabilité : la même enseignante et les mêmes élèves sont suivis durant trois années dans le même environnement. Le terrain d'enquête a donc été retenu en fonction de ces caractéristiques permettant d'une part d'aller très en finesse sur le processus d'enseignement-apprentissage de la lecture et, d'autre part, une meilleure appréhension du développement⁶⁶.

La classe observée est située dans une petite école rurale qui accueille deux classes : la classe cycle 2 et la classe cycle 3. La plupart des élèves arrivent en bus chaque matin. Elle est divisée en trois cours avec, l'année du début du recueil, quatre élèves en Grande Section, sept au Cours Préparatoire et quatre au Cours Élémentaire 1. La cohorte suivie est donc composée, au départ, de quatre élèves (LU, LO, BA, ÉL). À la rentrée de septembre du Cours Préparatoire, la deuxième année du recueil, LU quitte l'école mais CA le remplace ; l'effectif reste donc stable jusqu'à ce que l'enseignante prenne dans ce groupe, en cours d'année, un élève de Cours Élémentaire 1 en difficulté CO ; Le Cours Préparatoire passe donc de quatre à cinq élèves. Quand la cohorte arrive au Cours Élémentaire 1, la troisième année du recueil, CO quitte l'école mais, suite à un redoublement (LA), l'effectif est maintenu à cinq. Puis CA quitte l'école après la première séance filmée de Cours Élémentaire 1. Les conditions du terrain permettent donc d'observer une cohorte composée d'un petit groupe d'élèves (quatre ou cinq) aux prises avec l'apprentissage de la lecture. Ce choix doit permettre d'observer le groupe-cohorte mais aussi les élèves pris individuellement dans leur développement propre. Nous saisissons ainsi le maximum du développement de chaque enfant.

Rappelons que notre choix de suivre une cohorte depuis la Grande section jusqu'au cours Élémentaire 1 se fonde sur l'idée que le cycle 2 est le cycle roi en ce qui concerne

⁶⁵ La classe hétérogène peut aussi être qualifiée de classe-cycle.

⁶⁶ Outre l'intérêt scientifique d'un tel choix, le risque d'échec de l'entreprise est moindre lorsque le nombre de personnes engagées est réduit : il peut se passer beaucoup de choses en trois ans ; la prise de risque est moins grande si l'on a affaire à une seule enseignante, qui plus est également directrice de l'école. En outre, la belle motivation de l'enseignante par rapport à mon projet de recherche a orienté mon choix.

l'enseignement-apprentissage de la lecture ; le Cours Préparatoire en constitue le cœur. Nous sommes en accord avec (Vygotski, 1933/2012b) pour qui l'apprentissage de l'écrit, lecture et écriture, se situe à cinq ou six ans : c'est la période optimale. Le cycle 2 revêt donc une cohérence par rapport à cet apprentissage, qui entraîne une formalisation dès la Grande Section (cf. *infra*).

2.2. Les observations filmées

Les vidéos recueillies donnent à voir des séances d'enseignement-apprentissage de la lecture en situation ordinaire de classe. Il s'agit donc de données invoquées *i.e.* de données qui existent et sont produites indépendamment de notre recherche.

2.2.1. Séance *versus* séquence didactique

Chaque visite dans la classe donne lieu à la prise filmée d'une séance, considérée comme période d'enseignement s'inscrivant dans une dominante disciplinaire, d'une durée variable rarement plus longue que soixante minutes. Ces séances s'inscrivent dans la sous-discipline Lecture de la dominante Français (cf. *infra*). On distingue la séance de la séquence qui a une finalité didactique et peut s'étendre sur plusieurs séances. Par exemple, au Cours Préparatoire, l'étude d'un son fait l'objet d'une séquence didactique d'enseignement de plusieurs séances. Les séquences didactiques s'organisent selon une progression définie pour une période de travail variable elle aussi en termes de temps (une à x semaines). Enfin, les progressions sont élaborées en fonction des programmes scolaires définis par le Ministère de l'Éducation nationale.

Rappelons que la Grande Section, par son statut institutionnel, est préscolaire puisqu'elle appartient à l'école maternelle, elle est aussi dans le cycle des apprentissages fondamentaux. À ce titre les séances d'enseignement-apprentissage de la lecture peuvent avoir sensiblement les mêmes caractéristiques que celles des deuxième et troisième années du cycle 2 ; et c'est le cas dans ce cours de Grande Section. Schneuwly et Thévenaz-Christen (2006, pp. 41-42) soulignent que la séance est une des caractéristiques de la forme scolaire (cf. *supra*) par opposition à la forme préscolaire. Ils convoquent la théorie de la transposition didactique de Chevallard (1985/1991) selon laquelle la forme scolaire présente les caractéristiques suivantes (on transpose cette théorie à l'objet lecture) : des mises en scène de la lecture recontextualisée en classe, qui se succèdent dans le temps, construites de proche en proche, pour assurer la continuité nécessaire à son appropriation ; une programmation de l'apprentissage de la lecture selon la logique de l'écrit et les capacités des élèves ; des modalités de travail longues et en

continu qui impliquent de fixer et de garder constante l'attention lors des séances de lecture ; une forme de discours comme moyen privilégié pour questionner, commenter, expliquer, répondre au sujet de l'écrit. Nos observations donnent à voir que, pour notre étude de cas, la Grande Section s'inscrit dans la forme scolaire. Nous assistons à des séances caractéristiques de la forme scolaire aux trois niveaux du cycle des apprentissages fondamentaux.

2.2.2. La temporalité des prises filmées

Il a été voulu une similitude dans la temporalité d'une année à l'autre. Quatre ponctions, focalisées sur la Grande Section en 2007-2008, sur le Cours Préparatoire en 2008-2009, sur le Cours Élémentaire 1 en 2009-2010, ont lieu à intervalles réguliers, quatre fois dans l'année, à partir des vacances de la Toussaint, une fois à chaque période délimitée par les vacances successives. Cette régularité choisie permet deux choses : d'une part ne pas manquer les évolutions par des visites trop espacées, d'autre part être témoin de changements d'une séance à l'autre. Il n'y a pas de prise en début d'année scolaire avant les vacances de la Toussaint : c'est un choix délibéré et partagé avec l'enseignante de la laisser s'installer avec ses élèves dans leur nouvelle année. Le recueil d'observations filmées est donc constitué de douze séances de lecture en tout, à raison de quatre séances par an. Eu égard au choix temporel des observations, notre étude ne constitue donc pas une figure complète de l'enseignement-apprentissage de la lecture, mais le choix temporel permet de saisir la progression des élèves.

Cette manière de procéder rappelle le principe des revisites périodiques dans les recherches « de longue haleine [...] où le même ethnographe conduit plusieurs phases d'enquête de terrain sur le même site au fil des ans » (Buravoy, *in* Céfaï, 2010, p. 340). Voici la frise temporelle des prises filmées sur le terrain :

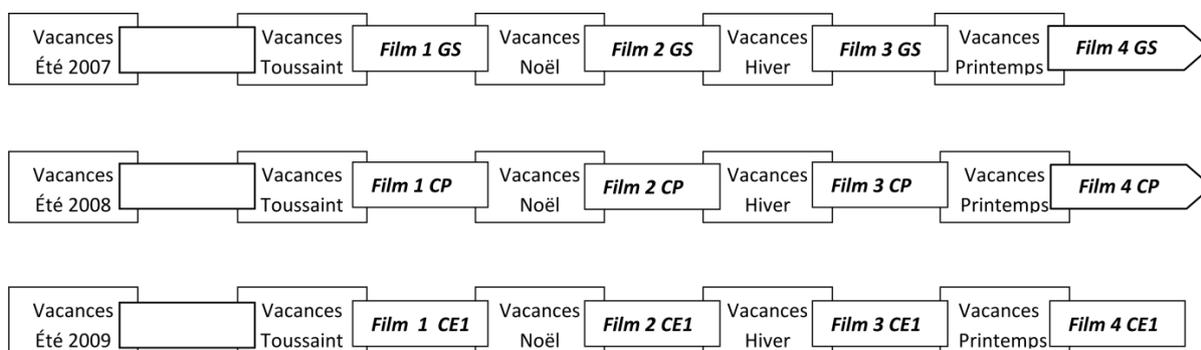


Figure 10. Schéma temporel des prises filmées.

2.2.3. Vidéo et photographie

Nous avons choisi d'utiliser la vidéo parce que

la perception ethnographique n'est pas [...] de l'ordre de l'immédiateté de la vue, de la connaissance fulgurante de l'intuition, mais de la vision (et par conséquent de la connaissance) médiatisée, distancée, différée, réévaluée, instrumentée (stylo, magnétophone, appareil photographique, caméra...) et, dans tous les cas retravaillée dans l'écriture (Laplantine, 2005, p. 17).

Nous avons donc choisi un mode médiat d'observation qui présente l'avantage d'enregistrer des objets d'observation à caractère fugitif (gestes par exemple), de réduire l'exigence d'attention de l'observateur, de stocker l'information brute permettant le codage ultérieur, le retour en arrière, le contrôle du codage, le codage multiple⁶⁷ (gestes, déplacements, langage...) (Postic & De Ketele, 1988, p. 70).

L'enregistrement vidéo des séances est aussi indispensable parce que notre sujet exige d'embrasser finement les interactions : il convient de mettre au jour l'articulation du discours et des matérialités à l'œuvre. Cela implique un travail d'analyse d'actions fines et imbriquées, de l'ordre de quelques secondes, nécessitant des visionnements successifs réitérés, donc ne pouvant être saisis de manière exhaustive sur le vif. Puisque notre intérêt se porte en partie sur la corporéité, la vidéo constitue un outil essentiel facilitant la description des gestes. Car « filmer, c'est filmer le corps. Filmer c'est filmer le corps en mouvement. Filmer, c'est filmer le corps pris dans de minuscules interactions sociales [...] » (Laplantine, 2005, p. 88).

Le matériel utilisé est une caméra récente de marque Sony DCR-SR72, équipée d'un disque dur incorporé et d'un microphone amovible permettant d'amplifier les propos des personnes dès lors que le *zoom* est dirigé sur celles-ci. La plupart du temps, les films ont été réalisés en caméra fixe. La procédure technique du *zoom* a été utilisée pour enregistrer tous les éléments relevant de la matérialité extrinsèque à savoir l'espace, tous les objets matériels (cf. *supra*), les productions des élèves mais aussi les manifestations corporelles jusqu'au détail le plus fin comme, par exemple, le geste d'un doigt sur un support ou une expression du visage.

L'information et le formulaire de consentement de participation à la recherche sont rédigés avec l'enseignante, parce qu'elle connaît bien les familles (Annexe 19).

⁶⁷ Le codage multiple comprend le codage de la communication verbale mais aussi le codage de la communication non verbale qui renvoie à la corporéité (cf. *infra*) : postures, gestes, mimiques, prosodie, proxémie (Forest, 2006). Le caractère multimodal de la parole implique le codage multiple (Colletta, 2004).

2.3. Les entretiens semi-directifs

Pour compléter les observations, deux entretiens semi-directifs sont réalisés auprès de l'enseignante à l'aide d'un guide élaboré antérieurement à la passation (Annexes 8 et 10). Dans le cadre d'une méthodologie ethnographique, l'entretien, en complément d'observations directes, prend un caractère informatif et descriptif prononcé (Blanchet & Gotman, 2001).

Ainsi, un premier entretien est réalisé à mi-parcours, ni trop éloigné de la Grande Section passée, ni trop éloigné du Cours Élémentaire 1 à venir. Il s'agit de ne pas mener cet entretien trop tôt pour éviter les incidences sur le début des prises vidéo, sur la mise en mouvement du recueil. Un second entretien est prévu après les prises vidéo au Cours Élémentaire 1 pour les raisons suivantes : les programmes ayant changé au tout début des prises de Cours Préparatoire, il est pertinent de voir, près de deux ans après leur mise en œuvre, ce que dit l'enseignante à ce sujet par rapport à ce qu'elle en a dit lors du premier entretien ; en outre d'autres questions peuvent être reprises à cette occasion, au regard du premier guide, notamment celle de la corporéité qui n'a pas émergé durant le premier entretien.

Recueillir les données d'entretien en plus des données de l'observation constitue un moyen de croiser des informations qui ne peuvent pas être mises sur le même plan, parce que

[...] ce n'est pas la même chose de recueillir des perspectives telles qu'elles s'expriment, *in situ* et *in vivo*, dans le cours temporel des activités, actions et interactions, et de mener après coup des entretiens, formels ou informels. L'entretien, qui est lui-même un événement de discours, donne accès à un récit sur des actions déjà accomplies ; mais ce « récit sur » incorpore déjà une série de recadrages qui nous éloigne du cadre primaire de la situation et des comptes rendus à proprement parler qui peuvent y être recueillis (Céfaï, 2010, p. 567).

Les entretiens semi-directifs jouent donc un rôle de complément aux données des enregistrements vidéo qui constituent le cœur des analyses. Ils abordent un large éventail de questions dont les réponses doivent permettre de cerner les conceptions de l'enseignante sur l'enseignement-apprentissage de la lecture.

2.4. L'entretien d'auto-confrontation

Au fil des entretiens semi-directifs, nous constatons que l'enseignante parle de la matérialité, mais très partiellement, et seulement de la matérialité objectale. En conséquence nous choisissons de réaliser un entretien d'auto-confrontation dont le guide focalise la corporéité. L'entretien d'auto-confrontation est « une situation de dialogue avec le chercheur au cours de

laquelle [l'enseignant] est incité à commenter sa propre activité, restituée par la vidéo, au fur et à mesure de son déroulement » (Goigoux, 2002, p. 127).

Une lecture à vue de toutes les séances filmées est alors réalisée, permettant de sélectionner des extraits destinés à être visionnés par l'enseignante, significatifs pour notre recherche, *i.e.* donnant à voir plus ou moins de corporéité. Un guide d'entretien (Annexe 12) est élaboré à partir des extraits vidéo sélectionnés.

Cet entretien d'auto-confrontation se déroule sur une après-midi complète pendant près de quatre heures. À chaque phase de l'entretien, nous récapitulons de manière chronologique, avec l'enseignante, le contenu des observations d'où les extraits vidéo sont issus. Après quoi nous lui demandons de se focaliser, lors du visionnement, sur la matérialité et de manière plus aigüe sur la corporéité. Vingt-neuf extraits couvrant les trois années sont visionnés, la plupart d'entre eux durant entre une et cinq minutes, les deux derniers durant respectivement environ onze minutes et dix-sept minutes. La différence d'empan temporel est due au fait qu'à la fin du Cours Élémentaire 1, les extraits donnent à voir la transformation de la matérialité extrinsèque, laquelle ne peut être saisie que sur de longs moments.

2.5. Le carnet de bord et le recueil de documents

Selon Postic et De Ketele (1988, p. 65),

la technique des carnets de bord [...] ne se contente pas de noter les activités réalisées. Elle peut comprendre des informations aussi variées que les intentions visées, leur justification, les activités prévues au départ, ce qui a été fait, vu, entendu, les circonstances de l'action, ses effets, les difficultés rencontrées, les interprétations données aux événements, le système de valeurs que l'on veut défendre, les représentations d'autrui, les réactions devant le comportement d'autrui, les décisions d'action...

Dans le carnet de bord (Annexe 2) que nous tenons sont notamment consignés les commentaires de l'enseignante saisis au vol, sur le terrain, avant, après, parfois (mais rarement) simultanément à l'observation, pendant la récréation... Ces commentaires obligent à articuler description de l'enquêteur et de l'enquêté (Céfaï, 2010).

De même « l'utilisation de matériaux écrits est un complément utile à l'observation » (Lapassade, 1993, p. 5). Nous récoltons les diverses traces écrites des séances tels les écrits destinés aux élèves comme les exercices, mais aussi les écrits amovibles disposés au tableau servant de base au travail et aux interactions collectives. Nous disposons également des références des outils didactiques qu'utilise l'enseignante.

3. ANALYSE DES DONNÉES

3.1. Dispositif d'analyse

Nous devons passer, pour notre analyse, des données brutes aux données élaborées de manière à produire une reconstruction de l'objet. Il s'agit de « procéder à la reconstitution des *événements didactiques* et des systèmes d'événements en vue de leur donner un sens pour l'étude envisagée » (Leutenegger, 2004).

3.1.1. Procédure de traitement des données filmées

3.1.1.1. 1^{er} temps : familiarisation et appropriation

Dans un premier temps nous procédons à un visionnement rapide à chaud, en vue de la familiarisation et de l'appropriation préparatoires des données d'observation. Un bref récapitulatif des contenus de la séance est écrit au retour de chaque prise filmée visionnée rapidement, récapitulatif inséré dans le carnet de bord avec les propos tenus par l'enseignante ce jour-là.

La première et la dernière prise en Grande Section ainsi que la première et la dernière prise en Cours Préparatoire sont visionnées de nouveau et transcrites au cours de la deuxième année du recueil des données, dans le même esprit de familiarisation et appropriation. Ce travail est effectué à l'aide de procédés déjà élaborés à savoir les normes de transcription (Annexe 3) du verbal et du non-verbal (Moro, 2008). Il comporte toutes les indications d'usage : le lieu, la date, les personnes, dont les noms sont cryptés, et leur fonction, les informations concernant l'institution comme l'école, également au nom crypté, la classe, le nombre d'élèves, ce qui a ou n'a pas précédé la séance tels le mode de contact, les discussions informelles, les faits notoires qui ont pu survenir au cours du recueil, le nom du transcripteur et enfin l'objectif de la recherche. Il s'agit d'une transcription orthographique et prosodique. Concernant les données gestuelles nous faisons le choix de transcrire les éléments corporels quand ils sont en lien avec le contenu thématique de l'interaction en cours (Moro, 2008) : les regards et mimiques, les gestes, les postures, les déplacements. Une production exclusivement gestuelle, appliquée sur l'objet ou non, réalisée par l'enseignant ou un élève, est transcrite comme une intervention langagière. Dans le cas de gestes conventionnels (au sens de Guidetti, 2003), nous avons choisi de nous limiter à la désignation du geste conventionnel en question. Concernant les éléments gestuels non conventionnels (au sens de Guidetti, 2003), une description minimale du geste sur le plan morphologique est réalisée et accompagnée d'un élément d'ancrage contextuel (ce à quoi le

geste fait référence dans le cours de l'interaction). Dans le cas des pointages classiques comme les déictiques et les représentationnels, nous indiquons à quoi ils font référence. Le cas échéant, nous rendons compte des éléments intonatifs d'ordre théâtral en indiquant à quoi ou à qui se rapporte l'intonation adoptée par l'enseignante ou les élèves. Enfin il est important de rendre compte de manière minimale de l'agitation sonore et corporelle des élèves lorsqu'elle a une incidence sur la manière dont l'interaction est régulée par l'enseignante dans la suite de la séance.

Les transcriptions ainsi réalisées (Annexes 4 à 7) rapportent simultanément le verbe et la matérialité dans leur complexe intrication. Mais elles ne rendent pas l'image dynamique des situations. Nous élaborons donc un dispositif d'analyses impliquant la réduction de la masse des données par une démarche systématique⁶⁸ (Schneuwly & Dolz, 2010, p. 89).

Les douze séances sont ensuite visionnées dans leur ensemble, à la fin du recueil des prises filmées, afin de préparer l'entretien d'auto-confrontation. Cela donne lieu à des notes écrites où sont consignés les éléments afférant à la matérialité extrinsèque apparaissant dans les séances. Des extraits des séances, donnant le plus ou le moins à voir la corporéité engagée dans le processus d'enseignement-apprentissage, sont sélectionnés pour les entretiens d'auto-confrontation. À partir des notes et des moments choisis, un guide d'entretien d'auto-confrontation est élaboré.

3.1.1.2. 2^e temps : réduction des données filmées

Les synopsis

Emprunté au GRAFE⁶⁹, le synopsis (Annexe 14), dénommé ainsi pour les connotations liées à l'étymologie du mot et de la cinématographie, constitue une technique de réduction des données (Schneuwly & Dolz, 2010, p. 90).

Un *synopsis* est avant tout un outil méthodologique qui sert à condenser une grande masse de données en une unité saisissable, de taille appropriée, pour rendre comparables et analysables des séquences d'enseignement sur un objet délimité. Il faut cependant déterminer le degré de réduction de l'information, la forme de la réduction et l'orientation de celle-ci. La réduction de l'information par le synopsis doit permettre de comprendre la structuration d'une séquence sans recourir à la transcription (p. 90).

⁶⁸ Pour ces auteurs, la démarche systématique consiste en l'élaboration des synopsis des séquences.

⁶⁹ GRAFE: Groupe Romand d'Analyse du Français Enseigné de l'Université de Genève

Le synopsis est un outil méthodologique qui permet d'extraire des informations essentielles et de procéder à la reformulation et à la réduction des éléments retenus en fonction des objectifs de la recherche (Blaser, 2009). Il « correspond à la première analyse que fait le chercheur quand il travaille avec les données correspondant à une séance » (Tiberghien, Malkoun, Buty, Souassy & Mortimer, 2007, p. 105). En ce qui nous concerne,

confrontés à la prolixité bouillonnante de l'activité *in situ*, dont on veut comprendre la logique et les manifestations, les méthodes classiques de l'observation ethnographique ou clinique ne nous semblent pas suffisantes. Il faut imaginer des formes de réduction appropriée de ces données si particulières que sont les films des séances de classe ou les transcriptions des dialogues produits dans ces séances (Sensevy, 2007, p. 10).

Notre recueil, longitudinal mais discontinu, ne vise pas à l'élaboration de synopsis de séquences puisque nous n'avons pas filmé de séquences (cf. *supra*). En revanche la construction des synopsis des séances s'impose comme une nécessité au regard du nombre conséquent de séances filmées et dans le cadre d'une démarche herméneutique (Schneuwly & Dolz, 2010, p. 90). Interpréter et expliquer caractérisent cette démarche pour laquelle « il est important de situer un synopsis dans une collection » (p. 96). Chaque synopsis est précédé d'un tableau faisant apparaître sa position (fond grisé) dans l'ensemble. Cette manière de procéder permet un repérage facile dans le recueil. Voici un exemple :

Année 1 : 2007-2008				Année 2 : 2008-2009				Année 3 : 2009-2010			
GS1	GS2	GS3	GS4	CP1	CP2	CP3	CP4	CE1	CE2	CE3	CE4

Figure 11. Exemple : positionnement temporel du synopsis de la séance GS1 (1^{re} séance de Grande Section) dans l'ensemble du recueil des vidéos.

Trois étapes sont nécessaires à l'élaboration du synopsis : la séance est découpée, les données sont réduites et le synopsis est mis en forme. Un premier visionnement permet un découpage intuitif de la séance (Blaser, 2009). Le découpage définitif est précisé progressivement de proche en proche par autant de visionnements que nécessaire. Les catégories retenues sont les suivantes : les formes sociales de travail, les jeux didactiques, les scènes, les épisodes significatifs (cf. *infra*). Les formes sociales de travail précisent les conditions de l'activité en terme de nombre d'élèves : individuel, binôme, groupe, classe entière. Chaque jeu didactique, de large empan temporel, est défini par une unité générique d'activité sur un même support de travail réalisée sous une même disposition spatiale, par exemple : *lecture de la*

recette. Il est divisé en scènes successives. Ces scènes sont définies comme les moments correspondant à des « sous-activités » de l'activité générique comme, par exemple, l'écoute de la consigne, la chasse aux éléments connus, l'identification de mots... Elles permettent de rendre visible la dynamique de l'action conjointe enseignante/élèves au sein du jeu didactique (cf. *supra*), en décrivant les actions de l'enseignante et les activités des élèves à grain encore gros. Enfin, à partir de ces scènes, nous focalisons sur les épisodes significatifs que nous allons définir. Le synopsis ainsi construit, tout en perdant de l'information, permet de dégager la logique de l'action didactique (Schneuwly & Dolz, 2010).

Les épisodes significatifs

A partir du synopsis de la séance, nous choisissons des épisodes que nous qualifions de significatifs eu égard aux hypothèses émises lors du questionnement (cf. *supra*). Nous les définissons comme des moments à forte densité didactique (*i.e.* prometteuse d'une transformation des savoirs des élèves), porteurs d'un condensé d'interactions verbales et non verbales, et caractérisés par la présence ou l' « absence » de matérialité extrinsèque eu égard au contenu de savoir. Nous réalisons un tableau des matérialités par épisode significatif. Les catégories retenues sont les événements remarquables (cf. *infra*), la matérialité intrinsèque, la matérialité extrinsèque divisée en matérialité objectale et corporéité. Les tableaux des matérialités mettent en regard, pour chaque événement remarquable de l'épisode significatif, la matérialité intrinsèque de l'écrit comme objet à apprendre et la matérialité extrinsèque déployée dans la situation d'apprentissage. L'exposition des objets matériels est rendue possible par les photographies et les captures d'images réalisées à partir des vidéos, ainsi que des photographies des documents de la classe collectionnés.

Pour la dernière séance de Cours Élémentaire 1^{re} année, un seul épisode significatif donne lieu à un tableau des matérialités. Les quatre autres donnent lieu à quatre longues transcriptions imagées complètes, parce qu'il y a transformation de la matérialité extrinsèque due au fait que les contenus de savoir enseignés depuis le début du cycle sont assimilés (en particulier le code phonographique et la compréhension de l'explicite).

Les événements remarquables

Comme les épisodes significatifs recouvrent des moments de séance relativement longs, nous devons en extraire les événements remarquables d'empan temporel plus court de manière à pouvoir mener des analyses fines. Contenus dans l'épisode significatif, les événements

remarquables sont d'abord définis de la même manière que les épisodes significatifs : à forte densité didactique (*i.e.* prometteuse d'une transformation des savoirs des élèves), porteurs d'un condensé d'interactions verbales et non verbales et caractérisés par la présence ou l'« absence » de matérialité extrinsèque eu égard au contenu de savoir. Mais une première différence entre épisode significatif et événement remarquable est leur durée. L'épisode significatif est constitué de plusieurs événements remarquables de l'ordre de quelques secondes à la minute. Donc les événements remarquables correspondent à des extraits courts de la vidéo de la séance, lesquels sont « découpés » au moyen du logiciel Mpg2Cut2. La durée restreinte est la condition de la réalisation des analyses microgénétiques (cf. *supra*). La deuxième différence, plus essentielle selon nous, se rapporte à la définition de l'événement remarquable. Dans le champ de l'analyse clinique,

[...] la notion d'*événement remarquable* désigne un événement dont l'interprétation permet de traiter (au moins partiellement) les questions de recherche posées (Leutenegger, 2004, p. 279).

Une fois ces événements délimités et justifiés (argumentation de leur délimitation précise au sein du corpus de la séance et de leur caractère remarquable), il est possible d'engager des analyses séquentielles fines (Schubauer-Leoni & Leutenegger, 2002, p. 246).

Nous les choisissons donc avec pour visée de répondre plus précisément à nos questions dans une logique compréhensive, dans l'optique théorique vygotkienne, en fonction des savoirs des élèves : savent-ils ou ne savent-ils pas ? L'observation permet de percevoir si l'élève sait faire seul ou ne sait pas faire seul⁷⁰. Ce qu'il fait seul est typique de fonctions parvenues à maturité, ce qu'il fait avec l'enseignante est typique des fonctions en devenir (Vygotski, 1033/2012b). Donc l'observation révèle le niveau de développement de l'élève. Brossard (2001, p. 426) rapporte aussi que :

Au fur et à mesure que l'enfant développe son savoir-faire, l'adulte laisse à l'enfant une part croissante d'initiatives et donc de contrôle de la situation. Aux dernières étapes l'enfant contrôle seul la situation [...] Ainsi peut-on suivre et repérer par des conduites observables (nombre et types d'initiatives, formes du contrôle verbal, etc.) depuis sa phase initiale jusqu'à sa phase finale, les différentes étapes d'un enseignement-apprentissage.

Ainsi, l'événement remarquable opérationnalise la zone proximale de développement. Et nous pensons qu'il permet d'établir un lien entre l'usage de la matérialité extrinsèque et le niveau de développement des élèves.

Pour conclure, l'événement remarquable possède un trait commun avec l'épisode significatif qui est la présence ou l'« absence » de matérialité extrinsèque eu égard à l'objet de recherche. En ce sens les deux catégories sont en rapport avec le questionnement. Mais l'événement remarquable, par sa durée courte, ouvre sur les analyses microgénétiques susceptibles de mettre en évidence un lien entre matérialité et développement. Enfin, si notre cheminement pouvait le révéler, la méthodologie adoptée devrait entraîner « la mort » de l'événement remarquable déterminé pour notre recherche. Car l'une de nos hypothèses est la suivante (cf. *supra*) : si, à la fin de Cours Élémentaire 1, les élèves savaient lire, c'est une matérialité transformée, donc différente, qui pourrait être observée. La mutation de la matérialité extrinsèque impliquerait la disparition de l'événement remarquable. La méthodologie deviendrait alors inopérante et, par là, serait double preuve de la fiabilité de notre démarche de recherche.

Nous rattachons tout d'abord les événements remarquables aux programmes scolaires et nous en dégageons les dimensions de savoir visés par une analyse épistémique. Ensuite nous les transcrivons intégralement. L'exposition des événements remarquables est réalisée au moyen de photogrammes composés d'une part de captures d'images prises sur les extraits vidéo, d'autre part de la transcription de ces extraits. Les photogrammes permettent de rendre compte simultanément des aspects verbaux et non verbaux de l'action. Ce mode d'exposition (Forest, 2006, 2008), supporte des commentaires proxémiques (cf. *supra*) sur la corporéité, et permet l'identification de certains éléments du milieu⁷¹. Forest & Mercier (2010, p. 11) soutiennent que ce mode d'exposition permet d'embrasser la totalité des signes dans une situation d'enseignement-apprentissage :

Le propos se trouverait sans doute mieux soutenu par un film documentaire, qui montrerait et démontrerait dans le même mouvement. Nous espérons malgré tout que même si les aspects dynamiques de l'action ne peuvent être rendus, la nécessité de penser en termes de systèmes sémiotiques est apparue clairement, dans une écriture soutenue par des photogrammes. [...] Les photogrammes sont aptes à montrer les phénomènes, et permettent de donner à voir une bonne part des constructions sémiotiques en les reliant à leurs fonctions didactiques.

Les aspects dynamiques de l'action seront toutefois partiellement rendus par des signes graphiques apposés sur les images. Le mode de faire qu'est « la proxémique, une des méthodes d'analyse spécifique aux techniques du corps » (p. 11) permet d'articuler le didactique et le

⁷¹ Forest (2006, p. 75) rappelle que « l'activité de l'élève se déroule dans un certain milieu, qu'on peut considérer avec Brousseau comme 'tout ce qui agit sur l'élève, et tout ce sur quoi l'élève agit' (Brousseau, 2003) ».

sémiotique, de relier sciences de l'éducation et psychologie du développement (Moro & Rodríguez, 2005, p. 2).

Nous faisons donc le choix d'une analyse microgénétique des événements remarquables par l'écriture soutenue par des photogrammes.

Reliability

Comme le souligne Revault d'Allones (cf. *supra*), choisir une méthodologie d'étude de cas dans le cadre d'une recherche à orientation scientifique implique de contrôler les conditions de fiabilité de la sélection des données. Nous avons donc demandé à un autre chercheur d'effectuer les découpages, en fonction des catégories que nous avons posées pour un quart de nos données filmées (première séance de Grande Section, troisième séance de Cours Préparatoire, quatrième séance de Cours Élémentaire 1). Après explication de la démarche de découpage, il lui a été demandé de délimiter les scènes didactiques sur les synopsis, de borner les épisodes significatifs puis les événements remarquables. Pour la séance de Grande Section, la fiabilité est de 100% concernant les scènes didactiques et les épisodes significatifs et de 75% pour les événements remarquables (le chercheur aurait regroupé quatre événements remarquables en un seul (événements correspondants aux photogrammes 5 à 8 cf. *infra*) Pour les deux autres séances, la fiabilité est de 100% pour toutes les catégories.

3.1.1.3. Les observables

Nous nous focalisons sur la nature et le rôle de la matérialité extrinsèque (cf. *supra*) dans l'enseignement-apprentissage de la lecture. Au fil de l'appropriation des données nous sommes capables de lister les observables.

La matérialité objectale

Dans la classe observée cohabitent de nombreux objets scolaires appartenant à la matérialité objectale.

- ❖ En premier lieu, en amont, il y a l'organisation de l'espace et le type de groupement ou forme sociale de travail. Ils déterminent la proxémie (cf. *supra*) facilitant plus ou moins les interactions entre l'enseignante et les élèves, et les interactions entre pairs. La proxémie joue aussi un rôle dans la prise d'autonomie des élèves.

- ❖ En deuxième lieu il y a les moyens traditionnels de la culture scolaire : tableau noir, cahiers, fiches, ardoises, outils de la trousse. Et aussi un moyen plus moderne : le Tableau Blanc Interactif de l'école.
- ❖ En troisième lieu il y a les supports de lecture initiaux ; nous entendons par là les objets qui n'ont pas subi de transformation par exemple le manuel de lecture, un album, une affiche ou encore un documentaire pris sur internet.
- ❖ En quatrième lieu il y a les supports dérivés de ces objets initiaux par exemple, l'agrandissement d'une page de livre ou encore un jeu d'étiquettes fabriqué à partir de l'histoire d'un album.
- ❖ En cinquième lieu il y a les outils didactiques divers, sans lien direct avec un support de lecture initial, citons le matériel didactique pour l'entraînement de la conscience phonologique des éditions *La Cigale*.
- ❖ En sixième lieu, dans la classe observée, la marionnette Mika et la baguette jouent un rôle essentiel : la marionnette, présente physiquement, est convoquée pour incarner les actions qu'elle réalise dans les épisodes lus ; la baguette peut avoir la même fonction.
- ❖ Pour terminer, il y a les tracés, préparés ou réalisés dans l'action.

Ces observables de la matérialité objectale ont un caractère technique. Nous disons qu'ils appartiennent à la matérialité extrinsèque technique. Ce qui est technique est propre à un art (*Littré*), en l'occurrence pour l'enseignant il s'agit de l'art d'enseigner. Selon le *Larousse*, technique se rapporte au côté pratique d'une activité, de l'exercice de celle-ci et du savoir-faire exigé. Par matérialité extrinsèque technique, nous entendons donc un ensemble de procédés et de moyens pratiques matériels pensés et mis en œuvre par l'enseignant.

La corporéité / la gestualité

Outre cette matérialité objectale, la classe est le lieu où s'exprime la corporéité/gestualité. En remarque préliminaire, les gestes réglant les interactions comme lever le doigt ou encore désigner un élève de la tête, ne sont pas pris en compte malgré le fait qu'ils contribuent à l'avancée didactique en permettant les prises de parole et toute intervention. Nous choisissons de privilégier les gestes dirigés sur l'objet à apprendre.

Certains observables proviennent de la corporéité/gestualité mise en lumière dans l'étude de Moro et Rodríguez (2005). Par exemple les pointages immédiats touchants semi-ostensifs attirent l'attention de l'élève sur l'écrit ; les démonstrations distantes fournissent à l'élève un modèle d'action.

Nous repérons les observables chez l'enseignante ; cependant certains signes sont progressivement intégrés par l'élève qui les pratique à son tour. À l'instar du bébé entre sept et treize mois :

[...] certains des [signes employés par l'adulte pour transmettre l'usage de l'objet à l'enfant], vers la fin de la genèse, en commençant à former partie du répertoire enfantin, pourront être également utilisés par l'enfant (p. 166).

Voici les observables corporels/gestuels :

- ❖ La posture, souvent contributive du maintien de l'attention, mais aussi de l'autonomie,
- ❖ L'absence de gestes pendant plusieurs secondes,
- ❖ Le geste iconique donnant une image de l'objet
- ❖ Le geste d'animation permettant le maintien de l'attention,
- ❖ L'ostension immédiate : l'enseignant touche l'élève le plus souvent pour ramener son regard sur le support de lecture et ainsi maintenir l'attention.
- ❖ Les pointages de nature et de fonctions diverses, réalisés par la main, ou un outil d'écriture (crayon, feutre...) ou la baguette comme prolongements de la main (. Ils sont dirigés sur un objet :
 - ✓ Le pointage immédiat touchant semi-ostensif : l'acteur touche l'objet pour focaliser l'attention dessus ou le désigner. Nous le nommons « pointage ».
 - ✓ Le pointage non immédiat : l'acteur ne touche pas l'objet mais pointe dans sa direction pour focaliser l'attention dessus ou le désigner.
 - ✓ Le pointage alternatif réitéré : l'acteur touche alternativement deux objets et répète le geste, souvent pour les comparer.

- ✓ Les pointages dynamiques de différentes formes, linéaires, circulaires, frottés... : l'acteur touche l'objet appliquant un mouvement et une forme à son geste en fonction de ce qu'il souhaite montrer.
 - ✓ Le pointage prolongé ou maintenu plusieurs secondes : l'acteur touche l'objet un temps long pour garder l'attention sur l'objet.
 - ✓ Les pointages simultanés de la main droite et de la main gauche : l'acteur touche deux objets en même temps de manière à les comparer.
 - ✓ Le doigt ou la main qui cache un élément écrit : l'acteur cache un élément pour mettre en évidence un autre élément et susciter ainsi l'interrogation.
- ❖ Les démonstrations :
- ✓ La démonstration immédiate : l'enseignante saisit la main de l'élève pour lui faire réaliser une action sur l'objet.
 - ✓ La démonstration distante : l'enseignante réalise l'action entièrement sans intervention de l'élève.
- ❖ L'amplification prosodique : l'acteur articule clairement et/ou force l'intensité de sa voix pour faire percevoir à l'oreille un constituant de la langue orale.
- ❖ Les gestes coverbaux (Colletta, 2004b) détournés sur l'objet de savoir : par exemple l'enseignante mime pour faire comprendre le sens d'un mot nouveau ; nous les nommons « gestes de sens ».

Nous repérons aussi des coverbaux non dirigés sur l'objet de savoir ; ils apparaissent dans leur fonction première d'accompagnement du langage et sont non intentionnels ; leur fonction n'est pas de faire apprendre ; nous les indiquons en les transcrivant en violet de manière à bien les différencier des gestes coverbaux dirigés sur le savoir.

Tous ces observables peuvent être combinés et articulés pour atteindre un même objectif. En outre, certains d'entre eux sont à l'interface objectal/corporel. C'est le cas du soulignement lorsqu'il est réalisé dans l'action car il est à la fois trace objectale mais aussi le résultat d'un geste. C'est également le cas de la main lorsqu'elle représente une syllabe : elle est objet

matérialisant un son mais, non statique, elle est engagée dans la réalisation du geste (par exemple l'enseignante pose une main sur la table en prononçant une syllabe).

3.1.1.4. Remarques concernant la temporalité

Blaser (2009) souligne que les caractéristiques de la réduction tels le degré, la forme, l'orientation, sont déterminés par les objectifs de la recherche. La vérification ou l'infirmité des hypothèses nécessitent de nous focaliser sur de courts moments de séance à forte densité didactique de manière à y repérer les matérialités (extrinsèque et intrinsèque) en jeu dans le processus d'enseignement-apprentissage de la lecture. En privilégiant des moments courts, nous pensons pouvoir mener à bien l'analyse fine des données permettant de répondre aux questions de recherche (cf. *supra*). Ainsi, en ce qui concerne la temporalité, nous passons progressivement de l'ensemble de la séance à des moments courts de cette même séance : pour chacune d'elle nous sélectionnons des extraits vidéo.

Nous nous appuyons sur le modèle des échelles d'analyses (Tiberghien *et al.*, 2007, p. 102) qui permet de déduire la granularité des analyses qui s'ensuivent :

<i>Sous le contrôle de</i>	<i>Temps du système</i>	<i>Échelle de temps</i>
Système éducatif (pays, région)	<i>Temps scolaire</i> Année académique : Programme officiel selon les niveaux	<i>Macroscopique</i> Année, Mois
Classe	<i>Temps didactique</i> Thème, sous-thème, rythme d'introduction de nouveaux éléments de savoir	<i>Mésoscopique</i> Heure, Minute
Classe, professeur ou élèves	<i>Temps d'un énoncé, d'un geste</i> Niveau fin de granularité de l'analyse	<i>Microscopique</i> Minute, Seconde

Figure 12. D'après Tiberghien *et al.*, 2007, p. 10 : Échelle de temps selon les systèmes et la granularité de l'analyse.

Les Instructions officielles sont un fait du temps scolaire ou macroscopique ; séquences et séances appartiennent au temps didactique ou mésoscopique ; tandis que les épisodes significatifs et les événements remarquables relèvent du temps d'un énoncé, d'un geste *i.e.* du temps microscopique. Notre proposition de traitement des données filmées fait glisser du temps mésoscopique au temps microscopique. La catégorie *épisodes significatifs*, parce qu'elle est à

l'interface du synopsis de séance et du tableau des matérialités, articule ces deux temps. Les textes officiels, sur temps macroscopique, sont toujours pris en référence parce qu'ils sous-tendent l'ensemble. Le temps microscopique permet au chercheur de mener des analyses microgénétiques d'un niveau fin de granularité. Nous considérons que le temps mésoscopique, temps de la séance et du synopsis, est le lieu d'analyses macrogénétiques. Procédant d'un mouvement allant de la vidéo de la séance complète à l'extrait court, l'analyse passe progressivement de la dimension macrogénétique à la dimension microgénétique. Le tableau ci-dessous met en regard le temps et le grain d'analyse :

<i>Échelle de temps</i>	<i>Granularité de l'analyse</i>
Macroscopique : Année, Mois	
Mésoscopique : Heure, Minute	MACROGÉNÉTIQUE
Microscopique : Minute, Seconde	MICROGÉNÉTIQUE

Figure 13. Temps *versus* analyse.

3.1.1.5. Synthèse : les outils de réduction des données filmées

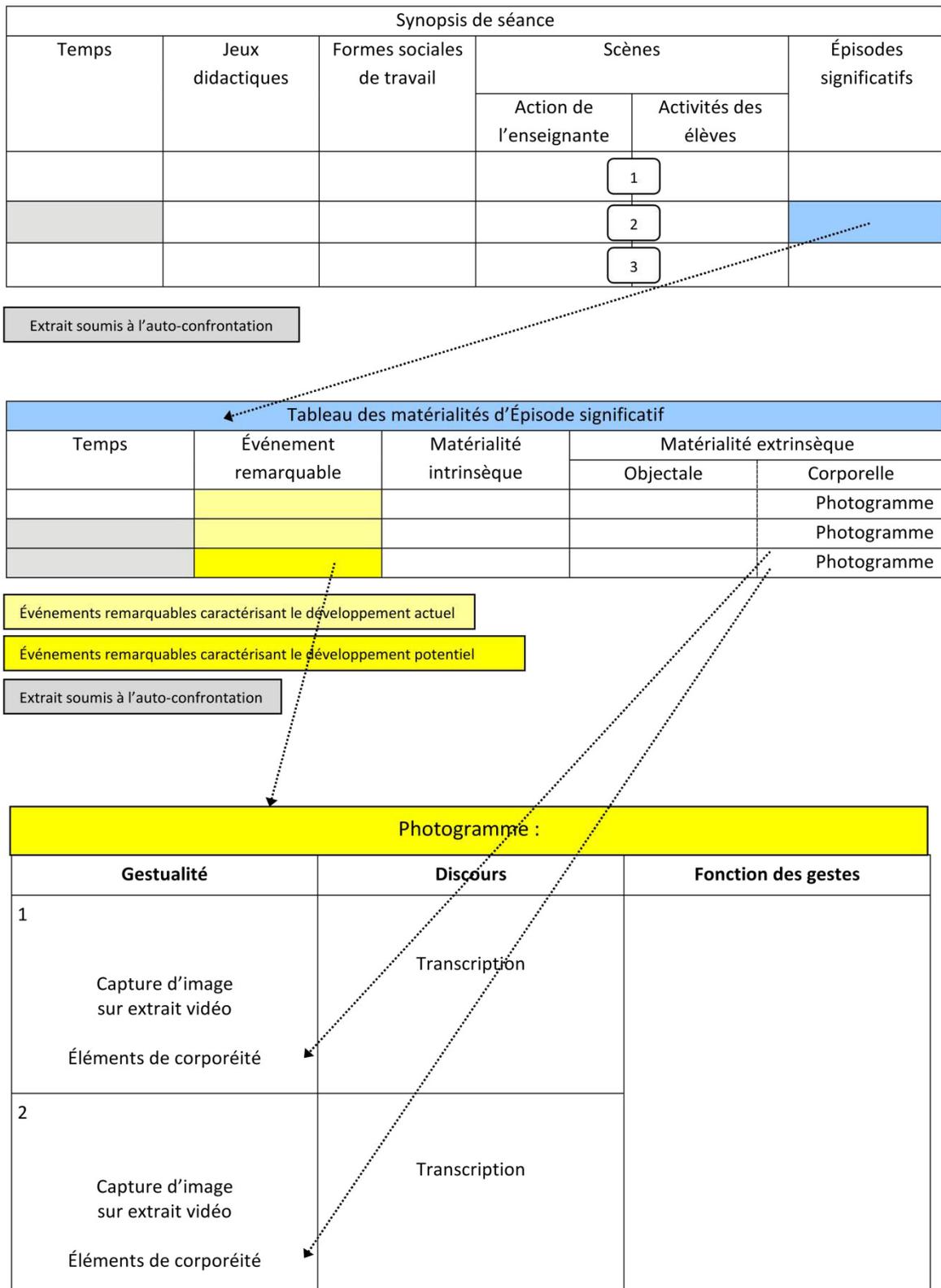


Figure 14. Photographie synthétique des outils de réduction des données.

Les événements remarquables, pris un par un dans l'analyse microgénétique à la suite de la réduction des données, sont assemblés pour reconstituer partiellement⁷² la séance. L'assemblage des événements remarquables cerne, par la vue d'ensemble qu'elle offre, l'objectif dominant d'enseignement-apprentissage de la séance. Il s'agit d'une reconstitution lacunaire de séance, conséquence de nos choix, à ne pas confondre avec la reconstruction de l'objet qui se réalise dans l'analyse par le croisement avec les données complémentaires aux observations (cf. *infra*).

Reconstitution d'une séance :											
Épisode significatif 1 :			Épisode significatif 2 :						Épisode significatif 3 :		
Événement remarquable 1 :	Événement remarquable 2 :	Événement remarquable 3 :	Événement remarquable 1 :	Événement remarquable 2 :	Événement remarquable 3 :	Événement remarquable 4 :	Événement remarquable 5 :	Événement remarquable 6 :	Événement remarquable 1 :	Événement remarquable 2 :	Événement remarquable 3 :
PH1	PH2	PH3	PH4	PH5	PH6	PH7	PH8	PH9	PH10	PH11	PH12

PH = Photogramme

Événement remarquable caractérisant le développement actuel	Événement remarquable caractérisant le développement potentiel
---	--

Figure 15⁷³. Reconstitution de séance : assemblage des événements remarquables.

3.1.2. Procédure de traitement des données complémentaires

Comme nous l'avons exposé plus haut, l'analyse n'est pas seulement microgénétique en tant qu'analyse fine des données d'observation. Elle croise les données issues de l'utilisation de

⁷² Partiellement au sens où la réduction des données jusqu'à l'événement remarquable ne décrit pas la séance dans sa totalité.

⁷³ Dans notre manuscrit sont utilisées des abréviations et des codes dont la légende est aussi en annexe 1.

plusieurs outils. Toutes les traces collectionnées permettent une analyse « hors temps » et suscitent des « rétroactions » (Leutenegger, 2004, p. 279) favorisant la reconstruction de l'objet.

3.1.2.1. Les entretiens semi-directifs

Le premier entretien semi-directif est entièrement transcrit dans le même esprit de familiarisation et d'appropriation des données que les quatre transcriptions lors de la deuxième année du recueil des données. Le second entretien semi-directif est transcrit rapidement après l'enregistrement. Les deux entretiens semi-directifs sont exploités de manière à venir nourrir le raisonnement progressif d'analyse macrogénétique.

3.1.2.2. L'entretien d'auto-confrontation

L'entretien d'auto-confrontation est plutôt orienté sur les analyses microgénétiques. Il est transcrit au fur et à mesure de l'avancée des analyses microgénétiques. Les éléments jugés utiles, car infléchissant ou corroborant les données filmées, sont exploités sous la forme de *verbatim* complétant les analyses microgénétiques. Certains fragments, à l'instar des entretiens semi-directifs, peuvent toutefois servir l'analyse macrogénétique.

3.1.2.3. Le carnet de bord et le recueil de documents

Le carnet de bord, qui comporte les propos recueillis sur le terrain pour chaque séance et le récapitulatif des contenus de la séance réalisé au retour des prises filmées, constitue tout d'abord un repère succinct pour la construction des synopsis. Il permet de recontextualiser la séance avant de procéder à sa réduction. Les commentaires de l'enseignante viennent aussi, à la manière des entretiens, compléter les analyses. Le recueil de documents est utilisé dans la réalisation des tableaux de matérialités (cf. *supra*).

3.2. Caractéristiques de l'analyse

Après avoir exposé notre méthodologie d'analyse, nous proposons d'en donner les caractéristiques.

3.2.1. Du recueil ethnographique à la description dense

La logique de traitement des corpus est la suivante : les observations sont prioritairement interrogées ; l'interprétation est ensuite éclairée par les différents entretiens et le carnet de bord. Ces derniers permettent de suspendre les analyses des observations. Ils peuvent infléchir, infirmer ou confirmer l'interprétation première des données filmées. Toutes ces données

complémentaires les unes des autres permettent d'articuler la description de l'« enquêteur » et celle de l'« enquêté » (Céfaï, 2010). Il s'agit d'une part de décrire les observations, d'autre part de « décrire le 'décrire' mis en œuvre par les acteurs [...] » (p. 118). La parole de l'« enquêté » est prise en compte. Van der Maren (1996, p. 4) souligne que

dans une étude de cas, à l'inverse d'une intuition qui se confirme, une hypothèse ne peut émerger qu'après avoir triangulé les instruments, croisé les méthodes d'analyses et de traitement, puis confronté les interprétations des résultats. Si cela n'est pas, on risque d'en apprendre plus sur le chercheur que sur l'objet de la recherche.

La triangulation⁷⁴ des données de nature différente doit faciliter la compréhension des situations décrites et permettre la distanciation nécessaire à notre position.

L'approche ethnographique permet de décrire finement ce qui est observé. Nous convoquons le concept de description de Ryle, *thick description*, description dense ou épaisse, expliquée par Dumez (2010, pp. 32-33) :

un décrire qui exclut des éléments (le changement, le sens donné par les acteurs [...]) qui seront par la suite réintroduits dans d'autres « décrire comme » successifs qui enrichiront la description minimale première. La description devient alors analogue à un modèle réduit à quelques éléments simples qui est ensuite complexifié pas à pas.

Chez Ryle, la description commence toujours par une description minimale. Pour notre travail, la description minimale correspond à la description macroscopique rendue dans le synopsis ; puis elle est enrichie au moyen d'analyses de grains plus fins jusqu'au grain microscopique, permettant de croiser et d'articuler des aspects différents des observations pour les interpréter et en extraire des éléments de compréhension. Elle est enfin complétée par le sens donné par l'enseignante au travers des entretiens et du carnet de bord.

3.2.2. De la description dense aux analyses microgénétiques

Les événements remarquables sont choisis pour opérationnaliser la zone proximale de développement. C'est pourquoi ils font l'objet des analyses microgénétiques permettant de saisir la matérialité. Notre analyse est donc constituée d'une succession d'analyses microgénétiques. « Le champ des études microgénétiques porte sur 'l'étude des processus d'acquisition des connaissances sur un temps court et dans une situation particulière' » (Nguyen-Xuan, 1990, p. 197, cité par Balslev & Saada-Robert, 2006, p. 86). Chaque extrait vidéo, court (de

⁷⁴ La stratégie par triangulation (Mucchielli, 1996), par exemple la triangulation des données, permet de vérifier la justesse des résultats produits (Leutenegger, 2004). Par extension nous utilisons le terme de triangulation dans le sens d'une approche progressive de notre objet par une base ethnographique (observations filmées) et des instruments complémentaires (entretiens de nature différente : semi-directifs et d'auto-confrontation).

quelques secondes à la minute), fait l'objet d'une analyse qui permet une compréhension fine de ces processus d'acquisition des connaissances dans une situation d'enseignement-apprentissage de la lecture. Pour répondre à nos questions de recherche, la juxtaposition de ces analyses microgénétiques successives n'est pas suffisante. La succession des analyses est une construction lacunaire puisque le recueil est discontinu. Nous devons donc les mettre en lien afin de saisir la genèse et la transformation des connaissances sur un temps long qui est celui du cycle 2. La succession des apprentissages en train de se constituer doit permettre de saisir les indices du développement de l'enfant en passant au plan de l'évolution macrogénétique. Nous pressentons l'évolution du rôle de la matérialité extrinsèque au fil des trois années de notre étude longitudinale (cf. *supra*) ; la matérialité constituerait alors un indice du développement.

Nous convoquons le concept des « microgenèses situées didactiques » (Saada-Robert & Balslev, 2006, p. 502), *i.e.* se déroulant à l'école. Il permet la centration sur la zone de co-construction des savoirs en lecture entre l'enseignante et les élèves :

D'une part l'enseignement vise l'appropriation par les élèves d'un contenu de savoir [...] par un guidage adéquat de l'activité [...] d'autre part les apprenants tentent de s'approprier ce savoir à travers la médiation signifiante de l'adulte [...] quant à lui, le savoir progresse (p. 503).

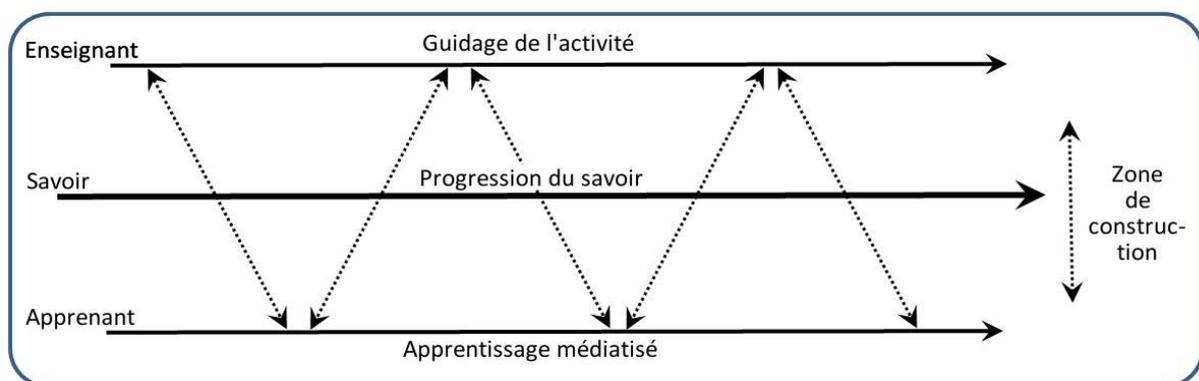


Figure 16. D'après Saada-Robert et Balslev (2006, p. 503) : Schématisation de l'objet d'étude des microgenèses situées : la zone de co-construction des savoirs et des significations.

Nous soulignons que l'apprentissage est doublement médiatisé par les médiations enseignantes et le savoir lui-même. La progression du savoir est saisie pour chaque analyse microgénétique donnant à voir la construction située de nouvelles connaissances. La réorganisation interne et la stabilisation de ces connaissances devraient être perceptibles au fil des analyses microgénétiques successives. Cependant elle devrait donner à voir la stabilisation des savoirs chez les élèves. Les microgenèses situées didactiques sont le lieu des signes comme moyens

pour construire les sens. Elles permettent de voir le changement des significations et le changement de contrôle.

3.2.3. Conclusion

Pour terminer nous proposons une image de notre méthodologie d'analyse des données recueillies sur le terrain en adoptant l'approche ethnographique, pour réaliser une étude de cas de situations ordinaires de classe. Ce modèle est le résultat de nos choix. Artefact qui traduit un point de vue organisé et analytique, il n'est pas le réel mais aide à le penser (Bucheton, 2009).

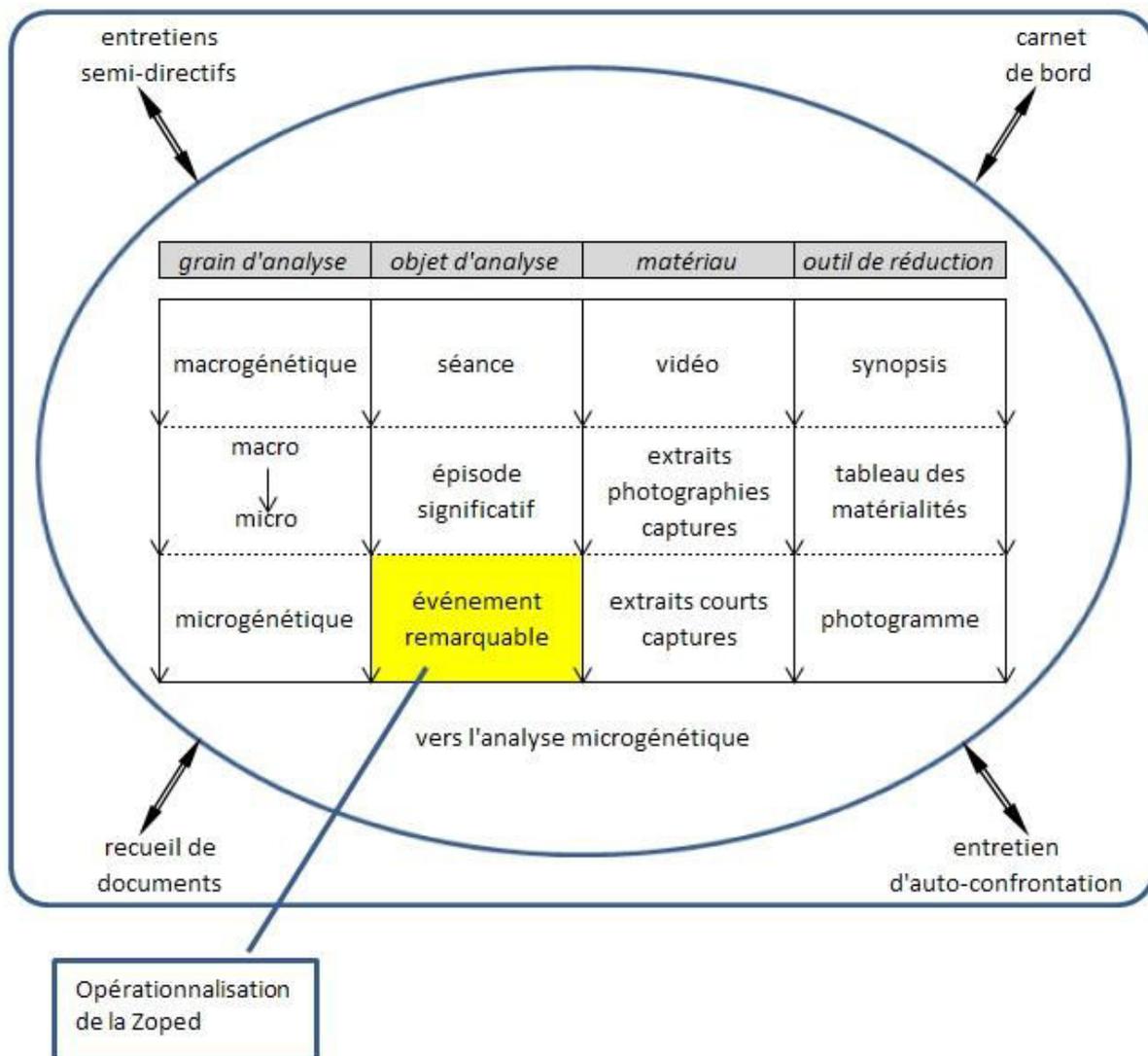


Figure 17. Démarche d'analyse.

*Le rôle de la matérialité dans l'apprentissage de la lecture :
aspects du curriculum enseigné, pratique enseignante
et développement chez l'élève.
Une étude de cas à l'école primaire française.*

PARTIE 4 : ANALYSE DES SÉANCES

1. LA PREMIÈRE ANNÉE DU RECUEIL : GRANDE SECTION DE MATERNELLE 141

1.1.	LA PREMIERE SEANCE DE GRANDE SECTION : LECTURE D'UNE AFFICHE LE TELETHON	143
1.1.1.	<i>Présentation de la leçon de lecture</i>	143
1.1.2.	<i>Premier épisode significatif : ce que connaissent bien les élèves, les dessins</i>	144
1.1.2.1.	L'événement remarquable du photogramme 1 : la différence entre le dessin de Saint Nicolas et l'écrit	145
1.1.2.2.	L'événement remarquable du photogramme 2 : le dessin de la trace de patte de chien facilement identifié	146
1.1.2.3.	L'événement remarquable du photogramme 3 : un dessin particulier, le logo de l'association	148
1.1.3.	<i>Deuxième épisode significatif : des unités écrites inconnues, les unités graphiques mot/lettre</i>	150
1.1.3.1.	L'événement remarquable du photogramme 4 : ce que savent les élèves, identifier les lettres de l'expression de mots à la salle	151
1.1.3.2.	L'événement remarquable du photogramme 5 : combien de mots sur la ligne ?	152
1.1.3.3.	L'événement remarquable du photogramme 6 : l'espace blanc	153
1.1.3.4.	L'événement remarquable du photogramme 7 : un mot peut être court ou long	154
1.1.3.5.	L'événement remarquable du photogramme 8 : des mots qui se succèdent	155
1.1.3.6.	L'événement remarquable du photogramme 9 : les lettres composent le mot	156
1.1.4.	<i>Troisième épisode significatif : l'exemple de Saint Nicolas</i>	156
1.1.4.1.	L'événement remarquable du photogramme 10 : capitale, scripte ou cursive, des écritures équivalentes	157
1.1.4.2.	L'événement remarquable du photogramme 11 : les lettres des mots Saint Nicolas	159
1.1.4.3.	L'événement remarquable du photogramme 12 : des mots et des espaces à l'écrit	162
1.1.5.	<i>Synthèse de la première séance de Grande Section</i>	165
1.1.5.1.	Reconstitution de la séance	165
1.1.5.2.	Les matérialités	165
1.1.5.3.	Le développement chez l'élève	166
1.2.	LA DEUXIEME SEANCE DE GRANDE SECTION : LECTURE D'UNE RECETTE LES CREPES	167
1.2.1.	<i>Présentation de la leçon de lecture</i>	167
1.2.2.	<i>Premier épisode significatif : l'identification des mots-outils, des espaces, des lettres</i>	168
1.2.2.1.	L'événement remarquable du photogramme 13 : les mots-outils facilement identifiés	168
1.2.2.2.	L'événement remarquable du photogramme 14 : un progrès, l'élève repère les espaces blancs	171
1.2.2.3.	L'événement remarquable du photogramme 15 : des lettres connues nommées	171
1.2.3.	<i>Deuxième épisode significatif : l'identification des mots</i>	172
1.2.3.1.	L'événement remarquable du photogramme 16 : la confusion entre sel et les	172
1.2.3.2.	L'événement remarquable du photogramme 17 : le de huile n'est pas le mot le	174
1.2.3.3.	L'événement remarquable du photogramme 18 : un petit mot, le mot lettre à	176
1.2.3.4.	L'événement remarquable du photogramme 19 : mots identiques ou bien mots qui se ressemblent ?	177
1.2.3.5.	L'événement remarquable du photogramme 20 : le mot œufs	179
1.2.3.6.	L'événement remarquable du photogramme 21 : les élèves ne connaissent pas les caractères gras	180
1.2.4.	<i>Synthèse de la deuxième séance de Grande Section</i>	183
1.2.4.1.	Reconstitution de la séance	183
1.2.4.2.	Les matérialités	183
1.2.4.3.	Le développement chez l'élève	183
1.3.	LA TROISIEME SEANCE DE GRANDE SECTION : DICTEE A L'ADULTE LES EXERCICES DE RELAXATION	185
1.3.1.	<i>Présentation de la leçon de lecture</i>	185
1.3.2.	<i>Premier épisode significatif : se représenter l'acte d'écrire</i>	187
1.3.2.1.	L'événement remarquable du photogramme 22 : plus de temps pour écrire que pour dire ou lire	187
1.3.2.2.	L'événement remarquable du photogramme 23 : avant d'écrire, réfléchir et formuler	189
1.3.3.	<i>Deuxième épisode significatif : les premières découvertes phonographiques</i>	191
1.3.3.1.	L'événement remarquable du photogramme 24 : mot la versus la dans langue	191
1.3.3.2.	L'événement remarquable du photogramme 25 : une seule phonie, plusieurs graphies	194
1.3.4.	<i>Troisième épisode significatif : le choix des mots à écrire</i>	195
1.3.4.1.	L'événement remarquable du photogramme 26 : du vocabulaire nouveau, on fronce les sourcils	195
1.3.4.2.	L'événement remarquable du photogramme 27 : du vocabulaire nouveau, on relâche	199
1.3.5.	<i>Synthèse de la troisième séance de Grande Section</i>	203
1.3.5.1.	Reconstitution de la séance	203
1.3.5.2.	Les matérialités	203
1.3.5.3.	Le développement chez les élèves	204
1.4.	LA QUATRIEME SEANCE DE GRANDE SECTION : CONSCIENCE PHONOLOGIQUE	205

1.4.1.	<i>Présentation de la leçon de lecture</i>	205
1.4.2.	<i>Premier épisode significatif : entendre la syllabe initiale d'un mot bisyllabique</i>	207
1.4.2.1.	L'événement remarquable du photogramme 28 : l'aide des mains pour entendre la syllabe initiale	207
1.4.2.2.	L'événement remarquable du photogramme 29 : l'aide de la prosodie pour entendre la syllabe initiale	212
1.4.2.3.	L'événement remarquable du photogramme 30 : sans aide, entendre la syllabe initiale.....	214
1.4.3.	<i>Deuxième épisode significatif : deux phonèmes font une syllabe, la fusion syllabique</i>	216
1.4.3.1.	L'événement remarquable du photogramme 31 : LO réussit la fusion syllabique	217
1.4.3.2.	L'événement remarquable du photogramme 32 : BA ne réussit pas la fusion syllabique.....	218
1.4.3.3.	L'événement remarquable du photogramme 33 : le recours à la méthode Borel Maisonnny.....	220
1.4.3.4.	L'événement remarquable du photogramme 34 : l'explication du processus de fusion.....	223
1.4.3.5.	L'événement remarquable du photogramme 35 : le recours à un mot connu, moto	225
1.4.4.	<i>Synthèse de la quatrième séance de Grande Section</i>	226
1.4.4.1.	Reconstitution de la séance.....	226
1.4.4.2.	Les matérialités.....	226
1.4.4.3.	Le développement chez l'élève	227
1.5.	SYNTHESE DE LA 1RE ANNEE : GRANDE SECTION.....	228

2. LA DEUXIÈME ANNÉE DU RECUEIL : COURS PRÉPARATOIRE 229

2.1.	LA PREMIERE SEANCE DE COURS PREPARATOIRE : LECTURE D'UN EPISODE DE L'ALBUM PEUR DU LOUP	232
2.1.1.	<i>Présentation de la leçon de lecture</i>	232
2.1.2.	<i>Premier épisode significatif : la lecture des phrases du texte</i>	233
2.1.2.1.	L'événement remarquable du photogramme 36 : la règle du m devant p,b et m	233
2.1.2.2.	L'événement remarquable du photogramme 37 : LO guide BA à identifier un autre mot.....	236
2.1.2.3.	L'événement remarquable du photogramme 38 : comment s'y prendre pour comprendre ?	239
2.1.2.4.	L'événement remarquable du photogramme 39 : CA guide LO pour lire.....	242
2.1.3.	<i>Deuxième épisode significatif : un exercice d'application vrai/faux à lire seul</i>	244
2.1.3.1.	L'événement remarquable du photogramme 40 : lire seul même les mots inconnus	245
2.1.3.2.	L'événement remarquable du photogramme 41 : retour sur la règle du m devant p,b et m	247
2.1.4.	<i>Synthèse de première séance de Cours Préparatoire</i>	249
2.1.4.1.	Reconstitution de la séance.....	249
2.1.4.2.	Les matérialités.....	249
2.1.4.3.	Le développement chez l'élève	250
2.2.	La deuxième séance de Cours Préparatoire : exercices d'entraînement à la lecture à partir de l'album Nuit de Noël.....	251
2.2.1.	<i>Présentation de la leçon de lecture</i>	251
2.2.2.	<i>Premier épisode significatif : expliciter les différentes stratégies pour lire</i>	252
2.2.2.1.	L'événement remarquable du photogramme 42 : bien lire une consigne	252
2.2.2.2.	L'événement remarquable du photogramme 43 : se regarder lire, expliciter une procédure	253
2.2.2.3.	L'événement remarquable du photogramme 44 : l'institutionnalisation pour tous	255
2.2.3.	<i>Deuxième épisode significatif : identification par voie indirecte, identification experte</i>	258
2.2.3.1.	L'événement remarquable du photogramme 45 : aller à la ligne	259
2.2.3.2.	L'événement remarquable du photogramme 46 : pipotants ou pivotants ?.....	260
2.2.4.	<i>Synthèse de la deuxième séance du Cours Préparatoire</i>	262
2.2.4.1.	Reconstitution de la séance.....	262
2.2.4.2.	Les matérialités.....	262
2.2.4.3.	Le développement chez l'élève	262
2.3.	LA TROISIEME SEANCE DE COURS PREPARATOIRE : EXERCICES D'ENTRAINEMENT A LA LECTURE A PARTIR DE L'ALBUM DROLES DE GALETES	264
2.3.1.	<i>Présentation de la leçon de lecture</i>	264
2.3.2.	<i>Premier épisode significatif : prendre des indices pour retrouver la chronologie</i>	265
2.3.2.1.	L'événement remarquable du photogramme 47 : une prise d'indice, les personnages.....	265
2.3.2.2.	L'événement remarquable du photogramme 48 : une prise d'indices, la lecture d'une phrase	269
2.3.2.3.	L'événement remarquable du photogramme 49 : une prise d'indices, le recours aux images	271
2.3.3.	<i>Deuxième épisode significatif : lire, les différences interindividuelles</i>	274
2.3.3.1.	L'événement remarquable du photogramme 50 : ÉL identifie le mot fini.....	274
2.3.3.2.	L'événement remarquable du photogramme 51 : l'identification du mot va	277
2.3.4.	<i>Troisième épisode significatif : un phonème changé donne un autre mot</i>	278
2.3.4.1.	L'événement remarquable du photogramme 52 : d'abord identifier le mot danger	279
2.3.4.2.	L'événement remarquable du photogramme 53 : ensuite substituer m à d	280

2.3.5.	<i>Quatrième épisode significatif : la difficulté d'encoder</i>	283
2.3.5.1.	L'événement remarquable du photogramme 54 : facile à lire	284
2.3.5.2.	L'événement remarquable du photogramme 55 : difficile à écrire	285
2.3.6.	<i>Synthèse de la troisième séance de Cours Préparatoire</i>	287
2.3.6.1.	Reconstitution de la séance	287
2.3.6.2.	Les matérialités	287
2.3.6.3.	Le développement chez l'élève	288
2.4.	LA QUATRIEME SEANCE DE COURS PREPARATOIRE : EXERCICES D'ENTRAINEMENT A LA LECTURE A PARTIR DE L'ALBUM MIKA ET LE JETEUR DE SORT	289
2.4.1.	<i>Présentation de la leçon de lecture</i>	289
2.4.2.	<i>Premier épisode significatif : l'encodage du mot terrible</i>	290
2.4.2.1.	L'événement remarquable du photogramme 56 : la graphie tairible	290
2.4.2.2.	L'événement remarquable du photogramme 57 : la graphie tèrrible	292
2.4.2.3.	L'événement remarquable du photogramme 58 : deux R qui peuvent être teRRibles	294
2.4.3.	<i>Deuxième épisode significatif : l'art de faire comprendre un texte</i>	296
2.4.3.1.	L'événement remarquable du photogramme 59 : utiliser les mots du texte pour comprendre	296
2.4.3.2.	L'événement remarquable du photogramme 60 : « se faire le film », la représentation mentale	301
2.4.4.	<i>Troisième épisode significatif : écriture et lecture, deux procédures différentes</i>	302
2.4.4.1.	L'événement remarquable du photogramme 61 : quel pluriel appliquer, s ou bien nt ?	303
2.4.4.2.	L'événement remarquable du photogramme 62 : appliquer nt au verbe	305
2.4.4.3.	L'événement remarquable du photogramme 63 : le groupe-sujet, Nos deux amis	307
2.4.4.4.	L'événement remarquable du photogramme 64 : après la difficulté d'écrire, la facilité de lire	308
2.4.5.	<i>Synthèse de la quatrième séance de Cours Préparatoire</i>	310
2.4.5.1.	Reconstitution de la séance	310
2.4.5.2.	Les matérialités	310
2.4.5.3.	Le développement chez l'élève	311
2.5.	SYNTHESE DE LA 2E ANNEE : COURS PREPARATOIRE	312
3.	LA TROISIÈME ANNÉE DU RECUEIL : COURS ÉLÉMENTAIRE 1RE ANNÉE	313
3.1.	LA PREMIERE SEANCE DE COURS ÉLÉMENTAIRE 1RE ANNEE : EXERCICES D'ENTRAINEMENT A LA LECTURE A PARTIR DE L'ALBUM MIKA ET LE THEATRE FANTOME	316
3.1.1.	<i>Présentation de la leçon de lecture</i>	316
3.1.2.	<i>Premier épisode significatif : les problèmes posés par l'apostrophe</i>	317
3.1.2.1.	L'événement remarquable du photogramme 65 : l'apostrophe, les explications de LO	317
3.1.2.2.	L'événement remarquable du photogramme 66 : l'apostrophe, encore des arguments	319
3.1.2.3.	L'événement remarquable du photogramme 67 : l'apostrophe, l'enseignante institutionnalise	321
3.1.3.	<i>Deuxième épisode significatif : les classes de mots</i>	322
3.1.3.1.	L'événement remarquable du photogramme 68 : Sujet-verbe	323
3.1.3.2.	L'événement remarquable du photogramme 69 : l'article la	323
3.1.3.3.	L'événement remarquable du photogramme 70 : le verbe emporter	326
3.1.4.	<i>Synthèse de la première séance de Cours Élémentaire 1re année</i>	329
3.1.4.1.	Reconstitution de la séance	329
3.1.4.2.	Les matérialités	329
3.1.4.3.	Le développement chez l'élève	330
3.2.	LA DEUXIEME SEANCE DE COURS ÉLÉMENTAIRE 1RE ANNEE : LECTURE DE TEXTES DOCUMENTAIRES LES MARIONNETTES	331
3.2.1.	<i>Présentation de la leçon de lecture</i>	331
3.2.2.	<i>Premier épisode significatif : apprendre à comprendre un document</i>	332
3.2.2.1.	L'événement remarquable du photogramme 71 : BA lit une phrase à voix haute	332
3.2.2.2.	L'événement remarquable du photogramme 72 : information explicite et information implicite	333
3.2.3.	<i>Deuxième épisode significatif : la suite de la compréhension du document</i>	339
3.2.3.1.	L'événement remarquable du photogramme 73 : les différents types de marionnettes	340
3.2.3.2.	L'événement remarquable du photogramme 74 : une autre phrase à lire	344
3.2.4.	<i>Synthèse de la deuxième séance de Cours Élémentaire 1re année</i>	346
3.2.4.1.	Reconstitution de la séance	346
3.2.4.2.	Les matérialités	346
3.2.4.3.	Le développement chez l'élève	347
3.3.	La troisième séance de cours Élémentaire 1re année : lecture d'un extrait de La chèvre de Monsieur Seguin	348
3.3.1.	<i>Présentation de la leçon de lecture</i>	348
3.3.2.	<i>Premier épisode significatif : le vocabulaire concret</i>	349

3.3.2.1.	L'événement remarquable du photogramme 75 : le recours aux deux voies d'identification	349
3.3.2.2.	L'événement remarquable du photogramme 76 : que signifie écuelle ?	351
3.3.2.3.	L'événement remarquable du photogramme 77 : que signifie houppelande ?	351
3.3.2.4.	L'événement remarquable du photogramme 78 : qu'est-ce qu'une barbiche de sous-officier ?	352
3.3.3.	<i>Deuxième épisode significatif : le tri des informations</i>	354
3.3.3.1.	L'événement remarquable du photogramme 79 : la compréhension de l'implicite	355
3.3.3.2.	L'événement remarquable du photogramme 80 : les termes métalinguistiques universels.....	358
3.3.4.	<i>Troisième épisode significatif : la prise en main du Tableau Blanc Interactif en lecture</i>	361
3.3.4.1.	L'événement remarquable du photogramme 81 : comment déplacer les objets sur l'écran ?.....	361
3.3.4.2.	L'événement remarquable du photogramme 82 : LA imite l'enseignante pour déplacer petite	364
3.3.5.	<i>Synthèse de la troisième séance de Cours Élémentaire 1re année</i>	366
3.3.5.1.	Reconstitution de la séance.....	366
3.3.5.2.	Les matérialités.....	366
3.3.5.3.	Le développement chez l'élève	367
3.4.	LA QUATRIEME SEANCE DE COURS ÉLEMENTAIRE 1RE ANNEE : LECTURE D'UN EXTRAIT DU ROMAN DE RENART	368
3.4.1.	<i>Présentation de la leçon de lecture</i>	368
3.4.2.	<i>Premier épisode significatif : lecture magistrale et questions de compréhension</i>	369
3.4.3.	<i>Deuxième épisode significatif : le personnage d'Ysengrin</i>	374
3.4.3.1.	L'événement remarquable du photogramme 83 : la compréhension de l'explicite, les caractères d'Ysengrin.....	375
3.4.3.2.	L'événement remarquable du photogramme 84 : est-ce un nom ou un adjectif ?	377
3.4.4.	<i>Troisième épisode significatif : questions de compréhension</i>	381
3.4.5.	<i>Quatrième épisode significatif : lecture par les élèves et questions de compréhension</i>	391
3.4.6.	<i>Cinquième épisode significatif : l'anticipation</i>	399
3.4.7.	<i>Synthèse de la quatrième séance de Cours Élémentaire 1re année</i>	407
3.4.7.1.	Reconstitution de la séance.....	407
3.4.7.2.	Les matérialités.....	407
3.4.7.3.	Le développement chez l'élève	408
3.5.	SYNTHESE DE LA 3E ANNEE : COURS ÉLEMENTAIRE 1RE ANNEE ET SYNTHESE DU CYCLE.....	409
3.5.1.	<i>Les matérialités au fil du cycle</i>	409
3.5.2.	<i>La progression des élèves</i>	409

Le fonctionnement de la classe observée est typique d'une classe multi-niveaux composée ici de trois cours (Grande Section - Cours Préparatoire - Cours Élémentaire 1). Quand l'enseignante fait la leçon en Grande Section, les élèves des deux autres cours travaillent en autonomie et *vice versa*. L'enseignante a une grande habitude de ce fonctionnement car elle a une expérience de six années dans cette classe lorsque nous commençons à recueillir les données. Après une maîtrise d'anglais, elle a préparé le concours du professorat des écoles à l'Institut Universitaire de Formation des Maîtres (IUFM). Après quoi elle a bénéficié d'une année de formation dans cet établissement. Elle a commencé à enseigner en 2000 en Petite Section. Dès l'année suivante elle était nommée dans la classe observée où elle n'a cessé d'enseigner depuis. En formation continue elle a pu assister à quelques conférences sur la lecture. Le **premier entretien semi-directif** révèle qu'au Cours Préparatoire elle utilise la méthode *Mika*, méthode de lecture interactive (cf. *supra*). Nous observons cette pratique interactive à tous les niveaux y compris lorsqu'elle propose des supports authentiques telles les affiches, les recettes, les photographies.... Elle recourt aussi à d'autres outils (cf. *infra*) en fonction des besoins des élèves et pour compenser ce qu'elle juge « insuffisant », elle insiste notamment sur la phonologie.

Du côté des élèves, ils sont issus de la classe moyenne. Les relations avec les familles sont excellentes et les enfants bien suivis à la maison. Tous viennent d'une classe maternelle rurale. BA et LO ont des facilités en lecture ; BA est bien dans son corps, à l'aise en expression orale et peu soigneux quand, à l'inverse, LO éprouve des difficultés dans la gestion des émotions et le vécu corporel (bégaiement) et est très appliqué. ÉL est très sportive mais, timide, elle a souvent peur de se tromper ou de mal faire ; elle fait des confusions phonétiques et orthographiques. LU éprouve des difficultés de concentration et d'expression et se précipite pour répondre ; il ne donne pas sens aux activités scolaires mais cela s'améliore en cours d'année ; rappelons qu'il quitte l'école à la fin de la Grande Section. CA rejoint le groupe en début de Cours Préparatoire et doit se familiariser à la classe à trois niveaux qui est pour elle une nouveauté, et à une nouvelle enseignante ; sa timidité ne l'empêche pas de bien s'intégrer au groupe avec le temps ; elle arrive avec un bon niveau de langue orale. CO, en classe de Cours Élémentaire 1, participe à la quatrième séance de Cours Préparatoire ; il souffre de dyslexie et de dysorthographe, c'est pourquoi il a besoin de reprendre des notions de l'année précédente. La classe-cycle permet cette souplesse⁷⁵. L'année suivante il est accueilli en classe TSL⁷⁶. Enfin, LA rejoint le groupe en

⁷⁵ Cependant des passerelles peuvent aussi être aménagées d'un CE1 homogène vers un CP homogène.

⁷⁶ Troubles Spécifiques du Langage

début de Cours Élémentaire 1 pour un allongement du cycle 2, la lecture n'étant pas encore aisée et les notions de maîtrise de la langue trop floues.

Nos observations donnent à voir des séances menées en groupe : les élèves sont le plus souvent rassemblés, avec l'enseignante, autour du support collectif. La cohorte observée est réduite en nombre en raison de la composition hétérogène et d'un effectif total réduit de la classe observée constitué d'une quinzaine d'élèves. Nous cherchons à comprendre si le travail de groupe est uniquement induit par le fait que la classe est hétérogène, ou s'il est fondé par les intentions éducatives de l'enseignante, ou bien encore si ces intentions se réalisent d'autant mieux qu'elles rencontrent un agencement social adéquat de fait, à savoir la classe multi-niveaux dite hétérogène⁷⁷.

Ce travail en petit groupe avec l'enseignante sur un support collectif implique la proximité des protagonistes les uns par rapport aux autres. Les élèves et l'enseignante ont aussi la possibilité de toucher le support, dont ils sont proches, ou bien auprès duquel ils se déplacent. Le nombre restreint d'élèves, parce qu'il réduit le risque d'agitation, autorise les déplacements à tout moment. La disposition spatiale et la configuration groupale facilitent donc l'expression de la corporéité.

Nous proposons ici le plan de classe. Un espace précis est dévolu à chaque cours et une place est attribuée à chaque élève. Cependant, l'enseignante organise l'espace en fonction de ses objectifs d'enseignement-apprentissage. De ce fait, la plupart du temps, les élèves ne restent pas à leur place et sont regroupés autour des tables rassemblées, ou près d'un tableau, en position assise à table ou sans table, en position debout... L'espace n'est pas figé mais il est pensé à des fins didactiques. Dans le coin réservé à la Grande Section, le très grand tableau des rituels⁷⁸ trône debout sur deux tables. Une partie des affichages, par exemple les affiches du dictionnaire imagé de la classe, reste au mur toute l'année ; une autre partie n'est pas permanente et varie en fonction du travail en cours, comme une affiche, une recette... En Cours Préparatoire et Cours Élémentaire 1^{re} année, le tableau des rituels est sommaire et commun aux deux niveaux. À l'instar du dictionnaire imagé de la Grande Section, le mémo-sons⁷⁹, complété au fur et à mesure

⁷⁷ Le cours observé dans cette classe hétérogène, est constitué d'un groupe de quatre ou cinq élèves en fonction des fluctuations annuelles (cf. *supra*).

⁷⁸ Le tableau des rituels permet prioritairement un travail de manipulation centré sur le temps qui passe et le temps qu'il fait, et secondairement un travail sur les mots (jours, mois) et les nombres.

⁷⁹ Le mémo-sons est composé d'affiches portant chacune un mot connu des élèves (graphie) et emblématique d'un son (phonie). Il permet de donner des repères phonographiques.

des rencontres avec les phonèmes, reste affiché toute l'année au Cours Préparatoire, tout comme en Cours Élémentaire 1^{re} année, « le château des verbes » et « la maison des sujets ». D'autres affichages sont ponctuels par exemple les images d'un épisode à l'étude, le résumé d'un texte, une production écrite... Les tableaux noirs sont toujours prêts avant l'arrivée des élèves.

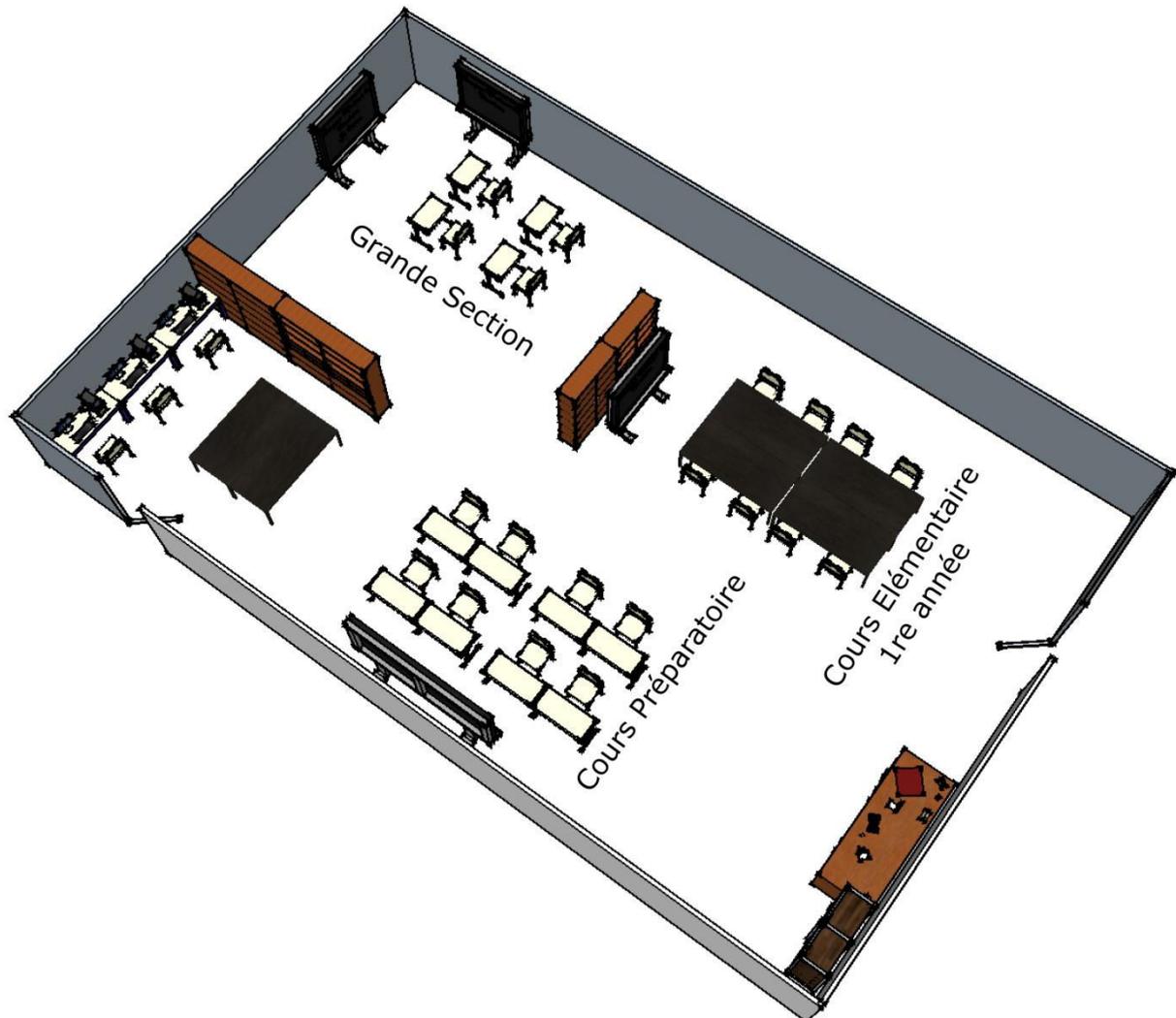


Figure 18. Plan de la classe.

Nous analysons une à une et chronologiquement les séances de lecture. Au sein de chacune d'elles, nous présentons la leçon de lecture puis, dans l'ordre chronologique également, les épisodes significatifs de la séance. Nous contextualisons chaque épisode avant d'en détailler les événements remarquables successifs. Tous les événements remarquables sont rattachés aux Instructions officielles dont les objectifs constituent le développement potentiel des élèves. En

procédant de la sorte, chronologiquement et progressivement, nous mettons en évidence la construction de la lecture et l'évolution de la matérialité extrinsèque déployée en vue de son apprentissage par les élèves. Toutefois le recueil des données est ainsi fait qu'il ne rend pas compte de manière exhaustive de toutes les séances de lecture du début à la fin du cycle, ce qui aurait nécessité notre présence quotidienne en classe. Les douze séances, régulièrement réparties, permettent pourtant de saisir la construction de la lecture (cf. *supra*).

Les propos de l'enseignante recueillis lors des **entretiens semi-directifs** viennent ponctuer l'analyse des observations, facilitant la représentation de sa manière de procéder tout au long du cycle.

Comme nous l'avons décrit dans la troisième partie, le cœur des analyses est constitué des observations. C'est pourquoi chaque événement remarquable est décrit par un photogramme qui, à défaut de l'extrait de film entier, permet la mise en évidence de la matérialité extrinsèque en lien avec le discours. Les photographies du photogramme sont accompagnées d'une part de la transcription et, d'autre part, de la caractérisation des gestes et de leur fonction. Lorsque l'extrait de film a été auto-confronté, l'observation est éclairée par les propos de l'enseignante. Voici la légende des signes utilisés pour décrire la corporéité sur les photogrammes :

	Photogramme associé à un événement remarquable caractérisant le développement actuel
Corporéité : caractères non gras	
	Photogramme associé à un événement remarquable caractérisant le développement potentiel
Corporéité : caractères gras	
Corporéité : caractères noirs	Gestes sur le savoir : gestes épistémiques
Corporéité : caractères violets	Gestes accompagnant la parole : emblèmes coverbaux
	Signes divers marquant le dynamisme gestuel

Figure 19. Signes utilisés sur les photogrammes.

Sur le photogramme, nous distinguons donc les événements remarquables en tant que caractérisant le développement actuel (jaune clair caractères simples) et le développement potentiel (jaune foncé caractères gras). Et nous différencions les gestes sur l'objet de savoir lecture, que ce soit sur la dimension code ou sur la dimension sens, et les gestes coverbaux qui ne s'appliquent pas à cet objet. Les premiers sont écrits en noir, les seconds en violet.

Le tableau ci-dessous présente les séances dans l'ordre chronologique et selon le thème du jour.

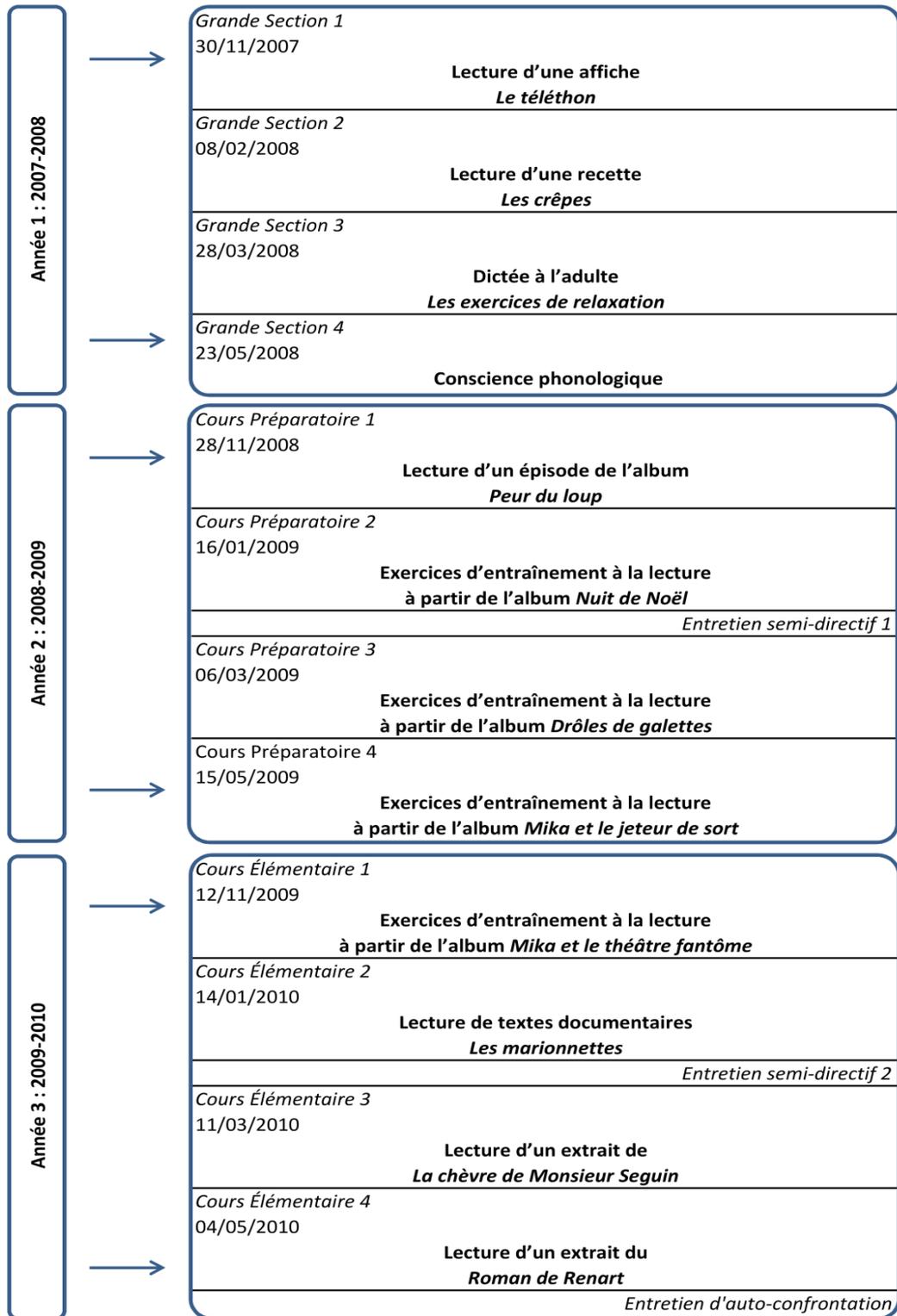


Figure 20. Chronologie des séances filmées et des entretiens.

1. LA PREMIÈRE ANNÉE DU RECUEIL : GRANDE SECTION DE MATERNELLE

Première année du cycle des apprentissages fondamentaux, la Grande Section de maternelle est le lieu du commencement de l'enseignement-apprentissage de la lecture pour les élèves de 5-6 ans. Cet enseignement-apprentissage s'appuie sur une connaissance épilinguistique (Gombert, 1990, *in* Colletta, 2004b), non consciente et non verbalisée, de la langue. En effet, le système phonologique de la langue maternelle est acquis aux environs de 2 ans, et l'essentiel des règles morphologiques et syntaxiques en usage dans la langue parlée vers 5 ans. L'enjeu de l'enseignement-apprentissage de la lecture dès la Grande Section, est de faire passer l'élève de la connaissance implicite à la connaissance explicite de sa langue qui n'est plus alors seulement moyen de communication mais devient objet d'étude.

Lors du **premier entretien semi-directif**, l'enseignante dit partir de l'observation active de l'oral pour ensuite travailler sur l'observation de ce qui se passe à l'écrit, notamment le repérage des constantes. Elle procède donc de manière inductive, ce qui est propice aux prises de conscience (Colletta, 2004b). Pour ce faire, elle utilise des outils et des cheminements didactiques divers et hétérogènes. Le même entretien révèle qu'en Grande Section, elle propose des cahiers-outils favorisant l'autonomie des élèves. Mais surtout elle insiste sur l'idée qu'il est essentiel de donner à l'enfant, outre des outils, le goût de la littérature en lui lisant des histoires, ainsi qu'une sécurité affective au travers des encouragements ; ce qui prime selon elle, c'est le désir d'apprendre et la confiance en soi.

Les programmes de Grande Section sont ceux de 2002 (*cf. supra*). Les compétences attendues en lecture en fin d'année de Grande Section sont les suivantes (M.E.N., 2002b, pp. 94-95) :

- ❖ Connaître les fonctions de l'écrit.
- ❖ Se familiariser avec la langue de l'écrit et la littérature :
 - ✓ Dictier individuellement et collectivement à l'adulte,
 - ✓ Comprendre une histoire lue par l'enseignant et en reformuler la trame narrative dans ses propres mots,
 - ✓ Identifier les personnages d'une histoire, les caractériser physiquement et moralement,

- ✓ Évoquer un texte lu par l'enseignant,
- ✓ Raconter brièvement l'histoire de quelques personnages de fiction rencontrés dans les albums ou dans les contes.
- ❖ Découvrir les réalités sonores du langage :
 - ✓ Rythmer un texte en scandant les syllabes orales,
 - ✓ Reconnaître une même syllabe dans plusieurs énoncés (fin, début, milieu),
 - ✓ Produire des assonances ou des rimes.
- ❖ Découvrir le principe alphabétique :
 - ✓ Reconnaître son prénom en capitales d'imprimerie,
 - ✓ Dire où sont les mots successifs d'une phrase écrite après lecture par l'adulte,
 - ✓ Connaître le nom des lettres de l'alphabet,
 - ✓ Proposer une écriture alphabétique pour un mot simple.

Nous tentons donc de comprendre comment les élèves entrent dans la lecture et plus largement dans l'écrit, dans la classe observée. Comment passent-ils de la non-conscience à la conscience de leur langue maternelle ? Pour ce faire nous sélectionnons trente-cinq événements remarquables pour les contenus de savoir suivants : le dessin n'est pas l'écrit ; les unités graphiques mots et lettres ; l'identification des mots-outils, des espaces, des lettres, des mots ; l'acte d'écrire dont un travail phonographique et lexical ; la conscience phonologique.

1.1. La première séance de Grande Section : lecture d'une affiche Le téléthon

Comme l'indique la figure ci-dessous, la séance est la première de l'ensemble du recueil des observations filmées donc la première de Grande Section. Elle est prise au cours de la première année, le 30 novembre 2007. Elle est réduite sous forme d'un synopsis (Annexe 14).

CYCLE 2 : APPRENTISSAGES FONDAMENTAUX											
Année 1 : 2007-2008 Grande Section				Année 2 : 2008-2009 Cours Préparatoire				Année 1 : 2009-2010 Cours Élémentaire 1 ^{re} année			
Séance	Séance	Séance	Séance	Séance	Séance	Séance	Séance	Séance	Séance	Séance	Séance
1 30/11	2 08/02	3 28/03	4 23/05	1 28/11	2 16/01	3 06/03	4 15/05	1 12/11	2 14/01	3 11/03	4 04/05

Figure 21. Situation temporelle de la 1^{re} séance de Grande Section.

1.1.1. Présentation de la leçon de lecture

L'objectif général de l'enseignante pour la séance est de faire lire l'affiche éditée par l'association locale, placardée dans le village, pour annoncer le Téléthon suivi du défilé de la Saint Nicolas et du goûter offert aux enfants. Le support de lecture choisi témoigne de la volonté « d'ancrer la lecture dans le quotidien » (cf. **entretiens semi-directifs 1 et 2**), de donner à lire des écrits dont le thème est « proche » de l'enfant de manière à asseoir le travail sur des bases affectives positives.

L'affiche est caractéristique d'un genre de texte qui présente une structure propre (Wirthner, 2001). Schneuwly (2008, p. 124) définit le concept de genre :

Pour rendre possible la communication, toute société élabore des formes relativement stables de textes qui fonctionnent comme des intermédiaires entre l'auteur et le lecteur, à savoir des genres. Il s'agit non seulement de genres littéraires comme la nouvelle, le roman policier ou le conte, mais tout autant de genres utilitaires ou fonctionnels, comme la recette de cuisine, le plaidoyer, le rapport de police ou encore l'essai philosophique.

Le travail de lecture organisé par l'enseignante sur l'affiche est peu orienté sur le genre d'écrit qu'est l'affiche. En effet la structure de l'affiche n'est pas l'objet de la séance. De même,

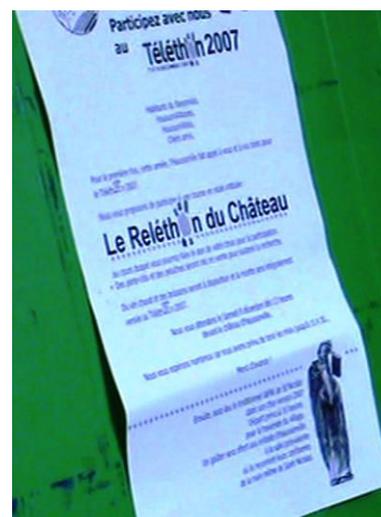


Figure 22. Support initial de la 1^{re} séance de Grande Section : l'affiche Le téléthon.

l'activité proposée ne croise que secondairement l'objectif des programmes de « faire découvrir les principales fonctions sociales de l'écrit » (M.E.N., 2002b, p. 79). L'enseignante cherche en fait à faire discriminer les unités graphiques mot/lettre au cours de la lecture d'un extrait de cette affiche.

La séance se déroule en deux temps de jeux didactiques. Tout d'abord les élèves découvrent et explorent le support, l'affiche dans son entièreté. Puis ils travaillent sur un extrait de cette affiche. Trois épisodes significatifs sont retenus, l'un sur le premier jeu, les deux autres sur le second.

1.1.2. Premier épisode significatif : ce que connaissent bien les élèves, les dessins

La configuration de l'espace est telle que les élèves sont en petit groupe assis à une table face à un tableau mobile portant l'affiche. Ils sont autorisés à se déplacer pour venir montrer ce dont ils parlent. L'enseignante est debout entre les élèves et le tableau. Le contexte est donc à forte portée interactive (Roux, 2004). Lors du **second entretien semi-directif** l'enseignante explique que le groupe est nécessaire, qu'il est plus important que la personnalisation du travail, constituant un outil d'apprentissage à part entière, un moteur pour les échanges en toute confiance et bienveillance permettant à chaque élève de se construire. Le fonctionnement en petit groupe n'est donc pas vécu comme une contrainte mais plutôt comme bénéfique et choisi.



Figure 23. Organisation spatiale pour l'épisode significatif Les dessins.

Dans le petit groupe d'élèves travaillant avec, et proche de l'enseignante, la distance varie entre distance personnelle⁸⁰ qui autorise les conversations particulières et la distance sociale qui convient aux interactions entre élèves, avec prédominance de la première. La proximité entre les interactants induit une attention soutenue et des échanges suivis. La distance personnelle facilite la différenciation. Ce fonctionnement en petit groupe resserré est récurrent tout au long du recueil.

⁸⁰ Hall (1966/1971) met en évidence quatre grands types de distance physique entre les personnes en interaction : la distance intime (15 à 45 cm) à forte implication physique, la distance personnelle (45 à 120 cm) celle des conversations particulières, la distance sociale (120 à 350 cm) celle des interactions entre amis, la distance publique (au-delà de 350 cm) celle des communications générales faite à des groupes.

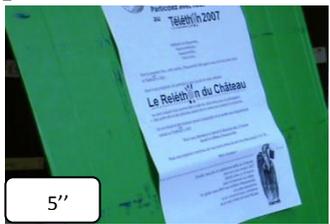
Le support, à savoir l’affiche accrochée au tableau mobile, l’organisation de l’espace privilégiant le travail en petit groupe, ainsi que les caractéristiques proxémiques de la situation, sont autant d’éléments de matérialité technique (cf. *supra*) nécessaires à la réalisation de la matérialité psychologique apparente sur les événements remarquables à suivre.

1.1.2.1. L’événement remarquable du photogramme 1 : la différence entre le dessin de Saint Nicolas et l’écrit

Le premier photogramme laisse apparaître que les élèves savent différencier visuellement le dessin de l’écrit. Les gestes sont inexistants.

« Aussi on voit des mots » dit BA. Cela ne prouve pas cependant qu’il sache ce qu’est un mot. Il se peut qu’il emploie « mot » au sens d’écrit. La suite de la séance le révélera.

Les élèves discriminent donc dessin et écrit, suivant Giasson (2007, pp. 148-149) qui explique que « les enfants différencient assez tôt les dessins et les lettres : à quatre ans déjà l’enfant ne confond plus l’écriture et le dessin ». Les fonctions psychiques permettant de discriminer dessin et écrit sont parvenues à maturité ; cet événement caractérise le développement actuel des élèves, tout comme le deuxième photogramme.

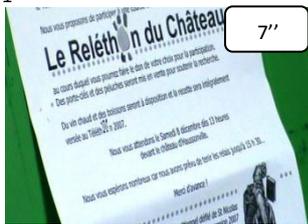
Photogramme 1 : Le dessin de Saint Nicolas <i>versus</i> écrit		
Gestualité	Discours	Fonction des gestes
<p>1</p>  <p>12''</p> <p>Absence de gestes</p>	<p>M : j’aimerais bien qu’on regarde un petit peu dessus ce que l’on voit ce que l’on reconnaît</p> <p>ÉL : Saint Nicolas</p> <p>M : tu vois le Saint Nicolas tu vois des mots ou un dessin ?</p> <p>ÉL : un dessin</p> <p>M : un dessin du Saint Nicolas</p>	<p>L’absence de gestes est due au fait que les élèves savent discriminer visuellement le dessin de l’écrit.</p> <p>De ce fait le discours verbal est prédominant et les gestes sont absents.</p>
<p>2</p>  <p>5''</p> <p>Absence de gestes</p>	<p>BA : aussi on voit des mots</p> <p>M : il y a aussi beaucoup de mots oui tu as raison</p>	

1.1.2.2. L'événement remarquable du photogramme 2 : le dessin de la trace de patte de chien facilement identifié

L'enseignante est à portée de main de LO. Cela lui permet d'effleurer le dessus de sa tête pour diriger son regard sur les dessins. Concernant la proxémie, l'enseignante passe de la distance sociale quand elle s'adresse au groupe à la distance personnelle quand elle s'adresse à LO en le touchant. Nous voyons ici une ostension immédiate qui facilite le maintien de l'attention, préalable nécessaire à toute autre intervention didactique. Ce geste, antérieurement utilisé par l'adulte à la période préverbale (Moro & Rodríguez, 2005), est compris parce qu'il a été internalisé.

Les élèves reconnaissent cette trace à plusieurs endroits. Leurs gestes sont uniformes et univoques : ce sont des pointages qui accompagnent les expressions « ici », « là », « et aussi ici ». Ces gestes sont précis et sans hésitation. Ils témoignent de l'aisance des élèves à discriminer dessin et écrit. Ces gestes sont à disposition des élèves car antérieurement assimilés à la période préverbale.

« Je pointe souvent ce que je lis ce que je montre », dit l'enseignante lors du **deuxième entretien semi-directif**. Le visuel est important donc il faut accrocher leur regard en joignant le geste à la parole parce que les enfants de cycle 2 n'ont pas tous encore leur espace structuré. De même il faut « leur faire pointer ce qu'ils veulent montrer ».

Photogramme 2 : Le dessin de la trace de patte de chien		
Gestualité	Discours	Fonction des gestes
<p>1</p>  <p>Absence de gestes</p>	<p>LO : et aussi euh / le truc-là M : ben oui lève-toi pour nous montrer</p>	
<p>2</p>  <p>LO : un pointage sur le grand dessin de la trace</p>	<p>M : oui c'est un mot ça ? LO : non</p>	<p>Ce pointage a pour fonction de désigner le dessin de la trace de patte de chien.</p>

<p>3</p>  <p>Absence de gestes</p>	<p>M : c'est quoi ? LO : euh une patte M : une patte ça ressemble à une patte ? BA : non euh non une trace M : ça ressemble à une trace BA : une trace de chien peut-être M : peut-être une trace de patte de chien LO : c'est ce que j'ai dit</p>	
<p>4</p>  <p>M : effleure le dessus de la tête de LO</p>	<p>M : mais en tout cas</p>	<p>Ce geste est une ostension immédiate qui a pour fonction de faire porter l'attention sur l'affiche.</p>
<p>5</p>  <p>6</p>  <p>7</p>  <p>M : un pointage alternatif réitéré sur les dessins de la trace et de Saint Nicolas</p>	<p>M : ce n'est pas un mot c'est un ? / dessin /</p>	<p>Ce geste a pour fonction de faire porter l'attention des élèves sur les dessins. Le pointage alternatif incite à comparer le dessin de la trace et le dessin de Saint Nicolas. De cette façon l'enseignante subsume les deux objets (dessin de la trace et dessin de Saint Nicolas) sous le concept de dessin.</p>
<p>8</p>  <p>BA : un pointage sur une trace</p>	<p>BA : la même que LO nous a dit mais en plus petit M : oui on la voit plusieurs fois on la voit où encore ? / cette drôle d'empreinte ?</p>	<p>Ces pointages ont pour fonction de désigner successivement tous les dessins.</p>

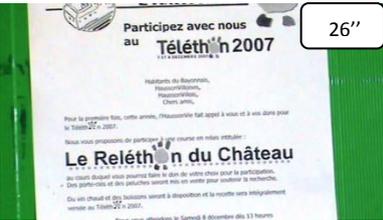
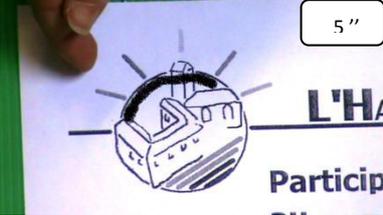
<p>9</p>  <p>BA : un pointage sur une trace</p>	<p>BA : ici M : là : moi je l'ai vue encore en plus petit /</p>	
<p>10</p>  <p>LO : un pointage sur une trace</p>	<p>M : oui tu l'as vue avec tes bons yeux ? LO : là M : XXX là</p>	
<p>11</p>  <p>BA : un pointage sur une trace</p>	<p>BA : et aussi ici LU : je ne vois rien ↗ M : et aussi ici oui tu ne vois rien parce qu'ils sont tous devant //</p>	

1.1.2.3. L'événement remarquable du photogramme 3 : un dessin particulier, le logo de l'association

Le logo est surmonté du nom écrit de l'association. Se pose donc le problème aux élèves de savoir s'il s'agit d'un dessin ou d'un mot.

La gestualité est dense et insistante. Nous voyons là une corrélation entre le fait que les élèves ne connaissent pas le terme « logo » et la gestualité déployée sur l'objet. Les élèves sont en train d'apprendre qu'un logo est un dessin qui peut inclure des mots : l'événement caractérise le développement potentiel. L'enseignante s'appuie sur le déjà-là *i.e.* le savoir discriminer dessin/écrit et le répertoire de gestes acquis (Moro & Rodríguez, 2005) pour amener les élèves à comprendre un nouveau concept, celui de logo.

Photogramme 3 : Le dessin du logo de l'association

Gestualité	Discours	Fonction des gestes
<p>1</p>  <p>M : deux pointages dynamiques sur le mot HV incrusté dans le logo</p>	<p>M : alors ce signe-là ce dessin-là il y a aussi des mots dessus / c'est écrit HV</p>	<p>Ces deux pointages dynamiques focalisent l'attention des élèves sur le mot inclus dans le logo. La focalisation sur le mot invite les élèves à voir que le logo est un dessin particulier.</p>
<p>2</p>  <p>Absence de gestes M : prosodie = pause entre H et V</p>	<p>1él : H 1él : HV M : attention ça ressemble à H mais moi j'ai dit HV 1él : XXX il manque un morceau M : oui j'ai dit H / V et c'est le nom / de l'association du village l'HV à H il y a des gens qui s'occupent d'organiser des choses pour les enfants et les parents ça s'appelle l'association de l'HV</p>	<p>La pause prosodique entre H et V a pour fonction de faire entendre la différence entre HV et H.</p>
<p>3</p>  <p>M : un pointage dynamique circulaire autour du logo = six tours</p>	<p>M : et / pour se faire connaître ils ont un petit dessin un logo 1él : un logo ? M : oui un dessin / de l'HV comme ça quand on voit ce dessin-là sur un papier on sait /</p>	<p>Le pointage dynamique circulaire et le pointage prolongé, focalisent l'attention sur le logo.</p>
<p>4</p>  <p>M : un pointage prolongé au-dessus du logo</p>	<p>M : que ce sont les gens de l'HV qui s'occupent / de ça</p>	

1.1.3. Deuxième épisode significatif : des unités écrites inconnues, les unités graphiques mot/lettre

Pour cet épisode significatif, en référence aux Instructions officielles, la compétence travaillée est « prendre conscience que l'écrit est composé de mots séparés les uns des autres, alors que l'oral est fait d'énoncés continus [...] » (M.E.N., 2002b, p. 88).

L'objet de savoir enseigné concerne les unités graphiques mots : l'enseignante veut les faire percevoir visuellement comme séparées par des espaces et composées des unités graphiques lettres. Giasson (2007, p. 150) explique :

Les blancs qui séparent les mots à l'écrit ne correspondent pas aux pauses à l'oral. Reconnaître la présence de mots à l'écrit, c'est reconnaître le rôle des espaces entre les mots. À la fin de la maternelle, le concept de mot n'est pas encore stable chez les élèves (Morin, 2002). Ce dernier s'acquiert après le concept de « lettre » et avant celui de « phrase ».

Pour ce qui est de la matérialité intrinsèque de l'écrit, cet épisode significatif se situe dans le code textuel (Chauveau, 1998). Eu égard à la figure 4 (p. 41), l'objet de savoir concerne le décodage car l'enseignante amène ses élèves à percevoir visuellement la délimitation des unités graphiques mots pour leur faire prendre conscience de la représentation graphique de la chaîne orale. Toutefois il n'est pas encore question d'identification des mots (Goigoux & Cèbe, 2006) mais d'une compétence pré-requise pour y accéder.

L'enseignante a agrandi l'extrait de l'affiche qu'elle souhaite faire approfondir : cet agrandissement constitue un support dérivé dont elle explique aux élèves d'où il provient en leur montrant les agrandissements successifs qu'elle a dû réaliser. Ce support dérivé appartient à la matérialité technique.

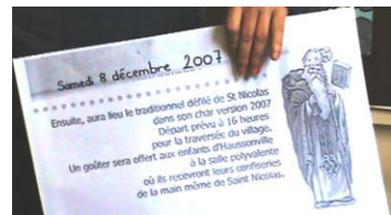


Figure 24. Support dérivé de l'affiche.

Les élèves sont assis et groupés autour du support dérivé collectif déposé sur leur table constituant un plan horizontal. L'enseignante leur fait face. Cette configuration favorise les actions directes de tous sur l'extrait (cf. *supra*).



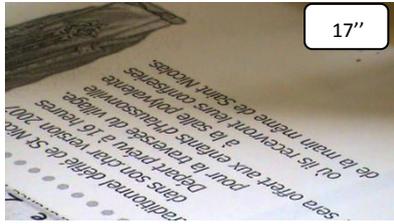
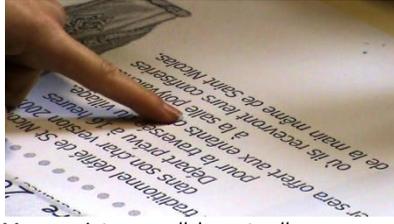
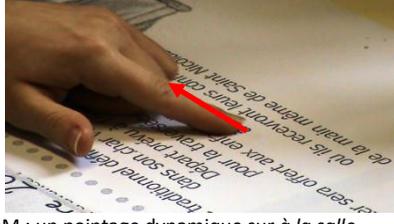
Figure 25. Organisation spatiale pour l'épisode significatif *Les unités graphiques mot/lettre*

1.1.3.1. L'événement remarquable du photogramme 4 : ce que savent les élèves, identifier les lettres de l'expression de mots à la salle

ÉL lit les lettres de l'expression à *la salle*. Elle identifie la plupart des lettres à l'exception des deux // qu'elle appelle « les bâtons ». LO l'aide à dépasser l'obstacle en lisant les lettres en question.

Cet événement remarquable traduit le développement actuel des élèves concernant leur capacité à reconnaître les lettres. L'enseignante s'appuie sur cette compétence pour rappeler et renforcer la notion d'unité graphique lettre. Cependant savoir nommer des lettres écrites ne signifie pas savoir classer ces unités graphiques ainsi reconnues sous la catégorie lettre. D'où la nécessité pour l'enseignante d'amener à un travail de catégorisation lettre/mot.

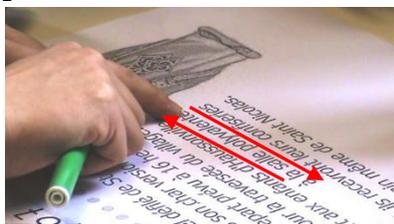
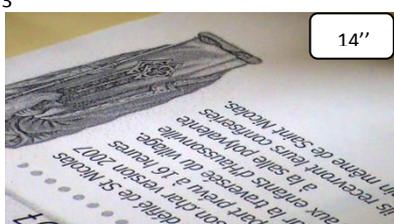
Les gestes ici sont rares. Leur fonction est de faire porter l'attention des élèves sur les objets de savoir connus.

Photogramme 4 : Les lettres de à la salle		
Gestualité	Discours	Fonction des gestes
<p>1</p>  <p>Absence de gestes</p>	<p>ÉL : il y a un <i>a</i> M : il y a un <i>a</i> ÉL : un <i>/</i> M : il y a un <i>/</i> ÉL : un <i>a</i> un <i>s</i> un <i>a</i> après deux lettres les bâtons là je ne sais pas</p>	<p>L'absence de gestes est due au fait que les élèves savent identifier la plupart des lettres de l'alphabet.</p>
<p>2</p>  <p>M : un pointage sur // du mot <i>salle</i></p>	<p>M : alors les bâtons là tu peux l'aider LO qu'est-ce que c'est ces bâtons-là ? LO : c'est des <i>/</i></p>	<p>Ce pointage focalise l'attention sur les lettres non identifiées.</p>
<p>3</p>  <p>M : un pointage dynamique sur à la <i>salle</i></p>	<p>M : c'est des <i>/</i> alors ÉL elle est en train de nous dire toutes les lettres</p>	<p>Ce pointage dynamique a pour fonction de focaliser l'attention sur l'ensemble des lettres lues de manière à montrer que toutes ces unités graphiques sont de même nature : ce sont des lettres.</p>

1.1.3.2. L'événement remarquable du photogramme 5 : combien de mots sur la ligne ?

Juste avant cet événement, ÉL a pointé sur la ligne à *la salle polyvalente* en disant qu'il y avait deux mots. L'enseignante exprime son désaccord.

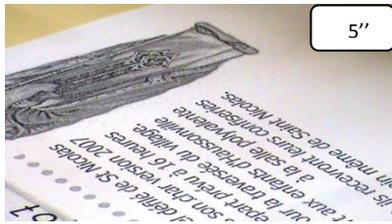
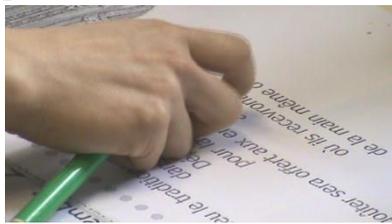
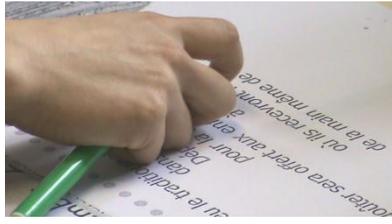
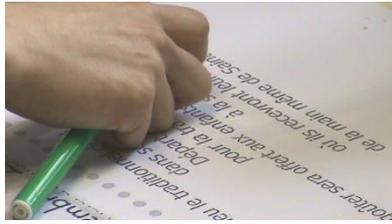
Les élèves s'interrogent sur le nombre de mots de cette ligne. Ce moment de questionnement sans gestes révèle leur méconnaissance de l'unité graphique mot. L'enseignante peut commencer à exploiter le zone proximale de développement délimitée à l'inférieur par la discrimination dessin/écrit et la connaissance du nom des lettres, au supérieur par l'incapacité de reconnaître une unité graphique mot.

Photogramme 5 : Les mots de la ligne		
Gestualité	Discours	Fonction des gestes
<p>1</p>  <p>M : recentre le support</p>	<p>M : et au départ elle m'a dit qu'il y avait deux mots /</p>	<p>Ce geste incite les élèves à regarder le support avec une attention plus soutenue.</p>
<p>2</p>  <p>M : un pointage dynamique 3 fois sur la ligne portant à <i>la salle polyvalente</i></p>	<p>M : sur la ligne là elle dit qu'il y a seulement deux mots moi je ne suis pas trop d'accord avec elle</p>	<p>Ce geste focalise l'attention « sur la ligne là ». Il épouse la forme de la ligne et de cette manière fait percevoir la ligne comme une unité.</p>
<p>3</p>  <p>Absence de gestes</p>	<p>Éls : moi non plus M : il y a combien de mots ? 1él : moi je suis d'accord 1él : moi je ne suis pas d'accord 1él : moi non plus M : il y a combien ? combien il y a de mots ? 1él : un 1él : un M : un seul ? 1él : deux 1él : deux 1él : un</p>	<p>L'absence de gestes témoigne d'un temps de réflexion donné aux élèves.</p>

1.1.3.3. L'événement remarquable du photogramme 6 : l'espace blanc

Les élèves ne savent donc pas combien de mots composent l'expression à *la salle polyvalente*.

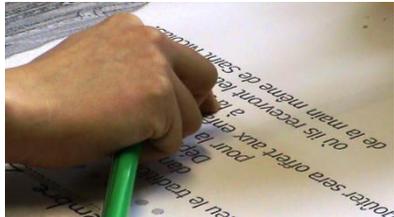
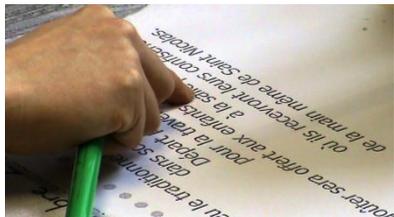
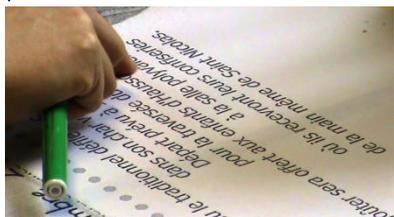
En **entretien d'auto-confrontation**, l'enseignante dit chercher des moyens efficaces pour matérialiser les espaces blancs et exprime l'idée que ses gestes évoluent au fil des années de pratique. Elle a donc recours à cette ressource qu'est la matérialité gestuelle, connue et partagée avec les élèves.

Photogramme 6 : L'espace blanc		
Gestualité	Discours	Fonction des gestes
<p>1</p>  <p>Absence de gestes</p>	<p>1él : un M : un seul ? 1él : deux 1él : deux 1él : un M : non il y en a plus regarde</p>	<p>L'absence de gestes témoigne d'un temps de réflexion.</p>
<p>2</p> 	<p>M : tu vois il y a des trous entre ces choses</p>	<p>La fonction de ces pointages est d'indiquer les espaces blancs entre les mots, ce qui a pour effet de resémiotiser l'activité précédente de l'élève et de l'enseignante en terme de sélection d'un groupe de mots à savoir la ligne.</p>
<p>3</p> 		
<p>4</p>  <p>M : un pointage dynamique par espace séparant les mots de à <i>la salle polyvalente</i></p>		

1.1.3.4. L'événement remarquable du photogramme 7 : un mot peut être court ou long

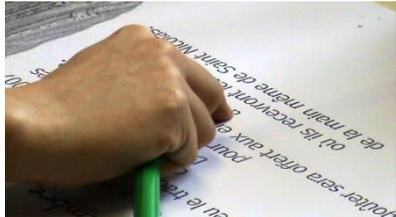
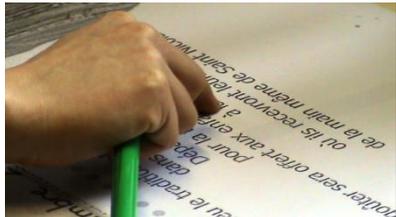
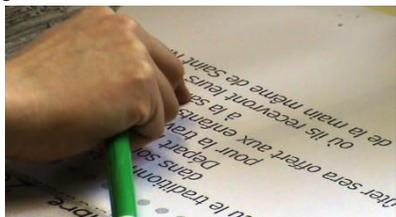
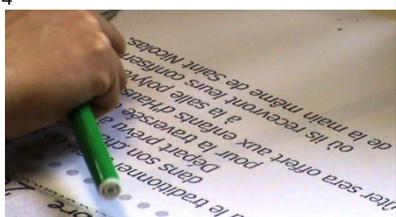
L'association des pointages et de la description discursive qui accompagne chacun d'eux a pour but de faire comprendre qu'un mot peut être court ou long. Lors de l'**entretien d'auto-confrontation**, il apparaît que l'enseignante accorde de l'importance à ses gestes et cherche des moyens plus performants de matérialiser l'unité graphique mot. Voici ce qu'elle dit :

M : là finalement je pointe quelques lettres dans le mot pour pointer le mot / pour un lecteur ce n'est pas un problème mais pour un non-lecteur qui ne sait pas ce que c'est qu'un mot // ça demanderait soit de passer le mot en couleur soit de pointer entre deux doigts pour bien le matérialiser

Photogramme 7 : L'empan du mot		
Gestualité	Discours	Fonction des gestes
<p>1</p>  <p>M : un pointage sur le mot <i>à</i></p>	M : ça veut dire que ça c'est un mot / c'est un mot lettre	<p>La fonction de ces quatre pointages est d'indiquer l'empan des unités graphiques mots.</p> <p>Le « petit mot » à composé d'une seule lettre est opposé au « grand mot » polyvalente composé de plusieurs lettres.</p>
<p>2</p>  <p>M : un pointage sur le mot <i>la</i></p>	M : et ça c'est un petit mot /	
<p>3</p>  <p>M : un pointage sur le mot <i>salle</i></p>	M : ça c'est encore un mot regarde bien /	
<p>4</p>  <p>M : un pointage sur le mot <i>polyvalente</i></p>	<p>M : et ça c'est un très grand mot</p> <p>1él : il y en a trois il y en a trois des mots</p>	

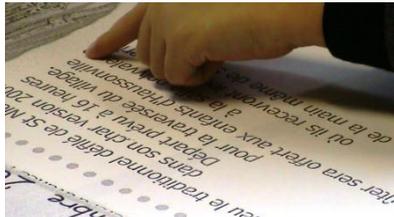
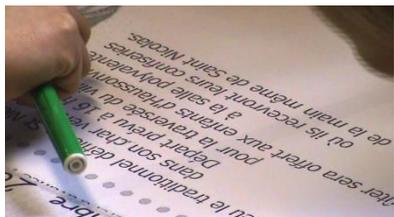
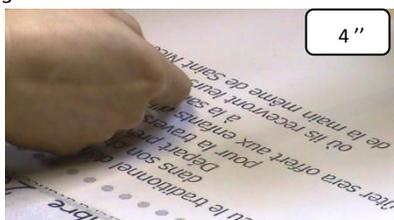
1.1.3.5. L'événement remarquable du photogramme 8 : des mots qui se succèdent

ÉL vient de maintenir qu'il y a trois mots en parlant de l'expression à *la salle polyvalente*.
L'enseignante tente alors de faire percevoir qu'il y a quatre mots en les dénombrant.

Photogramme 8 : La succession des mots		
Gestualité	Discours	Fonction des gestes
<p>1</p>  <p>M : un pointage sur le mot <i>à</i> commence à gauche</p>	<p>Éls : il y en a trois des mots M : oh non ça fait quatre / un</p>	<p>C'est un pointage et une itération accompagnés d'un comptage. La fonction de cette combinaison est d'indiquer la succession des unités graphiques mots. Le geste réitéré implique la fonction de succession.</p>
<p>2</p>  <p>M : un pointage sur le mot <i>la</i> itération de gauche à droite</p>	<p>M : deux</p>	<p>De plus ce geste réitéré permet de segmenter l'expression en unités graphiques en même temps que de montrer qu'elles se succèdent dans l'espace. Le sens de la lecture est aussi implicitement indiqué.</p>
<p>3</p>  <p>M : un pointage sur le mot <i>salle</i> itération de gauche à droite</p>	<p>M : trois</p>	
<p>4</p>  <p>M : un pointage sur le mot <i>polyvalente</i> itération de gauche à droite</p>	<p>M : quatre 1él : ah oui</p>	

1.1.3.6. L'événement remarquable du photogramme 9 : les lettres composent le mot

Les deux gestes différents traduisent l'idée d'organisation hiérarchique entre lettre et mot. En prolongeant longuement le geste iconique, l'enseignante applique une redondance à son pointage ce qui a pour effet d'amplifier le focus attentionnel sur le mot.

Photogramme 9 : Mot <i>versus</i> lettre qui le compose		
Gestualité	Discours	Fonction des gestes
<p>1</p>  <p>1él : un pointage court sur la lettre e de polyvalente</p>	1él : il y en a encore	Le pointage court a pour fonction d'indiquer l'empan de la lettre, il montre que la lettre est une unité graphique courte.
<p>2</p>  <p>M : un pointage court sur la lettre e de polyvalente</p>	M : non ça c'est une lettre	
<p>3</p>  <p>M : un geste iconique = allongement prolongé de l'index sur toute la longueur du mot polyvalente</p>	M : le mot c'est tout ça vous avez encore un petit peu de mal à voir / le mot c'est normal /	

1.1.4. Troisième épisode significatif : l'exemple de Saint Nicolas

Dans cet épisode, il s'agit de poursuivre l'étude en l'appliquant au nom composé Saint Nicolas pris comme exemple pour illustrer ce qui précède. L'enseignante utilise ici un outil intermédiaire i.e. un affichage référent issu du dictionnaire imagé de la classe. Rappelons que ce dictionnaire imagé est une compilation de tous les référents imagés utilisés par l'enseignante ; il est progressivement constitué, selon les besoins, au fil de l'année ; les référents imagés sont

regroupés et restent affichés le temps nécessaire à l'étude des textes correspondants pour certains, pour d'autres toute l'année. La fiche du dictionnaire imagé est, pour cet épisode significatif, la fiche du Saint Nicolas. Elle constitue « le modèle ».

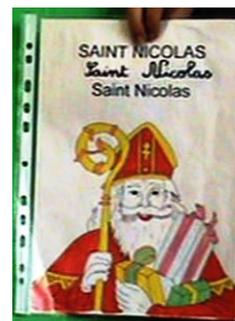


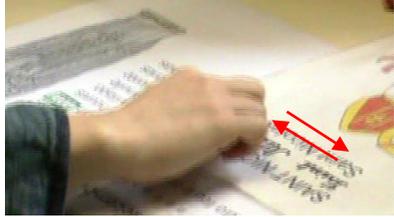
Figure 26. Fiche Saint Nicolas issue du dictionnaire imagé de la classe.

1.1.4.1. L'événement remarquable du photogramme 10 : capitale, scripte ou cursive, des écritures équivalentes

Les fonctions des élèves autorisant la discrimination des formes multiples de l'écriture sont parvenues à maturité ; cet événement caractérise leur développement actuel.

L'enseignante s'assure que les élèves connaissent l'équivalence entre trois types d'écriture : écriture capitale, écriture cursive, écriture scripte. Car de multiples formes, sans lien particulier entre elles, peuvent représenter la même lettre. Le système visuel des élèves place dans la même catégorie ces formes différentes de lettres. Il s'agit du principe de l'invariance décrit par Dehaene (2007). Ce principe concerne la forme des caractères (polices, majuscules, minuscules, caractères gras, italique...). « Confronté à toutes ces variations, notre système visuel doit, s'il veut parvenir à lire, placer dans la même catégorie des formes remarquablement différentes » (p. 45).

Photogramme 10 : L'invariance		
Gestualité	Discours	Fonction des gestes
<p>1</p> <p>M : un pointage sur <i>Saint Nicolas</i> en écriture capitale</p>	<p>LO : ah oui c'est le même M : on regarde quelle écriture ?</p>	<p>Les trois pointages successifs font porter l'attention successivement sur les trois écritures.</p>

<p>2</p>  <p>M : un pointage sur <i>Saint Nicolas</i> en écriture cursive</p>		
<p>3</p>  <p>M : un pointage sur <i>Saint Nicolas</i> en écriture scripte</p>		
<p>4</p>  <p>LO : plusieurs pointages sur <i>Saint Nicolas</i> en écriture scripte</p>	<p>LO : celle-là</p> <p>M : celle-là</p>	<p>Les pointages font porter l'attention sur l'écriture scripte.</p>
<p>5</p>  <p>M et LO : un pointage sur <i>Saint Nicolas</i> en écriture scripte</p>	<p>M : elle s'appelle comment cette écriture-là ?</p> <p>1él : scripte</p> <p>M : scripte</p>	<p>Le pointage dynamique englobe l'objet dans son entièreté. Il sert à le désigner.</p>
<p>6</p>  <p>M : un pointage dynamique sur <i>Saint Nicolas</i> en écriture scripte</p>		

1.1.4.2. L'événement remarquable du photogramme 11 : les lettres des mots Saint Nicolas

Le recours à cet objet matériel dit « le modèle » permet la comparaison lettre par lettre des mots Saint Nicolas sur le texte et sur le référent. Ce procédé qui use de l'analogie est couramment utilisé par l'enseignante. Il lui permet de faire reconnaître des mots sans que les élèves sachent les identifier (au sens de Goigoux & Cèbe, 2006). Nous sommes, rappelons-le, en amont de l'identification des mots.

Le pointage sur le mot Saint associé au propos « le premier mot » veut signifier qu'il y a dans Saint Nicolas deux mots ordonnés. La composition en deux mots ordonnés est rappelée par le discours « et après Nicolas ». Les pointages simultanés *i.e.* index gauche sur le texte et index droit sur le modèle, et successifs *i.e.* lettre après lettre, servent à orchestrer la lecture des lettres par les élèves. On voit bien ici que l'enseignante appuie sa démarche sur le développement actuel *i.e.* la capacité des élèves à lire les lettres. Mais elle fait naviguer ses élèves dans la zone proximale de développement car, par ce procédé, elle indique que les mots Saint Nicolas sont composés de leurs lettres propres et invariablement ordonnées. L'association des lettres identiques est renforcée par les pointages identiques à droite et à gauche. Le sens de la lecture est matériellement et implicitement abordé car l'enseignante pointe bien évidemment dans le sens de la lecture.

L'**entretien d'auto-confrontation** permet à l'enseignante d'expliquer sa démarche qu'elle décrit comme une comparaison de lettres. Elle effectue

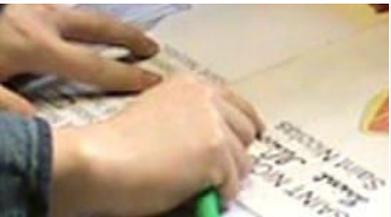
M : un pointage à deux mains pour vérifier un mot par rapport à un modèle /on commence par pointer le mot globalement et après on pointe chacune des lettres en disant les lettres pour comparer

Elle dit utiliser cette technique-là dès le début de l'année sur les prénoms pour faire repérer des lettres qui ont un dessin inhabituel (accent circonflexe, y...). Elle évoque ici la reconnaissance logographique des lettres en tout début d'apprentissage. Ces propos témoignent donc du chemin déjà parcouru puisque les élèves ont dépassé ce stade : ils nomment les lettres lues.

Photogramme 11 : Les lettres composant Saint Nicolas

Gestualité	Discours	Fonction des gestes
<p>1</p>  <p>M : deux pointages simultanés sur le mot <i>Saint</i> de l'extrait (index droit) et le mot <i>Saint</i> du modèle (majeur gauche)</p>	<p>M : on regarde ici ? le premier mot ? LO : ah oui ::</p>	<p>Le double pointage a pour fonction d'initier la comparaison entre le mot du texte et le mot modèle.</p>
<p>2</p>  <p>M : deux pointages simultanés sur la lettre <i>S</i> de l'extrait (index droit) et la lettre <i>S</i> du modèle (majeur gauche)</p>	<p>M : un s 1él : s</p>	<p>Les doubles pointages ont pour fonction d'initier la comparaison entre chaque lettre du mot du texte et chaque lettre du mot modèle.</p>
<p>3</p>  <p>M : deux pointages simultanés sur la lettre <i>a</i> de l'extrait (index droit) et la lettre <i>a</i> du modèle (majeur gauche)</p>	<p>1él : un <i>a</i> M : <i>a</i></p>	
<p>4</p>  <p>M : deux pointages simultanés sur la lettre <i>i</i> de l'extrait (index droit) et la lettre <i>i</i> du modèle (majeur gauche)</p>	<p>1él : <i>i</i> avec un petit point M : oui</p>	
<p>5</p>  <p>M : deux pointages simultanés sur la lettre <i>n</i> de l'extrait (index droit) et la lettre <i>n</i> du modèle (majeur gauche)</p>	<p>1él : <i>n</i></p>	

<p>6</p>  <p>M : deux pointages simultanés et maintenus sur la lettre <i>t</i> de l'extrait (index droit) et la lettre <i>t</i> du modèle (majeur</p>	<p>1él : <i>t</i> M : alors on a le mot <i>Saint</i> / c'est le même / et après <i>Nicolas</i></p>	<p>Les pointages maintenus obligent à l'arrêt entre Saint et Nicolas. Cet arrêt fait saisir la composition en deux mots de Saint Nicolas.</p>
<p>7</p>  <p>M : deux pointages simultanés sur la lettre <i>N</i> de l'extrait (index droit) et la lettre <i>N</i> du modèle (majeur gauche)</p>	<p>Éls : <i>n</i> /</p>	<p>Les doubles pointages ont pour fonction d'initier la comparaison entre chaque lettre du mot du texte et chaque lettre du mot modèle.</p>
<p>8</p>  <p>M : deux pointages simultanés sur la lettre <i>i</i> de l'extrait (index droit) et la lettre <i>i</i> du modèle (majeur gauche)</p>	<p>Éls : <i>i</i> /</p>	
<p>9</p>  <p>M : deux pointages simultanés sur la lettre <i>c</i> de l'extrait (index droit) et la lettre <i>c</i> du modèle (majeur gauche)</p>	<p>Éls : <i>c</i> /</p>	
<p>10</p>  <p>M : deux pointages simultanés sur la lettre <i>o</i> de l'extrait (index droit) et la lettre <i>o</i> du modèle (majeur gauche)</p>	<p>Éls : <i>o</i> /</p>	

<p>11</p>  <p>M : deux pointages simultanés et maintenus sur la lettre <i>i</i> de l'extrait (index droit) et la lettre <i>i</i> du modèle (majeur)</p>	<p>Éls : <i>i // i //</i></p>	
<p>12</p>  <p>M : deux pointages simultanés sur la lettre <i>a</i> de l'extrait (index droit) et la lettre <i>a</i> du modèle (majeur gauche)</p>	<p>Éls : <i>a /</i></p>	
<p>13</p>  <p>M : deux pointages simultanés sur la lettre <i>s</i> de l'extrait (index droit) et la lettre <i>s</i> du modèle (majeur gauche)</p>	<p>Éls : <i>s</i></p>	

1.1.4.3. L'événement remarquable du photogramme 12 : des mots et des espaces à l'écrit

L'enseignante utilise un objet matériel intermédiaire, le feutre, appartenant à la matérialité technique, pour encadrer les deux mots Saint Nicolas. L'idée dominante de cet extrait c'est : deux mêmes mots écrits sont composés des mêmes lettres disposées dans le même ordre.

L'enseignante veut faire percevoir la segmentation de l'écrit par rapport au flux oral. Pour cela elle oppose, par des moyens matériels multiples, gestes et prosodie, les deux systèmes langagiers oral / écrit car ils n'ont pas la même matérialité intrinsèque. Nous sommes témoins de l'articulation de plusieurs ressources, gestes épistémiques, gestes coverbaux et prosodie.

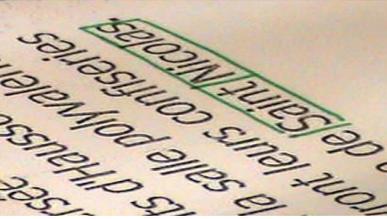
Elle dit, en **entretien d'auto-confrontation**, que ces gestes ne viennent pas uniquement dans l'action. Elle ajoute :

M : je m'appuie sur ces gestes aussi pour mieux faire comprendre aux enfants ce que j'attends d'eux ou ce qu'ils doivent utiliser pour se repérer

Elle dit que c'est naturel de montrer l'organe sensoriel ici l'oreille pour dire « je vais écouter ».

M : si je dis on va regarder je ne vais pas forcément mettre le doigt sur l'œil / mais peut-être que je le fais

Nous associons le terme « naturel » au fait que ce geste métonymique vers l'oreille est un geste coverbal produit lors de l'acte de langage (Colletta, 2004a). Il semble venir automatiquement dans l'action pour l'émettrice qui, par analogie, dit qu'elle ne sait pas si pour « regarder » elle montrerait son œil. Nous pensons qu'à la différence de tous les autres gestes repérés jusqu'ici, ce geste-là n'est pas directement dirigé sur l'objet de savoir. Il apparaît moins intentionnel que ceux sur lesquels s'appuie l'enseignante pour faire comprendre.

Photogramme 12 : Segmentation de l'écrit versus flux oral		
Gestualité	Discours	Fonction des gestes
<p>1</p>  <p>M : encadre <i>Saint Nicolas</i> et trace un trait entre <i>Saint</i> et <i>Nicolas</i></p>	<p>M : le mot <i>Saint Nicolas</i> il est fait avec deux mots regardez Éls : ouais</p>	<p>L'enveloppe matérielle tracée montre que les lettres rassemblées dans cet ordre composent le groupe <i>Saint Nicolas</i>. Le mot préalablement « disséqué » (photogramme 11) est reconstitué.</p>
<p>2</p> 		<p>La fonction de la trace verticale est de matérialiser l'espace blanc pour le rendre visible.</p>
<p>3</p>  <p>M : geste coverbal métonymique = pointer de l'index gauche l'oreille gauche</p>	<p>M : deux mots / mais quand on dit <i>Saint Nicolas</i> on a l'impression que ça fait un seul mot LO : <i>Saint</i></p>	<p>Ce geste coverbal métonymique signifie entendre ce qui est dit. Sa fonction est référentielle désignant l'organe pour entendre.</p>

<p>4</p> 	<p>M : parce qu'on ne dit pas Saint / Nicolas</p>	<p>L'anaphore gestuelle renforce le discours et la prosodie.</p>
<p>5</p>  <p>M : prosodie = prononciation de Saint / Nicolas avec une pause anaphore gestuelle = deux gestes d'accompagnement avec pause</p>		
<p>6</p> 	<p>M : on dit Saint Nicolas</p>	<p>L'anaphore gestuelle renforce le discours et la prosodie.</p>
<p>7</p>  <p>M : prosodie = prononciation de Saint Nicolas sans pause anaphore gestuelle = un geste liant</p>		

1.1.5. Synthèse de la première séance de Grande Section

1.1.5.1. Reconstitution de la séance

La figure ci-dessous représente la reconstitution de la première séance de Grande Section.

Reconstitution Grande Section 1 : Lecture d'une affiche <i>Le téléthon</i>											
Épisode significatif 1 : Les dessins			Épisode significatif 2 : Les unités graphiques mot/lettre						Épisode significatif 3 : Saint Nicolas		
Événement remarquable 1 : Le dessin de Saint Nicolas versus écrit	Événement remarquable 2 : Le dessin de la trace de patte de chien	Événement remarquable 3 : Le dessin du logo de l'association	Événement remarquable 1 : Les lettres de à la salle	Événement remarquable 2 : Les mots de la ligne	Événement remarquable 3 : L'espace blanc	Événement remarquable 4 : L'empan du mot	Événement remarquable 5 : La succession des mots	Événement remarquable 6 : Mot versus lettre qui le compose	Événement remarquable 1 : L'invariance	Événement remarquable 2 : Les lettres composant Saint Nicolas	Événement remarquable 3 : Segmentation de l'écrit versus flux oral
PH1	PH2	PH3	PH4	PH5	PH6	PH7	PH8	PH9	PH10	PH11	PH12

PH = Photogramme

Événement remarquable caractérisant le développement	Événement remarquable caractérisant le développement
--	--

Figure 27. Reconstitution de la 1^{re} séance de Grande Section.

1.1.5.2. Les matérialités

Concernant les matérialités, nous pouvons dire que la matérialité extrinsèque objectale, ici la configuration de l'espace et le support agrandi, conditionnent l'enseignement-apprentissage déployé dans ces jeux didactiques en permettant l'usage de pointages.

D'autre part la matérialité extrinsèque gestuelle permet aux élèves d'accéder à la matérialité intrinsèque de l'écrit en l'occurrence les unités graphiques mot/lettre et les espaces blancs. Les élèves voient et prennent conscience qu'il y a des espaces entre les mots écrits parce que l'enseignante focalise leur attention sur les différents objets (espaces blancs et unités graphiques) en doublant son discours de gestes. En **entretien d'auto-confrontation**, elle insiste sur la nécessité d'utiliser ces gestes voire de les perfectionner. En revanche, nous observons que la matérialité extrinsèque est réduite à quelques pointages à fonction attentionnelle dans les événements remarquables caractérisant le développement actuel.

1.1.5.3. Le développement chez l'élève

Au début de la séance, les élèves savent discriminer dessin et écrit, lire les lettres, et différencier les trois types d'écriture. Suivant Vygotski (1933/2012b), dire que l'enfant sait faire ceci ou cela signifie que les fonctions sont à maturité pour faire ceci ou cela. Ce socle de connaissances témoigne donc de fonctions parvenues à maturité et constitue un capital de leur développement actuel. L'enseignante exploite la zone proximale de développement des élèves en leur faisant percevoir que les mots écrits sont séparés par des espaces blancs – donc que contrairement au flux oral l'écrit est segmenté –, que les mots sont plus ou moins longs, que les mots se succèdent, que les mots sont composés de leurs lettres propres et ordonnées. Sa préoccupation didactique pour le mot apparaît dans le **carnet de bord** où elle exprime que l'un des déclencheurs de la lecture est l'entité mot, à côté de la conscience phonologique et de la mémoire. Nous avons donc été témoin de l'émergence de la fonction inter-psychique mais ne pouvons atteindre les éléments tangibles de la fonction intra-psychique : nous ne savons pas, à l'issue de cette séance, quand seront actualisés ces nouveaux savoirs pour chacun des élèves.

1.2. La deuxième séance de Grande Section : lecture d'une recette Les crêpes

Comme l'indique la figure ci-dessous, la séance est la deuxième de l'ensemble du recueil des observations filmées donc la deuxième de Grande Section. Elle est prise au cours de la première année le 8 février 2008. Elle est réduite sous forme d'un synopsis (Annexe 14).

CYCLE 2 : APPRENTISSAGES FONDAMENTAUX											
Année 1 : 2007-2008 Grande Section				Année 2 : 2008-2009 Cours Préparatoire				Année 1 : 2009-2010 Cours Élémentaire 1 ^{re} année			
Séance	Séance	Séance	Séance	Séance	Séance	Séance	Séance	Séance	Séance	Séance	Séance
1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
30/11	08/02	28/03	23/05	28/11	16/01	06/03	15/05	12/11	14/01	11/03	04/05

Figure 28. Situation temporelle de la 2^e séance de Grande Section.

1.2.1. Présentation de la leçon de lecture

L'objectif général de l'enseignante pour la séance est de faire lire la recette des crêpes. Le support de lecture est en lien avec la *Chandeleur* fêtée dans la classe. Les élèves feront les crêpes ultérieurement ce qui constitue une belle motivation pour décrypter la recette au préalable. Ce travail est réalisé sur un écrit de la vie courante d'un usage quotidien (M.E.N., 2002b, p. 79) qui appartient au genre de texte utilitaire.

Les élèves connaissent déjà la différence entre les ingrédients et les ustensiles, découverte réalisée lors de la séance précédente. La séance présente se déroule en un jeu didactique principal précédé d'une introduction permettant de faire le lien avec ce qui a déjà été fait. L'enseignante poursuit l'objectif de faire percevoir aux élèves l'organisation de la recette, c'est l'entrée par le code des supports et le genre. Pour servir cet objectif, elle laisse les élèves identifier divers éléments écrits connus.

Les élèves sont assis et groupés face au support collectif, sans table, la recette accrochée verticalement sur le tableau noir fixe ; l'enseignante est assise à côté du tableau. L'absence de tables est propice au déplacement des élèves donc aux interventions des uns et des autres sur le support avec des gestes ou des tracés.



Figure 29. Organisation spatiale pour la séance *Lecture d'une recette Les crêpes*.

La recette des crêpes est adaptée à l'intervention didactique collective. L'enseignante l'a agrandie de manière à ce que les élèves du petit groupe puissent la lire collectivement. Elle est composée de deux parties, à savoir une feuille portant le titre et les ingrédients de la recette, et une feuille portant les actions successives numérotées. S'ajoute un référent avec les ingrédients et les ustensiles, à portée des élèves à côté de la recette. Les supports dérivés appartiennent à la matérialité technique.



Figure 30. Supports dérivés de la recette des crêpes.

1.2.2. Premier épisode significatif : l'identification des mots-outils, des espaces, des lettres

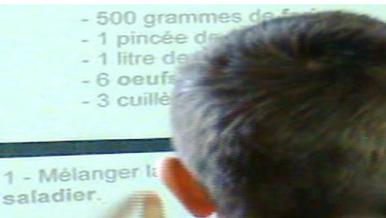
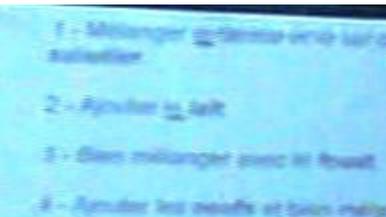
Cet épisode est composé de trois événements caractérisant le développement actuel des élèves qui, à tour de rôle, repèrent tout ce qu'ils connaissent. Il apparaît que les élèves pointent seuls sur les objets.

1.2.2.1. L'événement remarquable du photogramme 13 : les mots-outils facilement identifiés

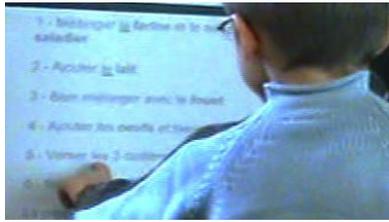
Les élèves identifient les mots-outils, les nomment et les désignent par des pointages. L'enseignante souligne en vert ce qui a été identifié : *le, la, les*.

Les pointages sont tous les mêmes, à vocation de désignation. Nous établissons un lien entre les gestes uniformes et univoques, émanant des élèves, et la connaissance des mot-outils. L'enseignante matérialise par un trait au feutre, outil de matérialité technique, le repérage effectué, de manière à ce que tous gardent en mémoire ce qui a été identifié.

Photogramme 13 : Les mots-outils *la, le, les*

Gestualité	Discours	Fonction des gestes
<p>1</p>  <p>ÉL : un pointage sur le mot-outil <i>La</i></p>	<p>ÉL : <i>la</i></p>	<p>Ce pointage a pour fonction d'indiquer le mot-outil identifié.</p>
<p>2</p>  <p>M : souligne en vert <i>La</i></p>	<p>M : on voit un mot-outil oui 1él : moi j'en vois un aussi M : toi tu es déjà dans les mots / tu vois le mot-outil ↗ ÉL : <i>la</i> ↘ M : <i>la</i> ↘ / LO</p>	<p>L'enseignante rend pérenne le repérage par une marque écrite objectale.</p>
<p>3</p>  <p>LO : un pointage sur le mot-outil <i>la</i> M : souligne en vert <i>la</i></p>	<p>LO : encore <i>la</i> ici M : encore <i>la</i></p>	<p>Les deux opérations précédentes sont réitérées autant de fois que de mots-outils repérés.</p>
<p>4</p>  <p>BA : un pointage sur le mot-outil <i>le</i> M : souligne en vert <i>le</i></p>	<p>BA : <i>le</i></p>	

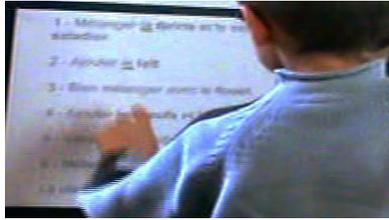
5



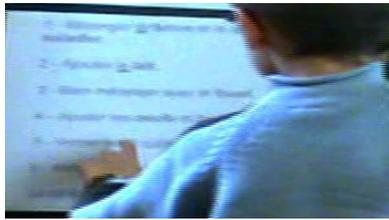
M : et toi qu'est-ce que tu XXX ?

LU : le mot-outil les deux /es là j'ai trouvé

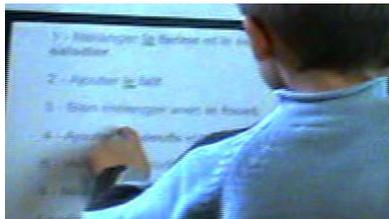
6



8

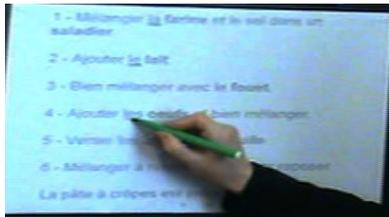


9



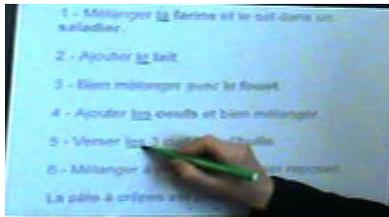
LU : plusieurs pointages alternatifs sur le mot-outil /es écrit à deux endroits

10



M : tu as trouvé deux mots-outils

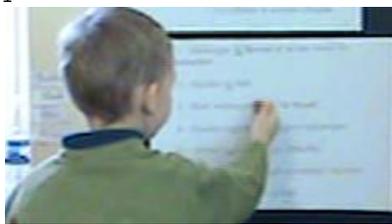
11



M : souligne en vert les deux /es

1.2.2.2. L'événement remarquable du photogramme 14 : un progrès, l'élève repère les espaces blancs

Eu égard au photogramme 6, la perception de la segmentation de l'écrit en mots est réalisée. Le processus intra-psychologique concernant la notion d'espace est donc advenu entre la première et la deuxième séance filmée de Grande Section. On remarque que c'est l'élève qui pointe, non l'enseignante : il a appris la notion d'espace entre les mots, il a aussi appris les moyens sémiotiques dont usait l'enseignante lors de la première séance, à savoir les pointages élaborés.

Photogramme 14 : Les espaces blancs		
Gestualité	Discours	Fonction des gestes
<p>1</p> 	<p>BA : euh il y a il y a il y a les petits espaces pour voir comment c'est écrit</p> <p>M : oui il y a les espaces pour bien pouvoir lire les mots voir comment c'est écrit</p>	<p>Les pointages délimitent les espaces de part et d'autre du mot.</p> <p>Leur fonction est de faire porter l'attention sur les espaces pour faire ressortir l'entité mot.</p>
<p>2</p>  <p>BA : deux pointages verticaux de la main droite allongée doigts serrés sur les espaces situés avant et après le mot avec</p>		

1.2.2.3. L'événement remarquable du photogramme 15 : des lettres connues nommées

Une nouvelle fois, BA et LO reconnaissent des lettres en effectuant autant de pointages que de lettres désignées. Ils sont les acteurs et montrent qu'ils savent repérer et nommer les lettres.

Photogramme 15 : Des lettres		
Gestualité	Discours	Fonction des gestes
<p>1</p>  <p>LO : un pointage sur le M de Mélanger</p>	<p>LO : il y a aussi le le M de Maman</p>	<p>Ce pointage fait porter l'attention sur la lettre et permet de la désigner.</p>

<p>2</p>  <p>Absence de gestes</p>	<p>M : on a des lettres oui comme le M de Maman LU : aussi je n'ai pas vu un seul mot M : non parce que ce n'est pas tout à fait les mots qui m'intéressent il y a peut-être d'autres choses que des mots d'autres signes / oui</p>	<p>L'absence de gestes traduit un temps de questionnement.</p>
<p>3</p>  <p>BA : un pointage sur le B de <i>Bien</i></p>	<p>BA : il y a le B de BA</p>	<p>Ces pointages focalisent l'attention et permettent de désigner la lettre.</p>
<p>4</p>  <p>BA : un pointage sur le A de <i>Ajouter</i></p>	<p>BA : et le A de BA M : oui vous avez vu des lettres</p>	

1.2.3. Deuxième épisode significatif : l'identification des mots

Les élèves identifient des mots. Cependant il n'est pas question ici de déchiffrer, ce qui correspond à l'identification par voie indirecte, et encore moins de lire par voie directe. Ils recourent à leur mémoire photographique (Goigoux & Cèbe, 2006). Cela témoigne du fait que les élèves sont au stade logographique. Dehaene (2007), explique :

Selon Uta Frith, la première étape de la lecture, qui survient vers 5 ou 6 ans, est logographique ou picturale. L'enfant n'a pas encore compris la logique de l'écriture. Aussi son système visuel essaie-t-il de reconnaître les mots de la même manière que les objets ou les visages qui l'entourent. Il exploite tous les traits visuels : la forme, mais aussi la couleur, l'orientation des lettres, leurs courbes (p. 266).

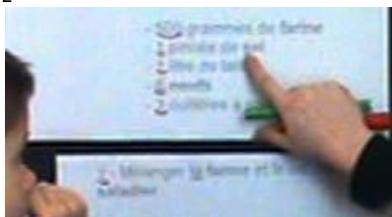
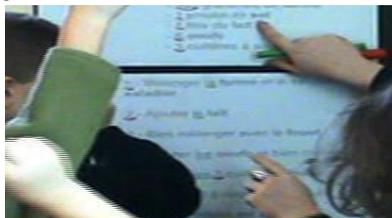
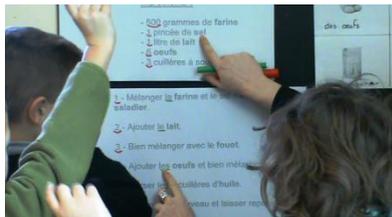
1.2.3.1. L'événement remarquable du photogramme 16 : la confusion entre sel et les

Dehaene (2011) explique que l'enfant pré-lecteur a du mal à distinguer les lettres en miroir comme b et d, son cerveau le traitant comme des objets identiques :

Chez l'enfant de maternelle, la région visuelle qui doit servir à la lecture n'est pas inactive. Elle ne répond pas encore bien aux lettres, mais elle reconnaît d'autres formes telles que les objets ou les visages. Or l'évolution nous a joué un tour : cette région ne peut pas s'empêcher de juger que des vues symétriques en miroir correspondent à un seul et même objet » (p. 44).

Les mots les/sel ne sont pas exactement en miroir mais « à l'envers ». Cependant le problème posé aux élèves est apparenté à la lecture en miroir.

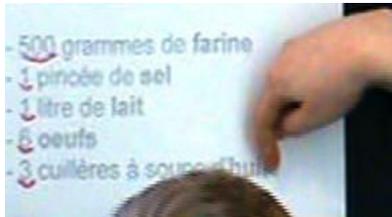
La gestualité de l'enseignante invite à comparer les deux mots, de la même manière que pour le travail sur les mots Saint Nicolas au photogramme 11.

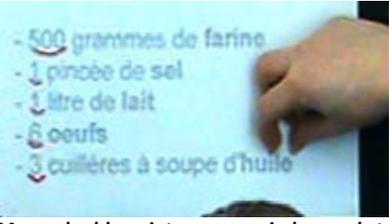
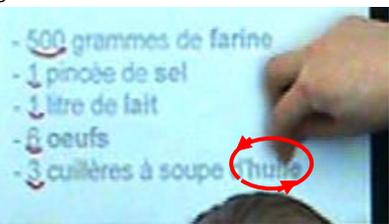
Photogramme 16 : En miroir <i>sel</i> versus <i>les</i>		
Gestualité	Discours	Fonction des gestes
<p>1</p>  <p>LO : un pointage sur <i>sel</i></p>	<p>LO : moi je reconnais le mot là M : c'est quel mot celui-là ? LU : oh je disais le mot-outil moi ↗ LO : <i>les</i></p>	<p>Ce pointage fait porter l'attention sur le mot <i>sel</i>.</p>
<p>2</p>  <p>M : un pointage de l'index droit, prolongé (2''), sur <i>sel</i></p>	<p>M : c'est le mot <i>les</i> ? Éls : non ↗</p>	<p>Ce pointage focalise l'attention sur le mot <i>sel</i>.</p>
<p>3</p> 	<p>M : ah il ressemble au mot-outil <i>les</i> mais regarde / le mot-outil <i>les</i> tu le vois à l'envers</p>	<p>Ce double pointage oblige à comparer les mots <i>sel</i> et <i>les</i>.</p>
<p>4</p>  <p>M : un pointage de l'index gauche, prolongé, sur <i>les</i> en même temps que le pointage précédent maintenu sur <i>sel</i> (4'')</p>		

1.2.3.2. L'événement remarquable du photogramme 17 : le de huile n'est pas le mot le

BA désigne *le* dans *huile* comme un mot. Il apparaît donc que la notion d'unité graphique mot n'est pas encore acquise malgré la perception des espaces blancs constatée sur le photogramme 14. L'enseignante déploie alors une gestualité dense et précise pour faire distinguer le groupe de lettres *le* à l'intérieur du mot *huile* et le mot *le*.

La gestualité exercée ici par l'enseignante est dense. Son ampleur et sa complexité sont dues au fait que les élèves ne maîtrisent pas complètement la notion d'unité graphique mot.

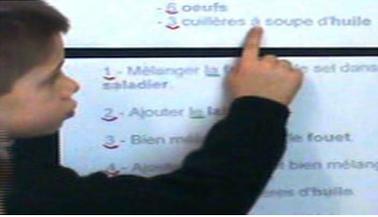
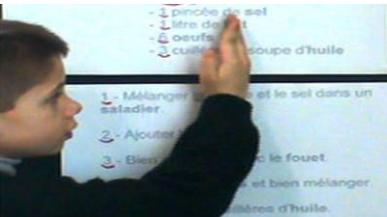
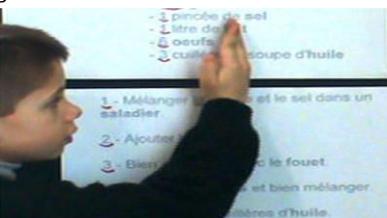
Photogramme 17 : Mot <i>le</i> versus <i>le</i> dans <i>huile</i>		
Gestualité	Discours	Fonction des gestes
<p>1</p>  <p>BA : un pointage sur <i>le</i> du mot <i>huile</i></p>	BA : il y a le mot <i>le</i> là en bas	Ce pointage focalise l'attention sur <i>le</i> de <i>huile</i> .
<p>2</p>  <p>M : un pointage sur <i>le</i> du mot <i>huile</i></p>	M : alors est-ce que le mot <i>le</i> on peut le XXX	Ce pointage focalise l'attention sur <i>le</i> de <i>huile</i> .
<p>3</p>  <p>M : un pointage dynamique circulaire sur le mot <i>huile</i></p>	M : on l'a dans à l'intérieur du mot ?	Ces pointages sont des enveloppes gestuelles visuelles dont la fonction est de définir le mot <i>huile</i> et le mot <i>le</i> , chacun comme des unités graphiques à mettre sur le même plan.
<p>4</p>  <p>M : un pointage dynamique circulaire sur le mot-outil <i>le</i></p>	M : regarde ici on a le mot <i>le</i> il est tout seul c'est un mot-outil	

<p>5</p>  <p>M : deux pointages dynamiques sur les espaces autour du mot-outil <i>le</i></p>	<p>M : il y a un trou entre les mots</p>	<p>Ces pointages rappellent que les unités graphiques sont séparées par des espaces.</p>
<p>6</p>  <p>M : un pointage dynamique circulaire sur le mot-outil <i>le</i></p>	<p>M : LE / quelque chose</p>	<p>Ce pointage est une enveloppe gestuelle visuelle dont la fonction est de définir le mot <i>le</i> comme une unité graphique.</p>
<p>7</p>  <p>M : un pointage dynamique sur <i>le</i> du mot <i>huile</i></p>	<p>M : là ça ne peut pas être le mot-outil <i>le</i></p>	<p>Ce pointage invite à la comparaison entre les deux <i>le</i>.</p>
<p>8</p>  <p>M : un double pointage pouce index sur / et e puis un pointage sur / et un pointage sur e de <i>le</i> du mot <i>huile</i></p>	<p>M : on a un / et un e</p>	<p>Cette combinaison de pointages signifie que le mot <i>huile</i> est composé de lettres et marque ainsi la différence entre les unités graphiques mots et lettres.</p>
<p>9</p>  <p>M : un pointage dynamique circulaire sur le mot <i>huile</i> prosodie : appui sur le mot DANS</p>	<p>M : DANS ce mot-là</p>	<p>Ce pointage est une enveloppe gestuelle visuelle. La prosodie renforce le fait que / et e sont des lettres composant le mot <i>huile</i>.</p>

1.2.3.3. L'événement remarquable du photogramme 18 : un petit mot, le mot lettre à

C'est donc l'élève qui explique en gestualisant. Pour LO la notion d'unité graphique mot semble actualisée.

Dans l'entretien d'auto-confrontation, l'enseignante remarque que ce sont les enfants qui pointent les espaces et les mots. Elle pense que la pratique leur donne des habitudes. Il apparaît qu'ils apprennent le savoir mais aussi la manière dont il leur a été « transmis ». Ce fait observé réfère à la cognition située (Moro, 2001).

Photogramme 18 : Le mot à		
Gestualité	Discours	Fonction des gestes
<p>1</p>  <p>LO : un pointage dynamique sur à</p>	<p>LO : oui mais sauf que c'est à tout seul</p>	<p>Ce pointage focalise l'attention sur le mot à.</p>
<p>2</p>  <p>LO : deux pointages verticaux de la main droite allongée doigts serrés sur les espaces avant et après à</p>	<p>M : oui il fonctionne tout seul ce à oui / tout seul /</p>	<p>Les pointages délimitent les espaces de part et d'autre du mot. Leur fonction est de faire porter l'attention sur les espaces pour faire ressortir l'entité mot.</p>
<p>3</p>  <p>M : un geste renforçant la prosodie = appui sur le mot à</p>	<p>M : à / c'est / le mot à</p>	<p>La prosodie a pour fonction de confirmer ce que LO a démontré.</p>

1.2.3.4. L'événement remarquable du photogramme 19 : mots identiques ou bien mots qui se ressemblent ?

ÉL reconnaît le mot *lapin* pour *lait*. À l'aide de la fiche modèle « PETIT LAPIN SE LÈVE » les élèves cherchent à montrer qu'ÉL se trompe.

L'enseignante, en focalisant l'attention sur la fin du mot *lait* qui est différente de celle du mot *lapin*, montre que lire ne revient pas à deviner ; elle amène doucement et implicitement à la nécessité d'apprendre le code alphabétique.

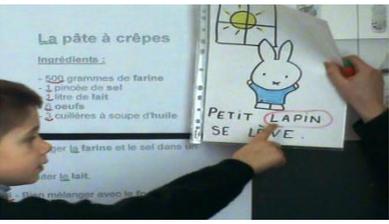
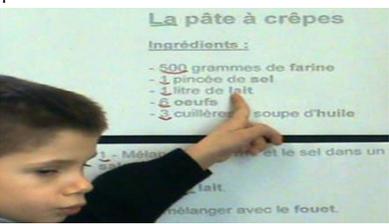
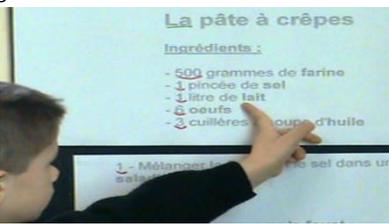
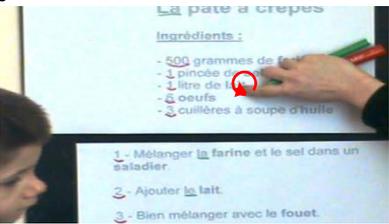
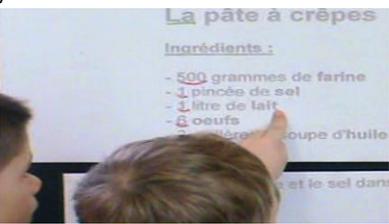
Cette comparaison a été possible encore une fois parce que les élèves maîtrisent l'invariance (cf. *supra*) car le mot *lait* est en écriture scripte quand le mot *lapin* est en écriture capitale. Par ailleurs ils ont aussi compris que le mot est composé de lettres invariables et invariablement ordonnées. Ces deux compétences sont actualisées et fondent le travail de ce moment. Cependant, à la différence de Saint Nicolas sur le photogramme 11, la comparaison ne se fait pas terme à terme ; les élèves savent qu'une seule lettre différente peut changer le mot. C'est donc un progrès par rapport au système de comparaison lettre à lettre. En **entretien d'auto-confrontation**, l'enseignante constate d'ailleurs la rapidité des élèves dans la comparaison et la justification mais aussi la précision dans leur pointage.

Il apparaît des différences entre les élèves. ÉL ne semble pas avoir totalement compris qu'un mot est une suite de lettres invariablement organisée alors que LO est capable d'expliquer l'erreur qu'elle fait.



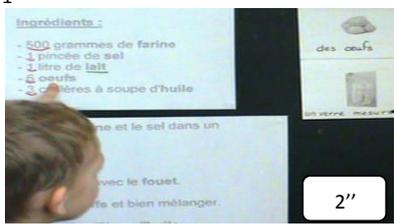
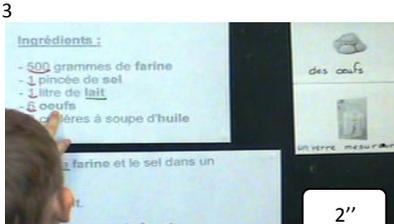
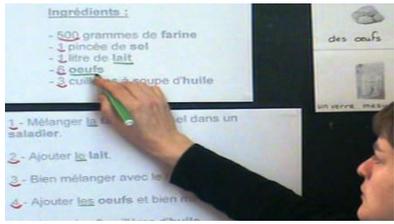
Figure 31. Fiche Lapin issue du dictionnaire imagé de la classe.

Photogramme 19 : <i>LAPIN versus lait</i>		
Gestualité	Discours	Fonction des gestes
<p>1</p> <p>BA : un pointage sur la lettre t du mot <i>lait</i></p>	<p>BA : et en plus ça ne se peut pas <i>petit lapin</i> parce que il y a il n'y a pas de <i>T</i> et en plus le <i>T</i> il est avant</p>	<p>Ce pointage focalise l'attention sur le <i>t</i>.</p>

<p>2</p>  <p>LO : un pointage sur L du mot <i>LAPIN</i></p>	<p>M : dans le mot lapin / on n'a pas de T LU : il y a le L</p>	<p>Le modèle permet de faire le tri entre les lettres communes et non communes par comparaison. Les pointages focalisent l'attention sur les lettres nommées.</p>
<p>3</p>  <p>LO : un pointage sur la lettre / du mot <i>LAPIN</i></p>	<p>LO : enfin si le / il est là mais il n'y a pas le : / Éls : le T le T LO : le T M : il n'y a pas le T ///</p>	
<p>4</p>  <p>LO : un pointage sur <i>la</i> du mot <i>lait</i></p>	<p>LO : mais je sais pourquoi elle dit lapin M : oui tu sais pourquoi elle dit lapin pourquoi ?</p>	<p>Le pointage focalise l'attention sur <i>la de lait</i>.</p>
<p>5</p>  <p>LO : un pointage sur <i>la</i> du mot <i>lait</i></p>	<p>LO : ben parce qu'elle reconnaît LA M : parce qu'elle reconnaît qu'il y a un L et un A comme au début de <i>LAPIN</i> donc c'est son erreur elle n'est pas : elle n'est pas bête BA : ben oui</p>	
<p>6</p>  <p>M : un pointage dynamique circulaire sur la fin du mot <i>lait</i></p>	<p>M : hein c'est c'est bien mais elle n'a pas regardé la fin du mot elle n'a pas regardé assez entièrement</p>	<p>Ce pointage focalise l'attention sur la fin du mot <i>lait</i>. Il signifie qu'un mot ne se reconnaît pas qu'à son début.</p>
<p>7</p>  <p>BA : un pointage sur la lettre <i>t</i> du mot <i>lait</i></p>	<p>BA : il fallait le N à la place du T M : exactement / bien</p>	<p>Ce pointage focalise l'attention sur le <i>t</i>.</p>

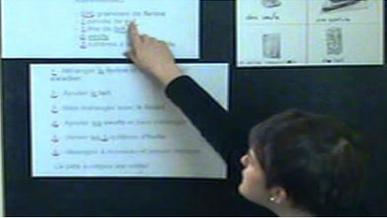
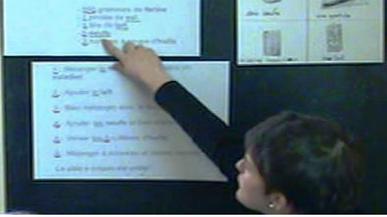
1.2.3.5. L'événement remarquable du photogramme 20 : le mot œufs

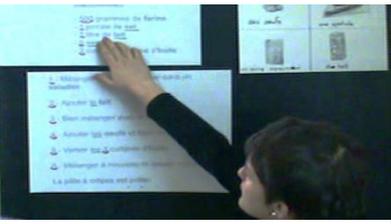
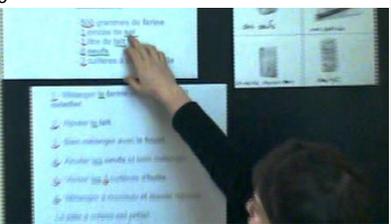
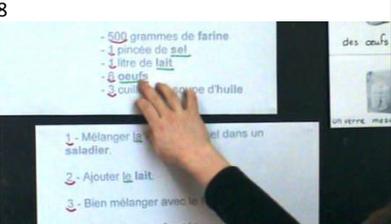
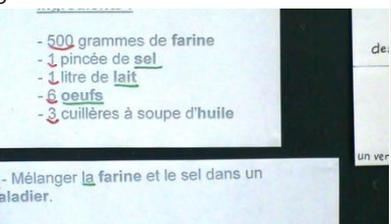
BA n'a pas besoin de pointer lettre à lettre le mot pour voir qu'il est identique sur l'écrit recette et sur le référent. Il fait preuve d'une reconnaissance rapide à partir d'un modèle. La discrimination visuelle s'affine et l'apprentissage par la comparaison et les pointages est actualisé. BA est capable d'expliquer ce qu'il fait ou voit à la manière de l'enseignante : il utilise le même procédé utilisé par l'enseignante sur le photogramme 16 pour *sel//les*.

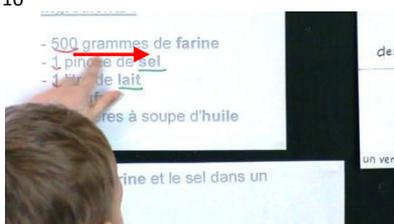
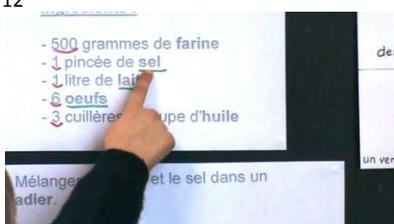
Photogramme 20 : Le mot œufs		
Gestualité	Discours	Fonction des gestes
<p>1</p>  <p>BA : un pointage de l'index gauche, prolongé (2''), sur <i>œufs</i> de la recette</p>	<p>M : oui BA BA : j'ai trouvé un mot peut-être celui-là</p>	<p>Ce pointage focalise l'attention sur le mot <i>œufs</i> de la recette.</p>
<p>2</p>  <p>BA : un pointage de l'index droit, prolongé (2''), sur <i>œufs</i> du référent en même temps que le pointage précédent maintenu sur <i>œufs</i> de la recette</p>	<p>BA : euh celui-là il a l'air d'aller avec celui-là</p>	<p>Ce double pointage oblige à comparer le mot <i>œuf</i> de la recette et le mot <i>œuf</i> du référent.</p>
<p>3</p>  <p>BA : pointage initial de l'index gauche maintenu (2'') sur <i>œufs</i> de la recette</p>	<p>M : oui c'est le même Éls : oui BA : c'est le mot œufs M : c'est le mot œufs il faudra combien d'œufs ? Éls : 6</p>	<p>Ce pointage maintient l'attention sur le mot <i>œufs</i>.</p>
<p>4</p>  <p>M : souligne en vert le mot <i>œufs</i> de la recette</p>	<p>LU : on dirait que ça fait beaucoup M : on est beaucoup d'enfants</p>	<p>Le soulignement garde la mémoire de ce qui a été identifié.</p>

1.2.3.6. L'événement remarquable du photogramme 21 : les élèves ne connaissent pas les caractères gras

L'enseignante attire l'attention sur les caractères gras inconnus des élèves. Elle cherche à faire observer des caractères du code typographique. Cela ne va pas de soi puisque BA semble confondre le caractère gras du mot avec sa longueur, le mot *gramme* étant long. Les pointages de l'enseignante sont denses et précis et la prosodie amplifie le geste. Ceci est dû encore une fois à la méconnaissance de BA.

Photogramme 21 : Les caractères gras		
Gestualité	Discours	Fonction des gestes
<p>1</p> 	<p>M : regardez ces mots / que j'ai déjà souligné LU : ah ça fait un escalier M : ça fait comme un escalier mais regardez la taille des lettres /</p>	<p>Ces pointages successifs réitérés sur les objets aux caractères typographiques identiques focalisent l'attention et invitent à la comparaison.</p>
<p>2</p> 		
<p>3</p>  <p>M : trois pointages successifs et rapides sur <i>sel, lait, œufs</i> (gras), réitérés 3 fois</p>		

<p>4</p>  <p>M : un pointage sur <i>d</i> et <i>e</i> de <i>de</i> (non gras) situé devant <i>lait</i> (gras)</p>	<p>M : à côté de celles-là / celles-là elles sont en petit</p> <p>M : celles-là elles sont en / gros</p>	<p>Ces pointages sur des mots aux caractères typographiques différents invitent à la comparaison.</p>
<p>5</p>  <p>M : un pointage sur <i>lait</i> (gras)</p>		
<p>6</p>  <p>7</p>  <p>M : trois pointages successifs et rapides sur <i>sel, lait, œufs</i> (gras)</p>		<p>Ces pointages successifs réitérés sur les objets aux caractères typographiques identiques focalisent l'attention et invitent à la comparaison.</p>
<p>8</p>  <p>M : prosodie = grAs :::</p>	<p>M : j'ai utilisé ↗ des caractères grAs ::: pour écrire tous les mots qui étaient importants à regarder / alors peut-être que ça va vous aider à trouver les autres ingrédients de la recette ↗</p>	<p>La prosodie est elle-même « grasse ».</p> <p>Elle a pour fonction d'attirer l'attention sur une nouvelle terminologie.</p>

<p>10</p>  <p>BA : un pointage dynamique sous <i>grammes</i> (non gras)</p>	<p>BA : euh / il y a / il a le mot celui-là</p> <p>M : celui-là ? alors est-ce qu'on l'a dans les mots modèles ?</p> <p>Éls : non</p> <p>M : est-ce qu'il est écrit en gras celui-là ?</p>	<p>Ce pointage focalise l'attention sur <i>grammes</i>. Sa fonction est de faire percevoir visuellement sa longueur du mot.</p>
<p>11</p>  <p>BA : un pointage maintenu sous <i>grammes</i> (non gras)</p>		
<p>12</p>  <p>LO : un pointage sur <i>sel</i> (gras)</p>		<p>Ce pointage sans discours sur un mot court écrit en gras signifie que le caractère gras n'a rien à voir avec la longueur du mot.</p>

1.2.4. Synthèse de la deuxième séance de Grande Section

1.2.4.1. Reconstitution de la séance

La figure ci-dessous représente la reconstitution de la deuxième séance de Grande Section.

Reconstitution Grande Section 2 : Lecture d'une recette <i>Les crêpes</i>								
Épisode significatif 1 : L'identification des mots-outils, des espaces, des lettres			Épisode significatif 2 : L'identification des mots					
Événement remarquable 1 : Les mots-outils	Événement remarquable 2 : Les espaces blancs	Événement remarquable 3 : Des lettres	Événement remarquable 1 : En miroir <i>sel versus les</i>	Événement remarquable 2 : Mot <i>le versus le dans huile</i>	Événement remarquable 3 : Le mot <i>à</i>	Événement remarquable 4 : <i>LAPIN versus lait</i>	Événement remarquable 5 : Le mot <i>œufs</i>	Événement remarquable 6 : Les caractères gras
PH13	PH14	PH15	PH16	PH17	PH18	PH19	PH20	PH21

PH = Photogramme

Événement remarquable caractérisant le développement actuel	Événement remarquable caractérisant le développement potentiel
---	--

Figure 32. Reconstitution de la 2^e séance de Grande Section

1.2.4.2. Les matérialités

L'organisation de l'espace, donnée objectale, est décisive, permettant aux élèves de se déplacer au plus près du tableau porteur des documents à étudier.

L'enseignante utilise des outils auxiliaires comme dans la première séance. Il y a les objets matériels : les supports dérivés et la fiche *lapin* du dictionnaire imagé. Il y a aussi les très nombreux pointages variés : des pointages immédiats touchants, des pointages dynamiques, des pointages dynamiques circulaires, des pointages du pouce ou de l'index ou des deux doigts, des pointages successifs réitérés. Puis des soulignements en direct qui articulent le gestuel et l'objectal. Enfin un peu de prosodie. Tous ces éléments matériels fonctionnent en systèmes.

Par ailleurs, certains élèves prennent la main et utilisent la matérialité pour expliquer le code écrit.

1.2.4.3. Le développement chez l'élève

Sur le plan du savoir en lecture, nous observons des différences interindividuelles. BA et LO ont une grande facilité à identifier les lettres de l'alphabet et les mots-outils. Ils apparaissent

comme les plus avancés. BA perçoit les espaces entre les mots mais l'unité mot n'est pas encore claire pour lui (*le de huile*), alors que LO semble plus habile à identifier le mot à ; BA confond longueur du mot et caractères gras, alors que LO les perçoit. Cependant LO confond *les* et *sel*. LU reconnaît les mots-outils. ÉL éprouve encore des difficultés à concevoir le mot comme une suite de lettres invariablement ordonnées. LU et ÉL semblent progresser moins vite que LO et BA.

Ces différences apparaissent aussi dans l'activité des élèves. BA et LO empruntent à l'enseignante les comparaisons pour expliquer ce qu'ils comprennent. Ils ont beaucoup progressé quant à la reconnaissance comparative des mots. Cette activité est très souvent réalisée dans la classe. Dans le **premier entretien semi-directif**, l'enseignante dit que sa démarche « s'inscrit sur le cycle en trois ans », « on a trois ans pour poser la lecture », parce qu'elle a une classe à trois niveaux. Le travail de fond est visible dès cette séance. BA fait preuve d'une discrimination visuelle fine dans sa manière de comparer deux mots identiques de manière plus globale qu'auparavant. LO perçoit très vite les différences entre les mots. En outre, ces deux élèves réalisent des pointages précis et systématiques à la manière de l'enseignante. Ils ont acquis les systèmes sémiotiques en même temps que les savoirs en lecture.

Dans cette séance, nous sommes témoin du premier développement (Vygotski, 1934/1997). En effet, LU et ÉL ont encore besoin de revoir les notions d'espace et de mot ; pour la majorité, la notion de caractères gras n'est pas acquise. Donc les élèves découvrent ou revoient des savoirs en lecture, sur le moment, sur la scène sociale, *i.e.* avec l'aide des pairs ou de l'enseignante. Nous sommes également témoin du deuxième développement, celui qui advient au fil du temps de manière individuelle. Il concerne BA et LO qui font preuve de savoirs acquis en lecture et de systèmes sémiotiques internalisés. Ils ont adopté les manières d'expliquer et de justifier de l'enseignante. Ils gestualisent à sa place, et comme elle, parce qu'ils savent. La matérialité extrinsèque passe des mains magistrales aux mains enfantines. Les systèmes sémiotiques intériorisés servent alors d'outils psychologiques.

Le deuxième développement ne peut être saisi sur une seule séance. Il n'est perceptible que par comparaison avec un avant. C'est ce que nous faisons ici : nous mettons en regard les première et deuxième séances. Quand l'élève apprend une notion inconnue, ou lorsqu'il la renforce, lors d'une séance avec l'enseignante, il convoque toutes ses connaissances et les met au service de cet apprentissage. C'est à ce moment-là que l'on peut saisir tout ce qu'il a intériorisé. Le développement interne survient on ne sait quand, il ne suit pas le rythme du premier développement mais il en découle indirectement.

1.3. La troisième séance de Grande Section : dictée à l'adulte Les exercices de relaxation

Comme l'indique la figure ci-dessous, la séance est la troisième de l'ensemble du recueil des observations filmées donc la troisième de Grande Section. Elle est prise au cours de la première année le 28 mars 2008. Elle est réduite sous forme d'un synopsis (Annexe 14).

CYCLE 2 : APPRENTISSAGES FONDAMENTAUX											
Année 1 : 2007-2008 Grande Section				Année 2 : 2008-2009 Cours Préparatoire				Année 1 : 2009-2010 Cours Élémentaire 1 ^{re} année			
Séance	Séance	Séance	Séance	Séance	Séance	Séance	Séance	Séance	Séance	Séance	Séance
1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
30/11	08/02	28/03	23/05	28/11	16/01	06/03	15/05	12/11	14/01	11/03	04/05

Figure 33. Situation temporelle de la 3^e séance de Grande Section.

1.3.1. Présentation de la leçon de lecture

L'objectif général de l'enseignante pour la séance est de faire écrire. Dans les séances précédentes, les élèves ont appris à faire des exercices de relaxation. Ensuite l'enseignante a pris des photographies pour « raconter » les exercices de relaxation destinés à être lus et compris par les élèves des autres cours de la classe. Mais la photographie est insuffisante à la compréhension des exercices de relaxation pour qui ne les connaît. Sans explications écrites, il est impossible de les réaliser. Car ce qui est à décrire est caché (dans la bouche) ou peu explicité par l'image (les yeux). Les élèves perçoivent donc l'insuffisance de l'image dans ce cas de figure.

Dans cette séance, l'enseignante répond à la consigne « montrez-moi une séance de lecture » par une séance d'écriture plus précisément de dictée à l'adulte. Elle considère donc que lecture et écriture sont deux activités liées. Oriol-Boyer (2001, p.9) explique ainsi que « lecture et écriture sont deux moments d'une même activité. Si lire peut apprendre à mieux écrire, écrire apprend toujours à mieux lire ».

L'importance accordée à la production de textes et de mots est soulignée par Goigoux (2003, p. 17) qui rapporte que

les activités d'écriture, même les plus simples, conduites en étroite relation avec les activités de lecture, sont utiles au développement des apprentissages langagiers des élèves à condition de ne pas demander trop vite à ces derniers de prendre en charge seuls l'ensemble des dimensions de l'activité rédactionnelle.

Fijalkow (2003) plaide aussi pour l'articulation lecture-écriture, l'écriture étant « un outil d'analyse métalinguistique et linguistique de la langue » (p. 5). Il décline quatre avantages pour l'activité d'écriture : premièrement l'activité, dans l'inspiration constructiviste, car la production d'un texte demande un effort et des compétences plus grands que celles de sa réception ; deuxièmement la clarté cognitive et l'aspect métalinguistique de l'activité pour prendre conscience de la nature langagière de l'écrit ; troisièmement le travail d'analyse phonographique qui amène l'enfant à comprendre les relations systématiques entre phonèmes et graphèmes et permet l'acquisition fonctionnelle des correspondances ; quatrièmement une meilleure évaluation des connaissances. Colletta (2004b) argumente l'intérêt des activités permettant la transition entre les usages dialogués ou prises de parole brèves, et les usages monologués ou prises de parole longues nécessitant les outils de la textualité, de la parole et du langage. Entraîner la production de textes avant d'en être capable seul à l'écrit sert la progression de l'enfant des usages dialogués vers les usages monologués :

L'intérêt de la dictée à l'adulte [...] est qu'elle constitue une activité intermédiaire entre la production dialoguée ou étayée du langage et la production monologuée que peut assumer seul l'enfant plus âgé tant en parole qu'à l'écrit (p. 303).

Auvergne et Christodoulidis (2012) décrivent le déroulement de la dictée à l'adulte individuelle. Cinq phases sont mises en évidence : l'explicitation du déroulement de la situation par l'enseignante, l'énonciation de son projet d'écriture par l'élève répondant à la question « qu'aimerais-tu écrire ? », l'énonciation orale d'une phrase par l'élève et la discussion avec l'enseignant pour que l'oral soit « écrivable » selon les règles morphosyntaxiques, la dictée par l'élève qui doit ralentir son rythme d'énonciation, la relecture avec l'aide de l'enseignant. Dans cette séance la dictée à l'adulte est conçue comme collective, produite par un petit groupe ce qui induit des interactions permettant une co-construction de l'écrit.

La séance est rattachée aux objectifs des programmes (M.E.N., 2002b, p. 94) : en situation de dictée à l'adulte contrôler la vitesse du débit et demander des rappels pour modifier ses énoncés, « dans une dictée collective à l'adulte, restaurer la structure syntaxique d'une phrase non grammaticale, proposer une amélioration de la cohésion du texte [...] ».

Au cours du **premier entretien semi-directif** l'enseignante explique qu'elle travaille de plus en plus tôt sur la production d'écrit sous la forme de dictée à l'adulte en Grande Section et encore au Cours Préparatoire. Le **carnet de bord** révèle qu'elle fait de la production d'écrits avec tous les niveaux rassemblés, puis des ateliers décrochés et différenciés par niveau. Après une courte

introduction qui rattache le travail à venir à celui de la veille, la séance se déroule sous la forme d'un seul jeu didactique consistant à dicter à l'adulte les légendes des photographies se rapportant aux exercices de relaxation.



Figure 34. Organisation spatiale Pour la séance *Dictée à l'adulte Les exercices de relaxation*.

1.3.2. Premier épisode significatif : se représenter l'acte d'écrire

Cet épisode fait vivre aux élèves, par la main de l'enseignante, l'acte d'écrire. Il peut être rattaché à la troisième phase (Auvergne & Christodoulidis, 2001). L'enseignante écrit au porte-mine permettant d'effacer et de corriger, deux actions constitutives de l'acte d'écrire.

1.3.2.1. L'événement remarquable du photogramme 22 : plus de temps pour écrire que pour dire ou lire

Les actions de relaxation sont indépendantes les unes des autres ce qui permet un traitement isolé des légendes à écrire. La chronologie est induite par la structure de l'objet sous forme de photographies. L'enseignante permet donc de ne pas débiter l'écriture sur la première image.



Figure 35. 1^{er} support dérivé des exercices de relaxation.

L'enseignante est un modèle dans cette activité. Elle montre l'acte d'écrire en l'incarnant. Elle réalise une démonstration distante. Et en premier lieu elle place le support d'écriture face à elle. BA dicte sans hésitation « tourner la langue dans la bouche ». L'enseignante écrit pendant un long temps. Elle matérialise l'acte d'écrire par son action propre et son corps tout entier. Les élèves débattent et prennent conscience du temps nécessaire à l'acte d'écriture. On constate la fragilité des acquis car ÉL dit quatre lettres pour quatre lignes.

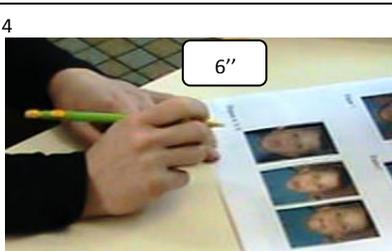
À l'issue de cette production, l'enseignante relit ce qu'elle vient d'écrire. Elle montre ainsi que le temps de dire, le temps de lire est rapide par rapport au temps d'écrire.

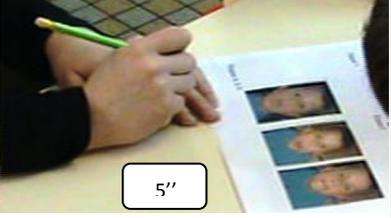
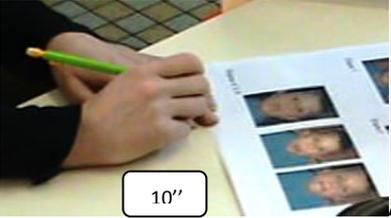
Photogramme 22 : Temps d'écrire versus temps de dire/lire

Gestualité	Discours	Fonction des gestes
<p>1</p>  <p>BA : un pointage sur l'étape 3</p>	<p>BA : euh là là je sais ce qu'il faut faire il il faut il faut faire tourner la langue dans dans la bouche</p>	<p>Ce geste a pour fonction de désigner.</p>
<p>2</p>  <p>LO : un pointage sur l'étape 1</p>	<p>LO : oui mais on regarde l'image en premier</p>	<p>Ce geste a pour fonction de désigner.</p>
<p>3</p>  <p>M : dispose le support face à elle</p>	<p>M : oui mais ce n'est pas grave s'il se souvient de celle-là /</p>	<p>Ces gestes sont des actes modèles d'une démonstration distante. Ils ont pour fonction de montrer le processus d'écriture : bien disposer son support, prendre le temps d'écrire, procéder à la relecture.</p>
<p>4</p>  <p>M : écrit sous la dictée</p>	<p>M : alors là il faut faire ↗ BA : euh tourner la langue dans la bouche //// (12'') BA : c'est long hein LO : ben oui hein ÉL : XXX LU : non ce n'est pas long ÉL : ben tiens il y a quatre lettres</p>	<p>Ces gestes sont des actes modèles d'une démonstration distante. Ils ont pour fonction de montrer le processus d'écriture : bien disposer son support, prendre le temps d'écrire, procéder à la relecture.</p>
<p>5</p>  <p>M : dit ce qui est écrit</p>	<p>M : alors là c'est le moment où on tourne la langue dans la bouche</p>	<p>Ces gestes sont des actes modèles d'une démonstration distante. Ils ont pour fonction de montrer le processus d'écriture : bien disposer son support, prendre le temps d'écrire, procéder à la relecture.</p>

1.3.2.2. L'événement remarquable du photogramme 23 : avant d'écrire, réfléchir et formuler

Toute la corporéité de l'enseignante est engagée dans ce processus d'enseignement de l'écriture. Comme pour l'événement précédent, elle procède à une démonstration vivante de l'acte d'écrire, insufflant des représentations précises aux élèves. C'est toute sa personne qui matérialise, en l'incarnant, l'objet de savoir.

Photogramme 23 : Réflexion et formulation avant écriture		
Gestualité	Discours	Fonction des gestes
<p>1</p>  <p>M : tient le crayon proche de la feuille sous les photographies à gauche</p>	<p>M : on essaie de toucher le nez donc qu'est-ce que j'écris ?</p>	<p>Les gestes sont sans objet véritable ou bien sont absents. Ils expriment l'attente nécessaire pour réfléchir.</p> <p>Ils montrent également que la formulation dans la tête n'est pas atteignable par le geste.</p>
<p>2</p>  <p>M : effectue un geste dynamique circulaire (porte-mine)</p>		
<p>3</p>  <p>M : deux pointages non immédiats dynamiques sous les photographies de gauche à droite (porte-mine)</p>	<p>ÉL : essaie de toucher le nez Éls : non ::</p>	
<p>4</p>  <p>Absence de gestes</p>	<p>BA : il faut écrire essayez de toucher le nez avec la langue</p>	

<p>5</p>  <p>M : un pointage non immédiat sous la 2^e photographie (porte-mine)</p>		
<p>6</p>  <p>Absence de gestes</p>	<p>LO : moi je dirais plutôt euh // tirez la langue et après touchez le nez</p>	
<p>7</p>  <p>M : un pointage non immédiat vers LO (porte-mine)</p>	<p>M : oui alors on va faire comme ça tirez la langue</p>	<p>Ce pointage en direction de LO a pour fonction de rappeler ce qu'il a proposé.</p>
<p>8</p>  <p>M : un pointage non immédiat vers BA (porte-mine)</p>	<p>M : et après essaie de ? BA : toucher le nez</p>	<p>Ce pointage en direction de BA a pour fonction de rappeler ce qu'il a proposé.</p>
<p>9</p>  <p>Absence de gestes</p>	<p>M : tirez la langue et après essaie de toucher le nez / on ne va peut-être pas dire tirez la langue on va peut-être dire tire la langue ?</p>	<p>L'absence de gestes traduit le temps laissé à la réflexion.</p>

<p>10</p>  <p>M : dit et écrit simultanément ce qui a été formulé prosodie = une pause entre chaque mot dit</p>	<p>Éls : ah oui tire la langue M : tire // la / langue // et après // essaie // de / toucher // le // nez</p>	<p>Ces gestes sont des actes modèles de démonstration distante. Ils ont pour fonction de montrer le processus d'écriture : monologuer et prendre le temps d'écrire mot à mot. La prosodie contribue à faire percevoir la nécessité de ralentir. L'enseignante vit l'acte d'écrire à imiter par les élèves.</p>
--	---	--

1.3.3. Deuxième épisode significatif : les premières découvertes phonographiques

Il caractérise la dernière phase de la dictée à l'adulte (Auvergne & Christodoulidis, 2001), laquelle « permet la relecture finale du texte avec l'aide de l'enseignant, ainsi que la reconnaissance et ou l'identification des mots » (p. 3).

1.3.3.1. L'événement remarquable du photogramme 24 : mot *la* versus *la* dans langue

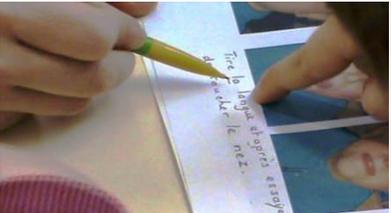
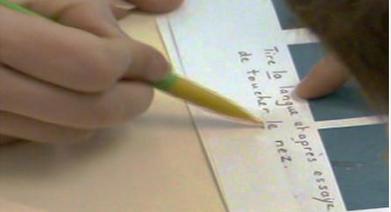
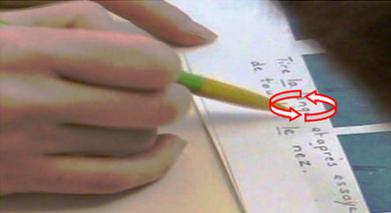
Sur la légende écrite précédemment l'enseignante demande aux élèves de chercher les mots-outils. Ils pointent sur les mots *le* et *la* que souligne l'enseignante

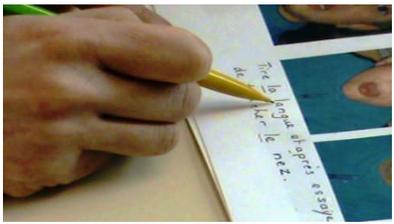
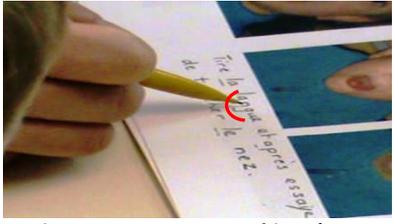
Eu égard à l'événement « mot *le* versus *le* dans *huile* », BA a actualisé la connaissance : *la* dans *langue* n'est pas un mot, c'est dans le mot *langue*. Cependant, l'enseignante va plus loin cette fois en recourant à la relation graphème-phonème : « le *a* chante avec une autre lettre ». Elle projette ainsi les élèves vers le Cours Préparatoire : « on apprendra ça au CP » à savoir : la lettre *a* ne chante pas toujours [a] donc il faudra faire des fusions⁸¹ différentes, non pas *l* avec *a* mais *a* avec *n* puis *l* avec *an*. Dans les remarques collectées dans le **carnet de bord**, l'enseignante dit : « je les prépare ». Le fonctionnement en classe-cycle apparaît nettement ici. Elle dit aussi « en Grande Section on a seulement semé des petites graines pour la conscience phonologique ». Ce jour-là elle a « semé une petite graine ».

⁸¹ La fusion syllabique consiste à unir les sons représentés par deux graphèmes (ou plus) pour former une syllabe (Giasson, 2007).

Photogramme 24 : Mot *la* versus *la* dans *langue*

Gestualité	Discours	Fonction des gestes
<p>1</p>  <p>BA : un pointage sur le mot-outil <i>le</i></p>	<p>M : vous me retrouvez les mot-outils ?</p>	<p>Tous ces pointages ont pour fonction de désigner les mots-outils.</p>
<p>2</p>  <p>LO : un pointage sur le mot-outil <i>le</i></p>		
<p>3</p>  <p>LU : trois pointages successifs dont le premier sur le mot-outil <i>la</i> pendant que LO : le pointage maintenu sur le mot-outil <i>le</i></p>	<p>LU : ben oui moi j'ai trouvé deux <i>la</i> ici</p>	
<p>4</p>  <p>LU : trois pointages successifs dont le deuxième sur <i>la</i> de <i>langue</i> pendant que LO : le pointage maintenu sur le mot-outil <i>le</i></p>		
<p>5</p>  <p>LU : trois pointages successifs dont le troisième sur le mot-outil <i>la</i> pendant que LO : le pointage maintenu sur le mot-outil <i>le</i></p>		

<p>6</p>  <p>LO : un pointage sur le mot-outil <i>la</i></p>	<p>LO : <i>le / la</i></p>	
<p>7</p>  <p>M : souligne le mot-outil <i>la</i> pendant que LO : un pointage sur <i>la</i> de <i>langue</i></p>	<p>LU : <i>la</i> M : alors / <i>le / la</i> LO : là aussi il y a un <i>la</i> M : alors LU : c'est moi qui ai remarqué les deux <i>la</i></p>	<p>Le soulignement, trace matérielle objectale, donne une mémoire de ce qui a été identifié.</p>
<p>8</p>  <p>M : souligne le mot-outil <i>le</i> pendant que LO : le pointage maintenu sur <i>la</i> de <i>langue</i></p>		
<p>9</p>  <p>M : un pointage non immédiat dynamique (porte-mine) circulaire deux tours au-dessus de <i>langue</i></p>	<p>M : ça c'est le mot <i>langue</i> / est-ce qu'on entend [la] dans <i>langue</i> ? Éls : non M : non BA : XXX [lã] c'est dans un mot</p>	<p>Ce pointage a pour fonction de faire percevoir l'unité graphique mot <i>langue</i>.</p>

<p>10</p> 	<p>M : c'est dans le mot et puis en plus le <i>a</i> chante avec une autre lettre 1él : ouais M : on apprendra ça au CP</p>	<p>Cette combinaison de pointages signifie que <i>a</i> et <i>n</i> forment le graphème <i>an</i>.</p>
<p>11</p>  <p>M : deux pointages non immédiats (portemine) successifs liés au-dessus de <i>a</i> et <i>n</i> de <i>langue</i></p>		

1.3.3.2. L'événement remarquable du photogramme 25 : une seule phonie, plusieurs graphies

Cette approche croise les Instructions officielles selon lesquelles « la troisième conquête, très progressive, est celle qui éclaire le mécanisme d'encodage de l'écriture alphabétique : il met en relation des unités sonores et des unités graphiques » (M.E.N., 2002b, p. 89).

Photogramme 25 : J'entends [o] mais je n'écris pas o		
Gestualité	Discours	Fonction des gestes
<p>1</p>  <p>M : finit d'écrire la légende de l'étape 1</p>	<p>LU : [o] LO : [o] on entend [o] dans XXX il y a un [o] M : hum hum LO : il y a un [o] M : oui on entend [o] /</p>	

<p>2</p>  <p>M : souligne le mot <i>haut</i></p>	<p>M : pourtant regarde c'est bizarre il n'y a pas la lettre <i>o</i></p>	<p>Le soulignement focalise l'attention des élèves sur le mot qui pose problème. Il éveille la curiosité des élèves sur le fait que le phonème [o] ne s'écrit pas toujours au moyen du graphème <i>o</i>.</p>
<p>3</p>  <p>Absence de gestes</p>	<p>LU : oui mais on entend [o] quand même M: oui on entend [o] quand même</p>	<p>L'absence de gestes témoigne d'un temps de réflexion. Le soulignement oblige les élèves à se poser des questions sur le code phonographique.</p>

1.3.4. Troisième épisode significatif : le choix des mots à écrire

Cet épisode est dédié à l'apprentissage de vocabulaire nouveau. Les Instructions officielles mentionnent l'importance de « la maîtrise progressive d'un lexique de plus en plus précis et abondant » (M.E.N., 2002b, p. 73). Pour savoir lire donc pour comprendre l'écrit, l'enfant a besoin d'un vocabulaire dense et précis. Même déchiffrer nécessite de connaître le sens des mots : « déchiffrer ne suffit [...] pas si l'on ne possède pas, en mémoire, une signification associée à l'image acoustique du mot » (Goigoux & Cèbe, 2006, p. 20).



Figure 36. 2^e support dérivé des exercices de relaxation.

1.3.4.1. L'événement remarquable du photogramme 26 : du vocabulaire nouveau, on fronce les sourcils

Le mime⁸² permet de faire comprendre visuellement et concrètement aux élèves ce que signifie « fronce ». Il correspond au geste pédagogique (Tellier, 2008) utilisé en langue étrangère

⁸² Mimer c'est reproduire, de façon purement imitative, des gestes, des mouvements correspondant à un événement, à une situation ou des gestes fortement socialisés. Exprimer par les jeux de physionomie, par les gestes, le comportement, un sentiment, sans en être le siège (Centre de Ressources Textuelles et Lexicales).

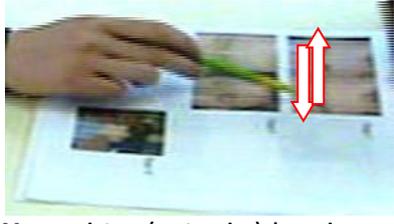
pour faire comprendre (cf. *supra*). Voici d'ailleurs ce que dit l'enseignante en **entretien d'auto-confrontation** :

M : j'enseigne l'anglais par exemple au cycle 3 [...] ils sont à des niveaux d'apprentissage bas donc ils apprennent la base il faut donc étayer la compréhension par du mime

Le mime est en outre renforcé par un deuxième geste de pointage supposé rendre compte lui aussi du mot inconnu. Est ajoutée à tout cela la prosodie qui isole et rend saillant à l'oreille le mot « fronce » dans le discours.

Cet événement remarquable témoigne de la complexité gestuelle déployée pour faire comprendre une expression nouvelle. Le sens du mot oral, renvoyant ici à une action concrète, est immatériel ; mais la mimogestualité le rend présent et visible donc accessible ; le sens est incarné.

Lors de l'**entretien d'auto-confrontation**, l'enseignante envisage le mime comme un moyen de bien se souvenir de l'exercice avant d'écrire. Elle parle de mémoire kinesthésique permettant de se souvenir des différents gestes pour réaliser l'exercice de relaxation. Vivre le geste pour mieux le formuler.

Photogramme 26 : Le lexique : on fronce les sourcils		
Gestualité	Discours	Fonction des gestes
<p>1</p>  <p>M : un pointage (porte-mine) dynamique passant sur les deux photographies</p>	<p>M : qu'est-ce qu'on fait dans les premiers ?</p>	<p>Ces pointages focalisent l'attention des élèves sur les photographies.</p>
<p>2</p>  <p>M : un pointage (<i>idem</i>) sur la 1^{re} photographie</p>		<p>Ces pointages focalisent l'attention des élèves sur les photographies.</p>

<p>3</p>  <p>Absence de gestes</p>	<p>ÉL : on ouvre M : on ouvre LO : on ouvre grand M : on ouvre grand et après LO : on serre fort M : on serre fort</p>	<p>Ce geste est indirectement dirigé sur l'objet à apprendre car la photographie présente des yeux ; c'est pourquoi nous l'analysons comme un geste intentionnel en rapport avec l'objet à apprendre plutôt que comme un geste coverbal au sens de Colletta (2004b), inconscient et accompagnant le langage verbal.</p>
<p>4</p>  <p>M : un pointage sur son œil droit</p>	<p>M : en fermant les yeux ?</p>	
<p>5</p>  <p>M : deux pointages (porte-mine) dynamiques passant sur les deux photographies</p>	<p>1él : oui 1él : oui M : regarde</p>	<p>Ces pointages focalisent l'attention des élèves sur les photographies.</p>
<p>6</p>  <p>M : un pointage (<i>idem</i>) sur la 2^e photographie</p>	<p>1él : non on ne sert pas fort</p>	<p>Ces pointages focalisent l'attention des élèves sur les photographies.</p>
<p>7</p>  <p>M : un pointage (<i>idem</i>) sur la 1^{re} photographie</p>	<p>M : on ne sert pas fort en ouvrant</p>	

<p>8</p>  <p>M et LU : miment on ouvre grand les yeux, M : simultanément un pointage non immédiat des deux index vers les deux yeux</p>	<p>M : on fait comme ça on ouvre grand</p>	<p>Le mime est redondant par rapport à la photographie, il a pour fonction d'éclairer ce qui est lu sur l'image. Le pointage focalise l'attention sur les yeux de l'enseignante.</p>
<p>9</p>  <p>M et LU : miment on fronce les sourcils, M : simultanément un pointage non immédiat des deux index vers les deux yeux</p>	<p>M : et après ↗//</p>	<p>C'est la même chose ici.</p>
<p>10</p>  <p>M et LU : miment on fronce les sourcils, M : simultanément un pointage dynamique sur les sourcils</p>	<p>M : avec les sourcils LU : on est comme ça</p>	<p>C'est la même chose ici avec focalisation sur les sourcils.</p>
<p>11</p>  <p>M : garde les sourcils froncés</p>	<p>LU : comme ça / énervé</p>	<p>C'est la même chose ici.</p>
<p>12</p>  <p>M : un pointage dynamique sur les sourcils froncés</p>	<p>M : oui on fait euh les sourcils énervés</p>	

<p>13</p>  <p>M : mime on fronce les sourcils, avec prosodie = appui sur FRONCE</p>	<p>M : on dit qu'on les ? / FRONCE LU : fronce M : on FRONCE les sourcils ÉL : c'est XXX M : alors</p>	<p>La prosodie met en avant le mot « fronce ».</p>
<p>14</p>  <p>M : écrit</p>	<p>M : on ouvre grands les yeux // 1él : et on fronce M : on fronce quoi ? 1él : les sourcils les sourcils 1él : on fronce quand on ouvre les yeux en fait M : oui on va mettre ça on ouvre grands / 1él : les sourcils c'est plus facile M : les yeux / et //</p>	<p>L'enseignante vit l'acte d'écrire à imiter par les élèves.</p>
<p>15</p>  <p>M : marque un temps d'arrêt avant d'écrire <i>fronce les sourcils</i></p>		<p>C'est pareil ici.</p>
<p>16</p>  <p>M : écrit <i>fronce les sourcils</i></p>	<p>M : on fronce pardon j'étais en train d'essayer de me souvenir on fronce / les sourcils</p>	

1.3.4.2. L'événement remarquable du photogramme 27 : du vocabulaire nouveau, on relâche

Nous pouvons faire la même analyse que pour l'événement précédent : il s'agit d'un assortiment complexe de matérialité corporelle qui s'exprime dans le mime du vocable à trouver. Il y a imitations successives et réciproques. L'action est concrète mais le sens immatériel

de cette action s'incarne dans les poings des interactants. Le corps devient linguistique, la gestualité métaphorique.

Photogramme 27 : Le lexique : on relâche		
Gestualité	Discours	Fonction des gestes
<p>1</p>  <p>M : mime serre les poings</p>	<p>M : est-ce que vous vous souvenez du mot pour dire que l'on /</p>	<p>Le mime est redondant par rapport à la photographie, il a pour fonction d'éclairer ce qui est lu sur l'image. Les élèves imitent l'enseignante.</p>
<p>2</p>  <p>M : mime relâche les poings</p>	<p>M : détend comme ça ?</p>	
<p>3</p>  <p>M : mime serre les poings et ferme les yeux LO : serre les poings</p>	<p>LO : on serre M : on serre et après on ?</p>	
<p>4</p>  <p>M : mime relâche les poings et ouvre les yeux LO : relâche les poings</p>	<p>LU : lâche M : oui on lâche</p>	

<p>5</p> 	<p>LU et LO : miment serre les poings</p>	<p>LU : on serre les poings</p>	<p>C'est le même scénario tout au long de l'événement remarquable.</p>
<p>6</p> 	<p>LU et LO : miment relâche les poings</p>	<p>LU : et après on lâche</p>	
<p>7</p> 	<p>LO : serre les poings pendant que LU les garde relâchés</p>	<p>LO : on serre on lâche on serre on lâche</p>	
<p>8</p> 	<p>LO : relâche les poings pendant que LU les garde relâchés</p>		
<p>9</p> 	<p>BA : serre les poings</p>	<p>M : on va utiliser le mot lâche</p>	
<p>10</p> 	<p>BA : relâche les poings</p>		

<p>11</p>  <p>Absence de gestes M : prosodie = RElâche</p>	<p>M : écoute / on va dire // Relâche</p>	<p>La prosodie met en avant le préfixe « re » de « relâche ».</p>
<p>12</p>  <p>M : serre le poing gauche</p> <p>13</p>  <p>M : relâche le poing gauche prosodie = RElâche</p>	<p>M : on serre et on //</p> <p>M : Relâche</p>	
<p>14</p>  <p>M : écrit simultanément prosodie = RElâche</p>	<p>LU : et on l'avait dit le mot relâche ? M : oui tu as dit lâche c'est toi qui l'as trouvé LO : lâche lâche M : on Relâche</p>	<p>L'enseignante vit l'acte d'écrire à imiter par les élèves.</p>

1.3.5. Synthèse de la troisième séance de Grande Section

1.3.5.1. Reconstitution de la séance

La figure ci-dessous représente la reconstitution de la troisième séance de Grande Section.

Reconstitution Grande Section 3 : Dictée à l'adulte <i>Les exercices de relaxation</i>					
Épisode significatif 1 : L'acte d'écrire		Épisode significatif 2 : Les correspondances phonographiques		Épisode significatif 3 : Le choix des mots	
Événement remarquable 1 : Temps d'écrire versus temps de dire	Événement Remarquable 2 : Réflexion et formulation avant écriture	Événement remarquable 1 : Mot <i>la</i> versus <i>la</i> dans <i>langue</i>	Événement remarquable 2 : J'entends [o] mais je n'écris pas o	Événement remarquable 1 : Le lexique : on fronce les sourcils	Événement remarquable 2 : Le lexique : on relâche
PH22	PH23	PH24	PH25	PH26	PH27

PH = Photogramme

Événement remarquable caractérisant le développement actuel	Événement remarquable caractérisant le développement potentiel
---	--

Figure 37. Reconstitution de la 3^e séance de Grande Section

1.3.5.2. Les matérialités

Les événements remarquables sont emprunts d'une matérialité multiforme : les pointages variés aux fonctions diverses, la démonstration distante, le mime et la prosodie. Nous sommes en présence de systèmes de signes complexes. Par exemple la démonstration distante est doublée de prosodie pour donner aux élèves la représentation de l'acte d'écrire.

Nous observons surtout un phénomène marquant : la combinaison de la mimogestualité en tant que signes coverbaux au sens de Colletta (2004b), laquelle est détournée intentionnellement sur le sens des mots, avec des pointages en tant que signes au sens de Moro et Rodríguez (2005). Le deuxième système sémiotique a pour fonction de focaliser l'attention des élèves sur le premier système sémiotique. Il y a une articulation très précise de deux systèmes sémiotiques extrinsèques entre eux. Ce « système de systèmes » fait accéder les élèves au sens immatériel d'actions concrètes.

1.3.5.3. Le développement chez les élèves

Au cours de cette dictée à l'adulte, l'enseignante entraîne les élèves vers des notions nouvelles. Elle fait prendre conscience successivement des caractéristiques propres à l'acte d'écrire (Gombert *et al*, 2005) à savoir l'exigence temporelle et le caractère monologique (épisode 1), la recherche et l'organisation des informations (épisodes 1 et 3), et la transcription (épisode 2). De même elle enseigne le vocabulaire nouveau nécessaire à la rédaction des légendes. Tout ceci se déroule par l'action soutenue de l'enseignante qui doit avoir pour conséquence le premier développement chez les élèves. Pour ce qui concerne tous ces savoirs, les élèves semblent être au même stade : ils ne savent pas produire seuls de l'écrit.

Pour ce qui est du deuxième développement, ÉL confond ligne et lettre, ce qui signifie que la catégorie unité graphique lettre n'est pas encore stable, malgré le fait qu'ÉL a montré qu'elle savait identifier les lettres (cf. 1^{re} séance). Nous pouvons en déduire qu'elle n'a pas intériorisé ce savoir et que le deuxième développement n'est pas advenu. En revanche, par rapport à la 2^e séance (*le de huile*), BA montre qu'il a compris ce qu'est un mot (*la de langue* n'est pas un mot). Lors de la présente séance où beaucoup de savoirs nouveaux sont enseignés, BA mobilise ses connaissances stabilisées et montre qu'il a intériorisé des savoirs antérieurement abordés sur la scène sociale lors de la 2^e séance.

1.4. La quatrième séance de Grande Section : conscience phonologique

Comme l'indique la figure ci-dessous, la séance est la quatrième de l'ensemble du recueil des observations filmées donc la dernière de Grande Section. Elle est prise au cours de la première année le 23 mai 2008. Elle est réduite sous forme d'un synopsis (Annexe 14).

CYCLE 2 : APPRENTISSAGES FONDAMENTAUX											
Année 1 : 2007-2008 Grande Section				Année 2 : 2008-2009 Cours Préparatoire				Année 1 : 2009-2010 Cours Élémentaire 1 ^{re} année			
Séance	Séance	Séance	Séance	Séance	Séance	Séance	Séance	Séance	Séance	Séance	Séance
1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
30/11	08/02	28/03	23/05	28/11	16/01	06/03	15/05	12/11	14/01	11/03	04/05

Figure 38. Situation temporelle de la 4^e séance de Grande Section.

1.4.1. Présentation de la leçon de lecture

L'objectif de l'enseignante est de faire travailler la conscience phonologique qui se définit comme « la capacité d'identifier les composantes phonologiques des unités linguistiques et de les manipuler de façon opérationnelle » (Gombert, 1992, *in* Giasson, 2007, p. 152). La conscience phonologique joue un rôle essentiel dans l'activité de codage phonographique de l'écrit. À ce titre elle participe de la maîtrise orthographique. Elle facilite l'accès au code alphabétique donc au processus d'identification des mots, lequel constitue la première activité engagée dans l'activité de compréhension (*cf. supra*). Habilité nécessaire mais non suffisante pour l'apprentissage du décodage (Giasson, 2007), la conscience phonologique constitue une des clés de la maîtrise de la lecture. Les performances des élèves dans ce domaine suivent des étapes dans l'ordre suivant (Blachmann, 2000, *in* Giasson, 2007) : d'abord découper un mot en syllabes orales, ensuite découper une syllabe en deux parties, enfin séparer le mot en phonèmes. Les activités proposées dans la séance relèvent des deux premières étapes.

Vygotski (1934/1997, p. 376) aborde aussi le problème de la conscience phonologique : « Bien que l'enfant utilise sans faute l'aspect phonétique de sa langue maternelle, il ne se rend pas compte des sons qu'il prononce. C'est pourquoi il a une grande peine, lorsqu'il écrit, à épeler le mot, à le décomposer en sons distincts ». L'enseignante ne dit pas autre chose lors du **premier entretien semi-directif** : « la conscience phonologique n'est pas quelque chose d'inné, elle se construit ».

Concernant les Instructions officielles, elles imposent « la prise de conscience des réalités sonores de la langue » :

Le système d'écriture alphabétique se fonde essentiellement sur la relation entre les unités distinctives du langage oral (phonèmes) et unités graphiques (graphèmes). L'une des difficultés de l'apprentissage de la lecture réside dans le fait que les constituants phonétiques du langage sont difficilement perceptibles pour le jeune enfant. En effet, celui-ci traite les énoncés qui lui sont adressés pour en comprendre la signification et non pour en analyser les constituants. Il convient donc de lui permettre d'entendre autrement les paroles qu'il écoute ou qu'il prononce en apprenant à centrer son attention sur les aspects formels du message (M.E.N., 2002b, p. 82).

Lors des **entretiens semi-directifs** et dans le **carnet de bord**, il apparaît que l'enseignante considère la conscience phonologique comme un déclencheur de la lecture (les autres étant l'entité mot et la mémoire). Elle soutient que l'apprentissage de la lecture commence dès qu'il y a conscience (dont conscience phonologique). Cette prise de conscience se fait déjà en Grande Section, et elle doit s'affiner avec le temps jusqu'au Cours Élémentaire 1, pour amener progressivement à l'abstraction. En Grande Section elle travaille beaucoup la reconnaissance de lettres, le vocabulaire de façon globale, la conscience phonologique, les textes réels, la littérature de jeunesse ou les histoires qu'elle invente, le tri de textes : « je fais un entraînement phonologique assez poussé en Grande Section mais ce n'est pas la seule entrée car on est tous différents ». Pour travailler cette conscience phonologique, elle utilise un outil des éditions *La Cigale*. Il s'agit d'un apprentissage débutant en Grande Section, continué au Cours Préparatoire, sur les rimes les sons identiques finaux et initiaux, la segmentation orale, l'exploration de la langue.

Le déroulement de cette séance se réalise en deux jeux didactiques, l'un étant centré sur la conscience syllabique, l'autre sur la conscience phonémique. L'enseignante présente le travail comme de véritables jeux au sens enfantin, jeux dont elle parle en **premier entretien semi-directif** comme de petits rituels qui donnent l'impression aux enfants de ne pas être en train de travailler. Donc les élèves jouent au jeu des syllabes qu'on cache et l'enseignante « joue » à développer la conscience syllabique.

Les élèves et l'enseignante sont assis autour de deux tables accolées ; elle est entre BA à sa droite et LU à sa gauche ; LO est en face de BA et ÉL en face de LU.



Figure 39. Organisation spatiale pour la séance *Conscience phonologique*.

1.4.2. Premier épisode significatif : entendre la syllabe initiale d'un mot bisyllabique

L'enseignante a pour objectif de faire prendre conscience de l'unité sonore syllabe du début du mot. Les Instructions officielles mentionnent : « la syllabe est un point d'appui important pour accéder aux unités sonores du langage. Retrouver les syllabes constitutives d'un énoncé est le premier pas vers la prise de conscience des phonèmes de la langue » (M.E.N., p. 82).

L'exercice est progressif avec une phase d'échauffement où l'enseignante déploie une gestualité pour tous les élèves. Ensuite elle adapte sa façon de faire aux besoins de chacun, leur apportant plus ou moins d'aide.

L'enseignante prend du temps pour ouvrir un espace d'attention conjointe. Elle adopte une posture particulière au début et entre chaque exercice : elle regarde l'élève interrogé, pose ses mains sur ses genoux sous la table et attend un temps court en silence. Un espace d'attention est ainsi ouvert pour le groupe et pour le binôme enseignante/élève en particulier. Ces moments se lisent sur les photogrammes sur les images sans discours associé.

1.4.2.1. L'événement remarquable du photogramme 28 : l'aide des mains pour entendre la syllabe initiale

Elle propose le mot « panier » à LU pour lequel elle maintient sa main repliée pendant un long temps. LU se trompe. En **entretien d'auto-confrontation**, l'enseignante explique que cet élève n'est pas placé là par hasard, qu'il est volontairement dans le même sens qu'elle et qu'il passe en dernier dans la ronde de façon à profiter de ce qui a été fait avec les autres. La position dans l'espace par rapport aux élèves est donc pensée dans l'optique de différencier l'aide. Il y a une exploitation intentionnelle de la proxémie : LO est à distance personnelle proche.

L'enseignante explique aussi que la méthode propose habituellement beaucoup de matérialisation, mais qu'elle ne le fait pas pour cet exercice. Or les élèves ne percevaient pas d'emblée les syllabes. Elle a donc adapté, élaboré ce code gestuel, qui, selon elle, est supérieur à l'utilisation d'étiquettes pour l'exercice en question : on cache dans la main ce qui est à cacher, ce qui ne doit pas être dit. Ces commentaires sont en accord avec les remarques relevées dans le **deuxième entretien semi-directif** où elle dit que les enfants ont besoin de manipulations et qu'il convient de les faire entrer concrètement dans la phonologie. Nous avançons que cet exercice est réalisé au moyen d'une « hyper-matérialisation » lisible sur le photogramme dans le

contraste images denses/discours réduit. Le son, presque immatériel parce qu'invisible, intouchable et fugace, est matérialisé d'une part par l'objet main, d'autre part par le geste.

Ce moment correspond au début de l'exercice. L'enseignante explique que c'est une phase d'échauffement rendu possible par le fait que les élèves l'ont déjà pratiqué maintes fois. Elle dit, dans le **premier entretien semi-directif**, soumettre ses élèves à un entraînement systématique tout en leur expliquant les tenants et les aboutissants.

Photogramme 28 : La syllabe initiale 1		
Gestualité	Discours	Fonction des gestes
<p>1</p>  <p>M : posture = garde ses mains sous la table et regarde BA</p>		<p>La posture est ici gage de l'attention demandée et à venir.</p>

<p>2</p>  <p>M : un geste iconique = pose la main gauche ouverte devant BA, avec prosodie = appui sur [pa] suivi d'une coupure</p>	<p>M : PA /</p>	<p>Chaque main posée représente visuellement une syllabe prononcée. La main repliée signifie : « on cache la syllabe dans la main ». La prosodie permet d'insister sur la segmentation du mot en deux syllabes.</p>
<p>3</p>  <p>M : un geste iconique = pose la main droite ouverte devant BA, avec prosodie = appui sur [pi]</p>	<p>M : PI</p>	
<p>4</p>  <p>M : un geste iconique = replie la main droite devant BA</p>	<p>BA : PA M : oui</p>	
<p>5</p>  <p>M : posture = remet ses mains sous la table et regarde LO</p>		<p>La posture est ici gage de l'attention demandée et à venir.</p>

<p>6</p>  <p>M : un geste iconique = pose la main droite ouverte devant LO, avec prosodie = appui sur [ma] suivi d'une coupure</p>	<p>M : MA /</p>	<p>Chaque main posée représente visuellement une syllabe prononcée. La main repliée signifie : « on cache la syllabe dans la main ». La prosodie permet d'insister sur la segmentation du mot en deux syllabes. Il y a inversion du sens des gestes pour respecter le sens de la lecture.</p>
<p>7</p>  <p>M : un geste iconique = pose la main gauche ouverte devant LO, avec prosodie = appui sur [mi]</p>	<p>M : MI</p>	
<p>8</p>  <p>M : un geste iconique = replie la main gauche devant LO</p>	<p>LO : MA M : oui</p>	
<p>9</p>  <p>M : posture = remet ses mains sous la table et regarde ÉL</p>		<p>La posture est ici gage de l'attention demandée et à venir.</p>

<p>10</p>  <p>M : un geste iconique = pose la main droite ouverte devant ÉL, avec prosodie = appui sur [ma] suivi d'une coupure</p>	<p>M : MA /</p>	<p>Chaque main posée représente visuellement une syllabe prononcée. La main repliée signifie : « on cache la syllabe dans la main ». La prosodie permet d'insister sur la segmentation du mot en deux syllabes. Il y a inversion du sens des gestes pour respecter le sens de la lecture.</p>
<p>11</p>  <p>M : un geste iconique = pose la main gauche ouverte devant ÉL, avec prosodie = appui sur [Ri]</p>	<p>M : RI</p>	
<p>12</p>  <p>M : un geste iconique = replie la main gauche devant ÉL</p>	<p>ÉL : MA M : oui</p>	
<p>13</p>  <p>M : posture = remet ses mains sous la table et regarde LU</p>		<p>La posture est ici gage de l'attention demandée et à venir.</p>

<p>14</p>  <p>M : un geste iconique = pose la main gauche ouverte devant LU, avec prosodie = appui sur [pa] suivi d'une coupure</p>	<p>M : PA /</p>	<p>Chaque main posée représente visuellement une syllabe prononcée. La main repliée signifie : « on cache la syllabe dans la main ». La prosodie permet d'insister sur la segmentation du mot en deux syllabes.</p>
<p>15</p>  <p>M : un geste iconique = pose la main droite ouverte devant LU, avec prosodie = appui sur [nje]</p>	<p>M : NIER</p>	<p>Il.</p>
<p>16</p>  <p>M : un geste iconique = replie la main droite devant LU</p>	<p>LU : NIER ? M : non LU : PA M : oui tu as le droit : d'attendre un petit peu ↗ / de réfléchir ↗</p>	

1.4.2.2. L'événement remarquable du photogramme 29 : l'aide de la prosodie pour entendre la syllabe initiale

L'exercice se poursuit de la même façon mais l'enseignante ne matérialise plus les syllabes que par la prosodie, à l'exception de l'exercice qui s'adresse à LU, pour lequel elle applique le code manuel en plus de la prosodie. L'enseignante commente **en entretien d'auto-confrontation** : LU a encore des problèmes donc elle continue à matérialiser par des gestes.

Elle dit aussi qu'elle propose l'aide et que l'élève choisit de la prendre ou non :

M : ils sont capables de dire s'ils en ont besoin, au début on va leur imposer l'aide, mais au fur et à mesure il faut lâcher [...] il faut aussi passer à l'abstraction à un moment donné

Ainsi, il apparaît que l'enseignante est consciente que le recours à la matérialité est temporaire, correspondant à une étape de l'apprentissage. Les élèves devront s'en émanciper progressivement, pour cet exercice bien sûr. Nous devons continuer nos investigations pour savoir si l'émancipation adviendra pour toutes les dimensions de la lecture.

Photogramme 29 : La syllabe initiale 2		
Gestualité	Discours	Fonction des gestes
<p>1</p>  <p>M : posture = garde ses mains sous la table et regarde BA, avec prosodie = appui sur [pa] suivi d'une coupure suivie d'un appui sur [blo]</p>	<p>M : sans les mains pour BA ? BA : oui M : PA / BLO BA : PA M : oui</p>	<p>La posture est ici gage de l'attention demandée et à venir. La prosodie permet d'insister sur la segmentation du mot en deux syllabes.</p>
<p>2</p>  <p>M : posture = garde ses mains sous la table et regarde LO, avec prosodie = appui sur [lo] suivi d'une coupure suivie d'un appui sur [ik]</p>	<p>M : LO / IC LO : LO</p>	<p>Même processus : la posture est ici gage de l'attention demandée et à venir. La prosodie permet d'insister sur la segmentation du mot en deux syllabes.</p>
<p>3</p>  <p>M : posture = garde ses mains sous la table et regarde ÉL, avec prosodie = appui sur [ba] suivi d'une coupure suivie d'un appui sur [tist]</p>	<p>M : BA / TISTE ÉL : BA M : oui</p>	<p>Même processus : la posture est ici gage de l'attention demandée et à venir. La prosodie permet d'insister sur la segmentation du mot en deux syllabes.</p>
<p>4</p>  <p>M : posture = garde ses mains sous la table et regarde LU</p>		<p>La posture est ici gage de l'attention demandée et à venir.</p>

<p>5</p>  <p>M : un geste iconique = pose la main gauche ouverte devant LU, avec prosodie = appui sur [sa] suivi d'une coupure</p>	<p>M : SA /</p>	<p>Chaque main posée représente visuellement une syllabe prononcée. La prosodie permet d'insister sur la segmentation du mot en deux syllabes.</p>
<p>6</p>  <p>M : un geste iconique = pose la main droite ouverte devant LU, avec prosodie = appui sur [bin]</p>	<p>M : BINE</p>	
<p>8</p>  <p>M : un geste iconique = entrouvre la main droite devant LU</p>	<p>M : tu dis toujours ce que je j'ai dans la main c'est ce qui est caché dans la main</p>	<p>La main repliée signifie : « on cache la syllabe dans la main ».</p>
<p>9</p>  <p>M : un geste iconique = ferme la main droite devant LU</p>	<p>LU : SA ? M : SA</p>	

1.4.2.3. L'événement remarquable du photogramme 30 : sans aide, entendre la syllabe initiale

L'exercice se poursuit de la même façon mais l'enseignante ne matérialise plus les syllabes du tout sauf pour LU. Elle procède de la même façon qu'au début de l'exercice. Mais elle insiste, quand elle replie la main droite, en disant « je cache » avec une prosodie appuyée. Elle rappelle ainsi ce que signifie le geste de replier la main.

En **entretien d'auto-confrontation**, l'enseignante revient sur l'importance de travail en groupe pour l'émulation qu'il induit. Les plus en avance servent de modèles à l'enfant en difficulté qui est « tiré », entraîné par les autres. BA, LO et ÉL ont actualisé le savoir-faire de discriminer la syllabe initiale sans appui sur la matérialité. Cet événement remarquable caractérise donc des fonctions actualisées. Ce n'est pas le cas pour LU qui ne parvient pas à isoler la première syllabe sans aide matérielle. Cet événement caractérise donc son développement potentiel : il peut réussir avec l'aide de l'adulte déployant la matérialité. On réalise ici comment l'enseignante exploite la zone proximale de développement des élèves en différenciant les aides à l'apprentissage en fonction de chacun.

Photogramme 30 : La syllabe initiale 3		
Gestualité	Discours	Fonction des gestes
<p>1</p>  <p>M : posture = garde ses mains sous la table et regarde BA</p>	<p>M : mouton BA : mou M : oui</p>	<p>La posture est ici gage de l'attention demandée et à venir.</p>
<p>2</p>  <p>M : posture = garde ses mains sous la table et regarde LO</p>	<p>M : cochon LO : coch M : aller pas si vite cochon LO : co M : oui</p>	
<p>3</p>  <p>M : posture = garde ses mains sous la table et regarde ÉL</p>	<p>M : calcul ÉL : cal M : très bien</p>	

<p>4</p>  <p>M : posture = garde ses mains sous la table et regarde LU</p>	<p>M : euh</p>	<p>La posture est ici gage de l'attention demandée et à venir.</p>
<p>5</p>  <p>M : un geste iconique = pose la main gauche ouverte devant LU, avec prosodie = appui sur [mu] suivi d'une coupure</p>	<p>M : MOU</p>	<p>Chaque main posée représente visuellement une syllabe prononcée. La prosodie permet d'insister sur la segmentation du mot en deux syllabes. La main repliée signifie : « on cache la syllabe à ne pas dire dans la main ».</p>
<p>6</p>  <p>M : un geste iconique = pose la main droite ouverte devant LU, avec prosodie = appui sur [jwaR]</p>	<p>M : CHOIR</p>	
<p>7</p>  <p>M : un geste iconique = replie la main droite devant LU avec prosodie = appui sur CACHE</p>	<p>M : je CACHE LU : MOU M : très bien</p>	

1.4.3. Deuxième épisode significatif : deux phonèmes font une syllabe, la fusion syllabique

« La fusion syllabique consiste à unir les sons représentés par deux graphèmes (ou plus) pour former une syllabe » (Giasson, 2007, p. 182). L'exercice proposé ici est d'associer deux phonèmes pour prononcer une syllabe. Dans les Instructions officielles, il est dit que l'enfant « découvre que l'on peut casser les syllabes » (M.E.N., 2002b, p. 83) en phonèmes, c'est le processus inverse.

Les exercices sont réalisés au moyen de cartes et de jetons. Les jetons représentent, en les matérialisant, les phonèmes prononcés. Les cartes de trois cases reçoivent les jetons. Le sens de la lecture est acquis, les cartes portent un repère en haut à gauche que l'on place à gauche devant soi et chaque élève a bien disposé sa carte dans le bon sens. Tout au long de l'exercice le sens de la lecture est respecté : le premier jeton est toujours posé à gauche.



Figure 40. Matériel didactique des éditions *La cigale*.

1.4.3.1. L'événement remarquable du photogramme 31 : LO réussit la fusion syllabique

Un jeton par phonème, un don de jeton par phonème prononcé, une case par phonème, une pose de jeton par phonème prononcé : quatre représentations iconiques qui donnent une quadruple sémiotisation de l'indivisibilité du phonème lequel est, rappelons-le, la plus petite unité isolable de la chaîne parlée. L'enseignante donne un jeton après l'autre en nommant les phonèmes l'un après l'autre : la chronologie renforce l'idée de l'unité isolable du phonème d'une part et, d'autre part, signifie que les phonèmes sont ordonnés dans la syllabe à former. Le deuxième jeton est préparé dans la main qui s'avance : le geste continu rappelle la fusion à venir, l'immédiateté nécessaire de la fusion. Enfin, le geste réalisé par LO pour poser les jetons lui permet d'avoir une image kinesthésique du phonème. De la même façon le geste dynamique circulaire final effectué en prononçant la syllabe [my] est une image kinesthésique de la fusion syllabique.

Photogramme 31 : La fusion syllabique réussie : [m] et [y] [my]		
Gestualité	Discours	Fonction des gestes
<p>1</p>  <p>M : geste iconique = donne un 1^{er} jeton à LO</p>	<p>M : [m]</p>	<p>Chaque objet et chaque geste ont pour fonction de représenter le 1^{er} phonème : un jeton par phonème, un don de jeton par phonème prononcé,</p>

<p>2</p>  <p>LO : geste iconique = pose le 1^{er} jeton sur la 1^{re} case (gauche) de sa carte pendant que M prépare le 2^e</p>	<p>LO : [m]</p>	<p>une case par phonème, une pose de jeton par phonème prononcé.</p>
<p>3</p>  <p>M : geste iconique = donne le 2^e jeton à LO</p>	<p>M : [y]</p>	<p>Chaque objet et chaque geste ont pour fonction de représenter le 2^e phonème : un jeton par phonème, un don de jeton par phonème prononcé,</p>
<p>4</p>  <p>LO : geste iconique = pose le 2^e jeton sur la 2^e case de sa carte</p>	<p>LO : [y]</p>	<p>une case par phonème, une pose de jeton par phonème prononcé.</p>
<p>5</p>  <p>LO : geste iconique = geste dynamique circulaire</p>	<p>LO : [my] M : parfait</p>	<p>Ce geste a pour fonction de donner une image kinesthésique de la fusion syllabique.</p>

1.4.3.2. L'événement remarquable du photogramme 32 : BA ne réussit pas la fusion syllabique

L'enseignante procède de la même façon avec BA à qui elle propose de fusionner [m] et [o]. Elle fournit une aide prosodique supplémentaire à la fin par rapport au photogramme 31 : en le prononçant elle allonge le phonème [m] ; puis elle effectue un geste iconique dynamique liant qui constitue une amorce de la fusion. BA ne réussit pas.

Photogramme 32 : La fusion syllabique manquée : [m] et [o] [myzo]

Gestualité	Discours	Fonction des gestes
<p>1</p>  <p>M : geste iconique = donne un 1^{er} jeton à BA</p>	<p>M : [m]</p>	<p>Chaque objet et chaque geste ont pour fonction de représenter le 1^{er} phonème : un jeton par phonème, un don de jeton par phonème prononcé,</p>
<p>2</p>  <p>BA : geste iconique = pose le 1^{er} jeton sur la 1^{re} case (gauche) de sa carte pendant que M prépare le 2^e</p>	<p>BA : [m]</p>	<p>une case par phonème, une pose de jeton par phonème prononcé.</p>
<p>3</p>  <p>M : geste iconique = donne le 2^e jeton à BA</p>	<p>M : [o]</p>	<p>Chaque objet et chaque geste ont pour fonction de représenter le 2^e phonème : un jeton par phonème, un don de jeton par phonème prononcé,</p>
<p>4</p>  <p>BA : geste iconique = pose le 2^e jeton sur la 2^e case de sa carte</p>	<p>BA : [o]</p>	<p>une case par phonème, une pose de jeton par phonème prononcé.</p>
<p>5</p>  <p>M : prosodie = allonge le phonème [m] geste iconique = geste dynamique liant</p>	<p>M : [m] ::</p>	<p>La prosodie combinée au geste a pour fonction d'amorcer la fusion syllabique.</p>

<p>6</p>  <p>Absence de gestes</p> <p>4''</p>	<p>BA : [myzo]</p>	<p>L'absence de gestes traduit le temps de réflexion.</p>
--	--------------------	---

1.4.3.3. L'événement remarquable du photogramme 33 : le recours à la méthode Borel Maisonnny

Face à l'échec de BA à réaliser la fusion syllabique (photogramme précédent), l'enseignante recourt aux gestes de la méthode de lecture Borel Maisonnny qui matérialise les sons de la parole par des gestes.

On remarque que l'aspect proxémique est essentiel. Dans le cas présent, l'enseignante est en grande proximité, à distance personnelle proche, avec l'élève en difficulté pour un travail individualisé au sein du groupe. Toucher l'élève, ostension immédiate intentionnelle, opère indirectement sur l'objet de savoir auquel l'attention est nécessaire pour qu'il soit compris. À ce sujet l'enseignante attribue deux sens à ce geste : capter l'attention et rassurer, encourager.

Elle recourt à la gestuelle de la méthode Borel-Maisonnny. La méthode éponyme Borel-Maisonnny est une méthode phonétique gestuelle héritée de la méthode phonomimique de Grosselin (cf. *supra*). Les gestes proposés sont de quatre types : représentatifs d'une forme graphique, d'une forme articulatoire, de l'idée d'écoulement, d'une petite scène.

BA ne parvient toujours pas à réaliser la fusion syllabique [m] et [o] [mo]. Il dit [myo].

En **entretien d'auto-confrontation**, l'enseignante dit s'inspirer la méthode Borel Maisonnny quand la situation est telle « qu'on est coincé ». Elle pense que l'imitation est facilitatrice : « regarde comment moi je fais avec ma bouche à moi ». La main vient renforcer le modèle. Elle s'appuie sur le mime. Elle dit utiliser l'observation des élèves par eux-mêmes par le miroir. Elle explique que se représenter ce qui se passe dans la bouche quand ils émettent un son est difficile et en lien avec le fait que le schéma corporel n'est pas encore terminé.

Photogramme 33 : La fusion syllabique manquée : [m] et [o] [myo]

Gestualité	Discours	Fonction des gestes
<p>1</p>  <p>M : ostension immédiate = touche BA</p> <p>2</p> 	<p>M : regarde-moi</p>	<p>Ces gestes sont ostensions immédiates qui ont pour fonction de faire porter l'attention sur le visage de l'enseignante.</p>
<p>3</p>  <p>M : geste iconique = [m] de Borel Maisonnny</p>	<p>M : tu fais ton [m]</p>	<p>Ce geste a pour fonction de rendre une image visuelle du phonème.</p>
<p>4</p>  <p>M : geste iconique = [o] de Borel Maisonnny</p>	<p>M : et après ton [o]</p>	<p>Ce geste a pour fonction de rendre une image visuelle du phonème.</p>
<p>5</p>  <p>M : gestes iconiques [m] et [o] de Borel Maisonnny enchaînés</p> <p>6</p> 	<p>M : [m] :::</p>	<p>L'enchaînement des gestes représente visuellement la fusion syllabique. La prosodie est une amorce de fusion syllabique.</p>

<p>7</p> <p>6''</p>  <p>Absence de gestes</p>	<p>M : vas-y / fais-moi un [m] BA : [m]</p>	<p>L'absence de gestes traduit le temps de réflexion.</p>
<p>8</p>  <p>9</p>  <p>M : geste iconique = élargit le rond formé par sa main</p> <p>10</p> 	<p>M : et après tu ouvres /</p> <p>M : ta bouche pour faire [o]</p>	<p>Le geste représente ce que doit faire la bouche pour que le [o] soit prononcé.</p>
<p>11</p>  <p>M : gestes iconiques [m] et [o] de Borel</p> <p>12</p>  <p>Maisonny enchaînés Prosodie = allongement vocalique de [m]</p>	<p>M : [m] :::</p> <p>BA : [myo] M : non là tu me fais [my]</p>	<p>L'enchaînement des gestes représente visuellement la fusion syllabique. La prosodie est une amorce de fusion syllabique.</p>

1.4.3.4. L'événement remarquable du photogramme 34 : l'explication du processus de fusion

À la suite de l'échec de BA, l'enseignante tente d'expliquer comment faire pour réaliser la fusion syllabique.

En mettant en regard les deux épisodes significatifs étudiés jusqu'alors, nous pouvons dire qu'il existe un rapport de taille et d'appartenance entre la main qui symbolise la syllabe et le doigt qui symbolise le phonème : le doigt est partie de la main tout comme le phonème est partie de la syllabe. Il y a identité.

Les doigts et les mains représentent des unités orales donc ils ne servent pas seulement à pointer la matérialité intrinsèque mais ils la représentent, ils l'iconisent. Cela tient au fait qu'il s'agit de la matérialité intrinsèque de la langue orale. Celle-ci est quasi immatérielle. Elle nécessite donc quantité de représentations visuelles pour être perçue. Les mains et les doigts deviennent alors des objets au même titre qu'un jeton ; l'objectal et le corporel se confondent.

En **entretien d'auto-confrontation**, l'enseignante dit d'une part que ces gestes l'aident elle-même à mieux formuler sa pensée, d'autre part, qu'ils aident aussi les enfants. Mais elle dit « je ne sais pas », « ce n'est pas forcément pour eux ». Cela laisse à penser que les gestes ne sont pas toujours utilisés à dessein didactique ; certains seraient moins intentionnels que d'autres et, dans ce cas, s'apparenteraient plus à des coverbaux qu'à des gestes utilisés à des fins de d'élémentarisation⁸³ de la langue en direction des élèves. La différence est ténue.

Photogramme 34 : La fusion syllabique mode d'emploi		
Gestualité	Discours	Fonction des gestes
<p>1</p>  <p>M : geste iconique = pose les 2 index écartés sur la table</p>	<p>M : LU tout à l'heure il faisait ? BA : le trou</p>	<p>Chaque index représente un phonème dont il donne une image visuelle. Le vide spatial représente le trou sonore à combler pour réaliser la fusion.</p>

⁸³ En peinture et en architecture, l'élémentarisation désigne une décomposition de toute pratique en une série de composantes, elle-même réduite à quelques éléments discrets, incompressibles ; articulation exhaustive de ces éléments entre eux en un tout syntaxique indivisible (*Reverso*, dictionnaire de français *Littre* en ligne).

<p>2</p>  <p>M : geste iconique = pose les 2 index serrés sur la table</p>	<p>M : et tu fais le même petit trou que lui tout à l'heure</p>	<p>Les index rapprochés représentent les phonèmes fusionnés</p> <p>alors que l'écartement des index représente le trou sonore.</p>
<p>3</p>  <p>M : geste iconique = écarte les 2 index</p>	<p>M : hein c'est ça la difficulté dans cet exercice c'est de ne pas laisser de trou entre les deux</p>	<p>Les index rapprochés représentent les phonèmes fusionnés</p> <p>alors que l'écartement des index représente le trou sonore.</p>
<p>4</p>  <p>M : geste iconique = pose les 2 index serrés sur la table</p>	<p>LU : moi j'ai réussi à le reboucher</p> <p>M : oui tu as réussi à le reboucher BA aussi il va y arriver</p>	<p>Les index rapprochés représentent les phonèmes fusionnés</p> <p>alors que l'écartement des index représente le trou sonore.</p>
<p>5</p>  <p>M : geste iconique = écarte l'index droit d'un geste arrondi puis maintient l'écartement</p>	<p>LU : mais lui c'est un super gros trou</p>	<p>Ce geste a pour fonction de désigner BA et révèle l'émulation dont parle l'enseignante plus haut.</p>
<p>6</p>  <p>LU : pointe vers la carte de BA</p>		

<p>7</p>  <p>M : geste iconique = rapproche les 2 jetons sur la carte de BA</p>	<p>M : oui c'est un super gros trou</p>	<p>Ce geste iconique a pour fonction de représenter la fusion manquée.</p>
--	---	--

1.4.3.5. L'événement remarquable du photogramme 35 : le recours à un mot connu, moto

Toutes les tentatives ayant échoué, l'enseignante recourt un mot connu « moto » pour aider BA à résoudre le problème de cette fusion manquée. BA résout finalement le problème.

Photogramme 35 : La syllabe [mo] du mot [moto]		
Gestualité	Discours	Fonction des gestes
<p>1</p>  <p>M : geste iconique = 2 ponts pour 2 syllabes, avec prosodie = courte coupure entre [mo] et [to]</p> <p>2 fois</p>	<p>M : alors dans mo / to où est-ce que tu entends [m] le [m] et le [o] ?</p>	<p>Chaque pont représente une syllabe. La prosodie double le geste. Ce complexe de matérialité a pour fonction d'isoler les deux syllabes pour faciliter le repérage de [mo].</p>
<p>2</p>  <p>Absence de gestes</p> <p>4''</p>	<p>BA : mo M : alors [m] [o] ça fait ? BA : mo M : mo</p>	<p>L'absence de gestes traduit le temps de réflexion.</p>

1.4.4. Synthèse de la quatrième séance de Grande Section

1.4.4.1. Reconstitution de la séance

La figure ci-dessous représente la reconstitution de la quatrième séance de Grande Section.

Reconstitution Grande Section 4 : Conscience phonologique							
Épisode significatif 1 : La syllabe initiale			Épisode Significatif 2 : La fusion syllabique				
Événement remarquable 1 : La syllabe initiale 1	Événement remarquable 2 : La syllabe initiale 2	Événement remarquable 3 : La syllabe initiale 3	Événement remarquable 1 : La fusion syllabique réussie : [m] et [y] [my]	Événement remarquable 2 : La fusion syllabique manquée : [m] et [o] [myzo]	Événement remarquable 3 : La fusion syllabique manquée : [m] et [o] [myo]	Événement remarquable 4 : La fusion syllabique mode d'emploi	Événement remarquable 5 : La syllabe [mo] du mot [moto]
PH28	PH29	PH30	PH31	PH32	PH33	PH34	PH35

PH = Photogramme

Événement remarquable caractérisant le développement actuel	Événement remarquable caractérisant le développement potentiel
---	--

Figure 41. Reconstitution de la quatrième séance de Grande Section.

1.4.4.2. Les matérialités

Nous constatons que la matérialité extrinsèque est parfois impuissante à aider l'élève à percevoir les sonorités de la langue. Le son est un phénomène vibratoire intangible et furtif. Il ne se voit ni se palpe. La tâche de l'enseignante est de matérialiser les sonorités évanescences de la langue orale pour les rendre perceptibles et discriminables.

Nous voyons ici les objets et les gestes utilisés à dessein comme méthode de lecture (cf. *supra*). Les objets sont les cartes et les jetons de la méthode phonologique *La Cigale* ; la gestualité est celle de la méthode Borel Maisonnay. En outre, l'enseignante ajoute à ces méthodes des codes gestuels qu'elle invente : poser la main pour signaler la syllabe, fermer la main pour ne pas la dire. Au sein de la cohorte, il apparaît que BA ne connaît pas les signes Borel Maisonnay car la méthode n'est pas utilisée de manière systématique par l'enseignante. Celle-ci

finit par recourir à des gestes personnels, non codifiés dans les méthodes *La Cigale* et Borel Maisonnay, à savoir les gestes iconiques indiqués sur les photogrammes 34 et 35. Il y a donc un assortiment éclectique de gestes supposés faire accéder à la conscience phonologique.

1.4.4.3. Le développement chez l'élève

Nous voyons que tous les enfants du groupe ne sont pas au même stade de développement. L'enseignante adapte ses interventions en fonction de la zone proximale de développement de chacun. Dans nos outils d'analyse (cf. *supra*), nous indiquons par des intensités de jaune différentes les événements remarquables caractérisant le développement actuel et potentiel des élèves, avec à chaque fois l'idée précise de savoir à qui se rapportent les termes potentiel/actuel. Lorsque l'élève est en difficulté, l'enseignante continue à user des aides de la matérialité extrinsèque. C'est le cas pour LU et pour BA qui ont besoin, à des moments différents de la séance, d'étayage matériel soutenu. Moins l'élève sait, plus l'enseignante déploie à son endroit des trésors de matérialité extrinsèque.

Malgré cela, LU et BA ont beaucoup de mal à conscientiser la matérialité de la langue orale. Il apparaît que l'usage de trop de matérialité ne mène pas à la réussite. Nous en déduisons que la conscience phonologique exige un entraînement long et régulier, avec des moyens de matérialité extrinsèque variés certes, mais surtout permanents. La méthode distinctive (cf. *supra*) offre cette variété matérielle à la fois corporelle/gestuelle et objectale : les gestes, les cartes (couleurs et formes), les schémas et les images matérialisent le code écrit, sont logiquement articulés et pensés pour les trois années du cycle.

ÉL et LO font preuve d'une bonne conscience phonologique.

1.5. Synthèse de la 1^{re} année : Grande Section

L'enseignante met en place des situations d'enseignement-apprentissage offrant la possibilité aux élèves de rencontrer des savoirs en rupture (Schneuwly, 1995) avec leurs connaissances actuelles.

En début d'année, elle exploite les connaissances acquises en Petite Section et Moyenne Section de maternelle. Elle s'appuie sur leurs savoirs actualisés, par exemple, leur capacité à différencier un dessin de caractères écrits (séance 1) et à identifier les lettres de l'alphabet. Les savoirs sur l'écrit, acquis, sont un point d'appui.

Cependant ces bases ne suffisent pas à éclairer la question de savoir comment les élèves passent de ces connaissances actuelles à des savoirs nouveaux qui sont au-delà de leur entendement sans intervention de l'adulte. Autrement dit comment accèdent-ils à un plan supérieur, en rupture avec ce qu'ils connaissent, comment « parcourent-ils » la zone proximale de développement (Vygotski, 1934/1997) ?

Dans toutes les séances sans exception, nous observons comment l'enseignante « agit » la matérialité extrinsèque. Elle crée des systèmes de signes complexes. Ces systèmes sont essentiellement constitués de pointages qui prennent des formes différentes en fonction des éléments de matérialité intrinsèque qu'ils ont pour fonction de montrer (Schneuwly & Thévenaz-Christen, 2006). Ce qui domine ce sont des systèmes de pointage.

Le problème posé par la conscience phonologique montre que la matérialité extrinsèque peut être inopérante. Nous pensons que, avant l'entrée en Grande Section, les élèves ont peut-être été moins sensibilisés aux sonorités de l'oral qu'aux constituants de l'écrit. Mais une autre explication pourrait être aussi que les sonorités sont évanescentes donc difficilement saisissables ; elles ne peuvent être pointées. L'enseignante doit donc trouver d'autres voies que les systèmes de pointages pour les faire percevoir.

Au sein de ce petit groupe, nous observons combien les différences interindividuelles sont prégnantes. LO apparaît comme le meneur. BA et ÉL le suivent. Les apprentissages sont moins faciles pour LU. La prise en compte de la zone proximale de développement pour chaque élève est cruciale.

2. LA DEUXIÈME ANNÉE DU RECUEIL : COURS PRÉPARATOIRE

À la fin de la Grande Section, LU quitte l'école, l'effectif passant de quatre à trois élèves. Mais à la rentrée de septembre, CA entre au Cours Préparatoire, l'effectif reste donc identique.

Dans ses propos du **carnet de bord** et du **premier entretien semi-directif**, l'enseignante loue les vertus de la classe-cycle. Elle peut préparer les élèves de Grande Section au Cours Préparatoire : elle leur donne des repères solides et des habitudes qui permettent de les engager dans l'apprentissage de la lecture rapidement, les élèves ayant acquis des principes de fonctionnement comme la mise en autonomie ou les rituels de classe. En outre la confiance est installée. Si, en Grande Section elle suit une progression floue, en Cours Préparatoire elle suit les élèves pas à pas, puis elle adopte une progression plus rigoureuse au Cours Élémentaire. Ses propos correspondent glissement progressif de l'apprentissage spontané-réactif à l'apprentissage réactif (cf. *supra*).

Elle dit aussi qu'elle fait travailler la phonologie en continuité de ce qu'elle a mené en Grande Section. Son expression c'est : « phonologie / textes fifty fifty ». Elle poursuit le travail avec l'outil didactique des éditions *La Cigale* parce que la méthode *Mika* qu'elle utilise est, selon elle, insuffisante dans ce domaine. La méthode *Mika* est un « outil pratique qui fait des liens entre lecture et production d'écrit » associant *J'apprends à lire avec Mika* et *J'apprends à écrire avec Mika*. Attachée à proposer des ouvrages de littérature de jeunesse, elle pense que *Mika* est un bon moyen d'apprentissage ambitieux dans ce domaine. Elle respecte donc les Instructions officielles qui préconisent l'appui sur un manuel de qualité pour l'enseignement de la lecture (M.E.N., 2008). Cependant « il n'y a pas de bonne méthode. L'enfant se construit son apprentissage on est juste là pour lui donner des outils ». Elle soutient qu'il n'y a pas une porte mais plusieurs portes pour entrer dans la lecture. Elle dit aller dans tous les sens, en parallèle, ou avec des allers-retours. Elle peut entrer par les mots ou la ponctuation, elle recourt à la méthode syllabique dès le début du Cours Préparatoire.

Les programmes de Cours Préparatoire sont ceux de 2008 (cf. *supra*). Nous étudions l'objet multidimensionnel lecture qui recouvre les codes (Chauveau, 1998) et la compréhension. Pour cette raison, nous listons toutes les compétences attendues (M.E.N., 2008, pp. 31-32) en lecture, en fin d'année de Cours Préparatoire. Ces compétences de lecture sont liées aux autres sous-domaines de la discipline français que nous décrivons aussi ci-dessous.

❖ Lecture :

- ✓ Connaître le nom des lettres et l'ordre alphabétique,
- ✓ Distinguer la lettre et le son qu'elle transcrit, connaître la correspondance entre les lettres et les sons (graphies simples et complexes),
- ✓ Savoir qu'une syllabe est composée d'une ou plusieurs graphies, qu'un mot est composé d'une ou plusieurs syllabes,
- ✓ Connaître les correspondances minuscules/majuscules et caractères d'imprimerie/caractères cursifs,
- ✓ Lire aisément des mots étudiés,
- ✓ Lire à haute voix un texte court dont les mots ont été étudiés en articulant correctement et en respectant la ponctuation,
- ✓ Connaître et utiliser le vocabulaire spécifique de la lecture (livre, couverture, page, ligne, auteur, titre, texte, phrase, mot, début, fin, personnage, histoire,
- ✓ Dire de quoi parle un texte lu par un tiers ou par soi ; trouver dans le texte et son illustration la réponse à des questions concernant un texte lu ; reformuler son sens ; identifier les personnages principaux,
- ✓ Écouter lire des œuvres intégrales, notamment de littérature de jeunesse.

❖ Écriture :

- ✓ Écrire sans erreur, sous la dictée, des syllabes, des mots et de courtes phrases dont les graphies ont été étudiées,
- ✓ Écrire de manière autonome des mots simples en respectant les correspondances entre lettres et sons,
- ✓ Concevoir et écrire collectivement avec l'aide du maître une phrase simple cohérente, puis plusieurs.

❖ Grammaire :

- ✓ Identifier les phrases d'un texte en s'appuyant sur la ponctuation,

✓ Classer les mots : noms, verbes, articles, pronoms personnels sujets.

❖ Orthographe :

✓ Écrire sans erreur des mots appris,

✓ Commencer à utiliser de manière autonome les marques du genre et du nombre (pluriel du nom, féminin de l'adjectif, terminaison *-nt* des verbes du 1^{er} groupe),

✓ Commencer à utiliser la majuscule (début de phrase et noms propres de personne).

2.1. La première séance de Cours Préparatoire : lecture d'un épisode de l'album *Peur du loup*

Comme l'indique la figure ci-dessous, la séance est la cinquième de l'ensemble du recueil des observations filmées donc la première de Cours Préparatoire. Elle est prise au cours de la deuxième année le 28 novembre 2008. Elle est réduite sous forme d'un synopsis (Annexe 14).

CYCLE 2 : APPRENTISSAGES FONDAMENTAUX											
Année 1 : 2007-2008 Grande Section				Année 2 : 2008-2009 Cours Préparatoire				Année 1 : 2009-2010 Cours Élémentaire 1 ^{re} année			
Séance	Séance	Séance	Séance	Séance	Séance	Séance	Séance	Séance	Séance	Séance	Séance
1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
30/11	08/02	28/03	23/05	28/11	16/01	06/03	15/05	12/11	14/01	11/03	04/05

Figure 42. Situation temporelle de la 1^{re} séance de Cours Préparatoire.

2.1.1. Présentation de la leçon de lecture

L'objectif général de la séance est la lecture d'un épisode de l'album *Peur du loup*. La méthode *Mika* est en effet structurée autour de la lecture d'albums en feuillets, élaborés spécialement pour elle. Elle a pour objectif principal de former des lecteurs de textes. L'objectif poursuivi pour la séance suit les programmes : « dire de qui ou de quoi parle le texte lu ; trouver dans le texte ou son illustration la réponse à des questions concernant le texte lu ; reformuler son sens » (p. 31). La séance se déroule en deux temps : le premier jeu

didactique est une lecture de l'illustration du texte donnant lieu à une prise d'indices et à l'émission d'hypothèse, le second jeu est la lecture du texte avec l'objectif de compréhension du message. Une brève introduction de séance précède les jeux didactiques : il s'agit de comprendre le nouveau texte. La séance se termine par une phase de lancement des exercices à réaliser en autonomie.

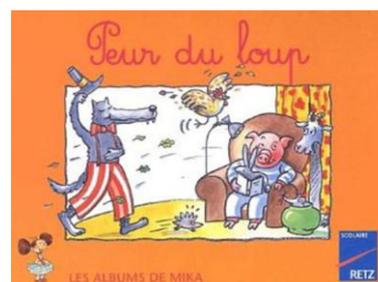


Figure 43. Support initial de la 1^{re} séance de Cours Préparatoire : l'album *Peur du loup*.

2.1.2. Premier épisode significatif : la lecture des phrases du texte



Figure 44. Support initial de la 1^{re} séance de Cours Préparatoire : l'album *Peur du loup*.

Giasson (2007, p. 196) écrit que « du matériel en grand format est indispensable en première année ». Le texte est travaillé collectivement avec l'aide de l'enseignante sous deux dimensions en interaction : le décodage et le traitement sémantique.

Il est sélectionné sur le deuxième jeu didactique. Les élèves sont debout et groupés face au support collectif, le texte, écrit sur une grande affiche fixée verticalement sur le tableau noir fixe. Cette affiche est un support dérivé de l'album, permettant la lecture collective et l'action conjointe que l'album individuel n'aurait pas autorisées. À ce sujet

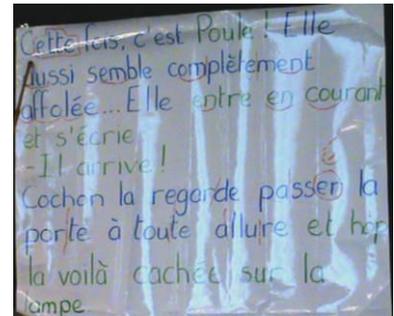


Figure 45. Support dérivé de l'album *Peur du loup*.



Figure 46. La baguette.

Un objet apparaît comme prolongement de la main pour pointer : la baguette. L'enseignante dit aimer l'utiliser et la faire utiliser parce que c'est fin, ça ne cache pas le tableau. Le texte est marqué de signes métalinguistiques : graphèmes entourés, barres verticales, ponts.

2.1.2.1. L'événement remarquable du photogramme 36 : la règle du m devant p, b et m

La baguette est utilisée tout au long de l'événement en tant que prolongement de la main pour pointer, à la fois par l'enseignante et les élèves.

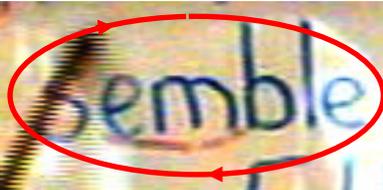
Pour cet événement, LO tient la baguette pendant que BA déchiffre le mot *semble*. En lecteur débutant, BA procède par la voie indirecte d'identification des mots. Cette manière de faire est perceptible dans l'allongement vocal de « sem » qui révèle la lenteur à déchiffrer *ble* : BA lit en

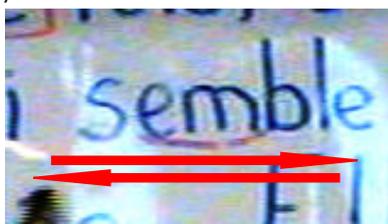
segmentant par analyse, puis refonde le mot dans son entièreté. LO s'appuie sur les marques métalinguistiques rouges pour régler ses gestes, sauf lorsqu'il invite à la refondation puisqu'aucun signe écrit ne la signale. Il apparaît que LO contrôle l'activité de lecture de BA ; cela suppose que LO déchiffre aussi.

L'enseignante a recours à des moyens langagiers, articulés à ses gestes, pour faire mémoriser une graphie particulière référent à la « règle du m, b, p ». C'est une métaphore sous forme d'historiette manifestement déjà mémorisée : le *b* donne des coups de bâton au *n* (avec son bâton vertical) alors le *n* met son bouclier et se transforme en *m* ; donc *em* chante comme *en* (graphème connu). Cette métaphore est locale propre à la classe, elle est écologique. La lecture se réalise à plusieurs dans un mouvement co-constructif. En **entretien d'auto-confrontation**, l'enseignante dit qu'elle doit intervenir car le *em* n'est pas encore intégré.

Elle dit aussi que LO prend sa place, qu'il accompagne la lecture de BA en montrant bien ce qu'il faut et là où il faut être attentif, qu'il suit les signes métalinguistiques. Ces signes sont des barres verticales rouges segmentant les mots, des bulles ou des ponts regroupant plusieurs lettres en un graphème, des graphèmes équivalents. Ils constituent un code sur le code alphabétique donc un code métalinguistique. L'**entretien d'auto-confrontation** révèle que l'enseignante découvre avec étonnement, en visionnant, que ces signes rouges ont été inscrits par elle au cours d'une découverte du texte lors d'une séance de l'année précédente. Elle dit qu'ils ne sont pas préparés pour cette séance-là. Cela tend à prouver que les éléments de matérialité extrinsèques, écrits ou corporels, ne sont pas toujours préparés mais s'expriment dans le cours de l'action. Il en résulte que l'activité est amendée dans le cours de la séance car, si LO peut guider son camarade à la baguette, c'est bien en raison de l'existence de ce code ; nous supposons que la découverte du texte aurait sans doute pris une autre tournure sans ces marques métalinguistiques.

Photogramme 36 : m devant p, b, m = *emb*

Gestualité	Discours	Fonction des gestes
<p>1</p>  <p>LO : deux pointages dynamiques circulaires à la baguette autour du mot <i>semble</i></p>		<p>Ces pointages focalisent l'attention de tous sur <i>semble</i>. Ils indiquent, en englobant le mot, que <i>semble</i> est une unité graphique mot.</p>
<p>2</p>  <p>LO : un pointage dynamique circulaire à la baguette autour du graphème <i>em</i> (9 tours)</p>	<p>BA : [səm] / M : ah tu te souviens / il y a un <i>b</i> dans ce mot-là / ouh là là / le <i>b</i> qu'est-ce qu'il veut faire ?</p>	<p>Ce pointage a pour fonction de montrer que le groupe de lettres <i>em</i> est un graphème correspondant à un phonème.</p>
<p>3</p>  <p>Absence de gestes</p>	<p>BA : il veut donner des coups de bâton aux autres M : il veut donner des coups de bâton aux autres</p>	
<p>4</p>  <p>LO : un pointage à la baguette sur le second pont de la lettre <i>m</i></p>	<p>M : alors du coup le son qui est juste avant qu'est-ce qu'il va faire ? il a mis son ?</p>	<p>Ce pointage focalise l'attention sur l'objet à examiner : le 2^e pont.</p>
<p>5</p>  <p>LO : un pointage sous la lettre <i>m</i> pendant que M approche la main et s'apprête à pointer</p>	<p>Éls : bouclier</p>	<p>Ces pointages focalisent l'attention sur <i>m</i>.</p>

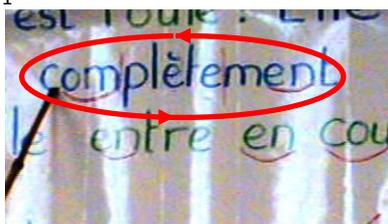
<p>6</p>  <p>M : un pointage de l'index et du majeur serrés cachant le second pont de la lettre</p>	<p>M : alors si on cache le bouclier on va reconnaître le son c'est ? Éls : [ã] M : c'est [ã]</p>	<p>Ce pointage a pour fonction de faire apparaître le <i>n</i> aux yeux des élèves.</p>
<p>7</p>  <p>LO : deux pointages dynamiques réitérés à la baguette sous le mot <i>semble</i> BA : prosodie = allongement vocal de « sem »</p>	<p>BA : sem ::ble / semble</p>	<p>Ce pointage invite à la refondation synthétique du mot. L'allongement vocal révèle l'hésitation de BA qui lit en segmentant le mot en syllabes.</p>

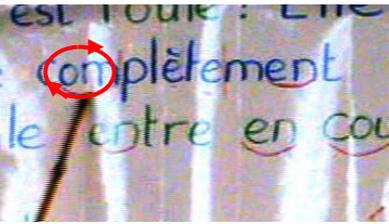
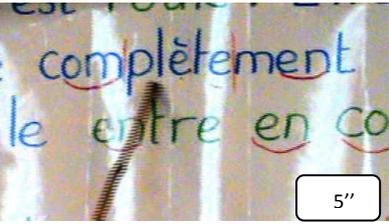
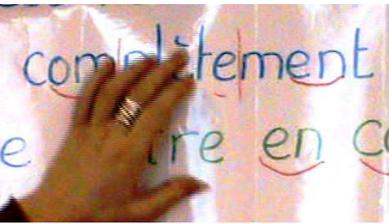
2.1.2.2. L'événement remarquable du photogramme 37 : LO guide BA à identifier un autre mot

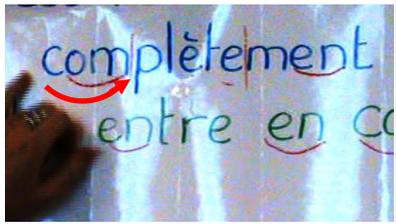
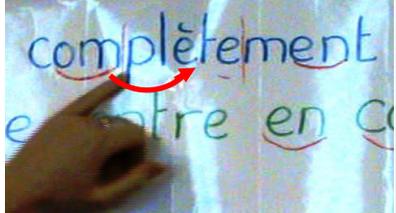
Cet événement donne à voir le processus lent de l'identification par voie indirecte (cf. figure 5, Goigoux & Cèbe, 2006). Il n'est plus question, comme en Grande Section, de reconnaître un mot par voie de comparaison à un modèle, mais de décodage (cf. figure 4, p. 41). En **entretien d'auto-confrontation**, l'enseignante dit que les élèves aiment jouer à faire lire à la baguette leur camarade et qu'elle découvre en visionnant qu'ils sont habiles à ce jeu :

M : j'ai vraiment cru que c'était moi qui tenais la baguette

Toutefois elle souligne que son intervention est nécessaire quand le mot est compliqué.

Photogramme 37 : L'identification du mot <i>complètement</i>		
Gestualité	Discours	Fonction des gestes
<p>1</p>  <p>LO : deux pointages dynamiques circulaires à la baguette autour du mot <i>complètement</i></p>	<p>M : oh voilà un grand</p>	<p>Ces pointages focalisent l'attention de tous sur <i>complètement</i>. Ils indiquent, en englobant le mot, que <i>complètement</i> est une unité graphique mot.</p>

<p>2</p>  <p>LO : un pointage dynamique circulaire à la baguette autour du graphème <i>om</i></p>	<p>BA : com :: /</p>	<p>Ce pointage a pour fonction de montrer que le groupe de lettres <i>om</i> est un graphème correspondant à un phonème.</p>
<p>3</p>  <p>LO : un pointage à la baguette sous le groupe de graphèmes <i>plète</i></p>	<p>BA : com / plé / complé ///</p>	<p>Ce pointage focalise l'attention sur <i>plète</i>. Les deux barres verticales rouges de part et d'autre signifient qu'il convient de le lire <i>plète</i> d'une seule émission de voix (syllabe).</p>
<p>4</p>  <p>LO : un pointage dynamique circulaire à la baguette autour du graphème <i>en</i> (6 tours)</p>	<p>M : allez vas-y BA : complé ::</p>	<p>Ce pointage a pour fonction de montrer que <i>om</i> est un graphème correspondant à un phonème.</p>
<p>5</p>  <p>M : un pointage sous la lettre <i>è</i></p>	<p>M : alors celui-là je vais t'aider parce que tu le confonds avec le é de ÉL et c'est l'autre côté BA : ah oui c'est è M : c'est è /</p>	<p>Ces pointages focalisent l'attention sur <i>è</i> en insistant sur l'accent grave</p>
<p>6</p>  <p>M : un pointage sous l'accent grave de la lettre <i>è</i></p>		
<p>7</p>  <p>M : un pointage sous la lettre <i>è</i></p>		

<p>8</p>  <p>M : un pointage dynamique = vague sous <i>com</i></p>	<p>M : compl : BA : com /</p>	<p>Ces pointages ont pour fonction d'indiquer la segmentation analytique adéquate.</p> <p>Ils signifient l'obligation de lecture ordonnée, de gauche à droite, des syllabes écrites.</p>
<p>9</p>  <p>M : un pointage dynamique = vague sous</p>	<p>BA : plè /</p>	
<p>10</p>  <p>M : un pointage dynamique = vague sous <i>te</i></p>	<p>BA : te /</p>	
<p>11</p>  <p>M : un pointage dynamique = vague sous <i>ment</i></p>	<p>BA : ment /</p>	
<p>12</p>  <p>M de la main et LO de la baguette : un pointage dynamique circulaire autour du mot <i>complètement</i></p>	<p>M : et ça fait le mot ? BA : complètement M : complètement</p>	

2.1.2.3. L'événement remarquable du photogramme 38 : comment s'y prendre pour comprendre ?

Cet événement donne à voir plus de moments sans gestes. Le débat interactif à visée de recherche de sens semble se passer de gestes. On explique par le langage oral. Les pointages servent seulement à faire porter l'attention sur des éléments textuels. Deux gestes coverbaux, à la fonction expressive (Colletta, 2004a), ont été repérés. Ils sont associés à la parole, ne sont pas intentionnels, ne sont pas dirigés sur l'objet. La matérialité déployée semble différente lors de l'enseignement-apprentissage de la lecture dans la dimension technique du code et l'enseignement-apprentissage de la lecture dans la dimension de compréhension : plus de temps sans gestes, plus d'échanges de parole, plus de coverbaux, moins de pointages et des pointages univoques pour le second. Cette tendance demande à être étudiée plus avant dans les séances à suivre.

La préoccupation de l'enseignante est d'articuler code et sens. Après déchiffrage de la phrase, elle fait rechercher aux élèves des éléments textuels explicites, mais aussi implicites nécessitant l'inférence, à l'aide du vocabulaire et des marques morphologiques. Dans l'**entretien d'auto-confrontation**, elle estime important de reprendre dans le texte la justification de la réponse. Dans cet événement elle fait cette démarche elle-même :

M : je dis que les animaux aussi sont affolés parce qu'il y a le mot aussi, et je prouve en montrant que c'est écrit, j'étaye en fait ce que j'affirme

Nous avançons qu'elle réalise l'activité cognitive en l'explicitant en vue d'une imitation ultérieure par les élèves. C'est toute sa personne qui incarne et par là signifie les stratégies adéquates nécessaires à mettre en œuvre pour comprendre. Elle dit d'ailleurs :

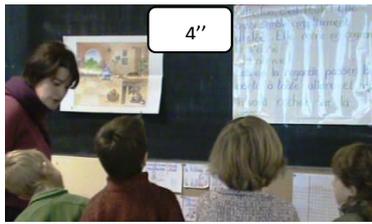
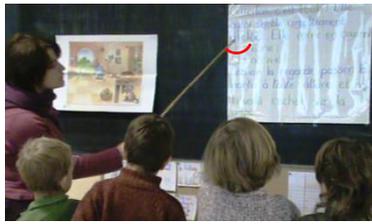
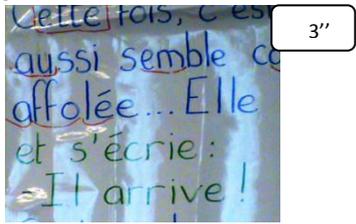
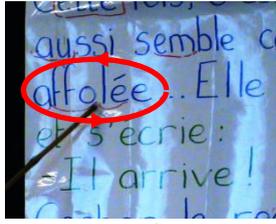
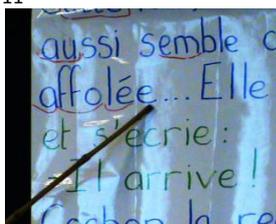
M : il faut leur montrer que lire ce n'est pas seulement [...] avoir syllabé les mots, mais c'est aussi aller questionner le texte

Les deux **entretiens semi-directifs** et le **carnet de bord** viennent compléter la conception de la lecture qui se donne à voir en observation :

M : savoir lire, c'est imaginer, anticiper, savoir de qui on parle (on parle de la poule car il y a un e à la fin de affolée) ; savoir lire c'est savoir prendre des repères et justifier, donner du sens ; ça reste vraiment le point le plus important, comprendre ; j'insiste sur la différence lire déchiffrer, lire comprendre, lire plaisir, lire recherche

Photogramme 38 : La compréhension de la phrase lue

Gestualité	Discours	Fonction des gestes
<p>1</p>  <p>Absence de gestes</p>	<p>M : on va déjà réfléchir sur ce que BA vient de nous lire / comment elle est la poule ? LO : affolée M : affolée ça veut dire quoi ? BA : elle est euh elle est ::</p>	<p>L'absence de gestes traduit un temps de questionnement.</p>
<p>2</p>  <p>ÉL : geste coverbal du haut du corps</p>	<p>ÉL : ben elle a peur M : elle a peur elle est affolée elle est paniquée paniquée ça va pour vous ? BA : oui elle panique</p>	<p>Ce geste coverbal a une fonction expressive (Colletta, 2004a) : il exprime la peur.</p>
<p>3</p>  <p>M : geste coverbal de la main gauche</p>	<p>M : elle panique elle est affolée du coup elle part un peu dans Éls : tous les sens M : tous les sens</p>	<p>Ce geste coverbal a une fonction expressive (Colletta, 2004a) : il exprime le désordre.</p>
<p>4</p>  <p>Absence de gestes</p>	<p>M : alors elle semble affolée elle aussi ça veut dire que les autres animaux étaient affolés aussi ? LO : non BA : non M : et ben si regarde</p>	<p>L'absence de gestes traduit un temps de questionnement.</p>
<p>5</p>  <p>M : deux pointages dynamiques à la baguette sous le mot <i>aussi</i></p>	<p>M : elle aussi</p>	<p>Ces pointages ont pour fonction de faire porter l'attention sur le mot qui doit aider à comprendre.</p>

<p>6</p>  <p>Absence de gestes</p>	<p>M : si on dit que elle aussi c'est que les autres aussi étaient affolés même si ce n'était pas écrit dans le texte donc elle a l'air affolée</p>	<p>L'absence de gestes traduit un temps laissé à la réflexion.</p>
<p>7</p>  <p>M : un pointage dynamique à la baguette sous le mot <i>affolée</i></p>	<p>M : qu'est ce que vous remarquez à la fin de <i>affolée</i> ? 1él : <i>i</i></p>	<p>Ce pointage focalise l'attention sur le mot.</p>
<p>8</p>  <p>M : un pointage à la baguette sur la lettre <i>e</i> du mot <i>affolée</i></p>		<p>Ce pointage focalise l'attention sur le <i>e</i>.</p>
<p>9</p>  <p>Absence de gestes</p>	<p>BA : non le <i>e</i> tu veux dire que c'est le <i>i</i></p>	
<p>10</p>  <p>M : un pointage dynamique circulaire à la baguette autour du mot <i>affolée</i></p>	<p>M : voilà le mot <i>affolée</i> il parle de la poule</p>	<p>Ce pointage focalise l'attention sur le mot qui aide à comprendre.</p>
<p>11</p>  <p>M : un pointage à la baguette sur la lettre <i>e</i> du mot <i>affolée</i></p>	<p>M : alors on met un <i>e</i></p>	<p>Ce pointage focalise l'attention sur la lettre <i>e</i>, morphogramme grammatical, qui aide à comprendre.</p>

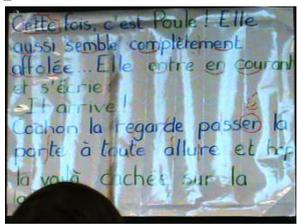
2.1.2.4. L'événement remarquable du photogramme 39 : CA guide LO pour lire

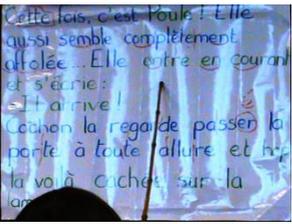
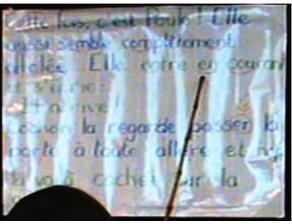
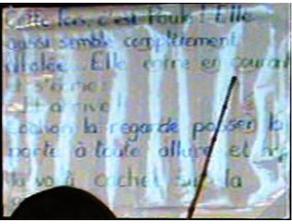
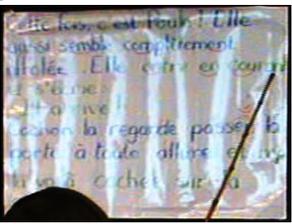
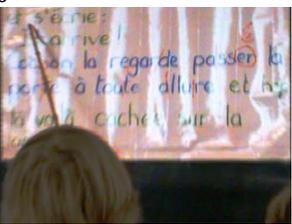
CA tient la baguette pendant que LO lit la phrase. Elle pointe successivement *sous Elle, entre, en, cou, rant, et, s'é, crie* de manière à guider LO qui lit mot à mot en marquant une très courte pause entre chacun d'eux.

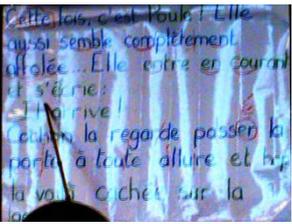
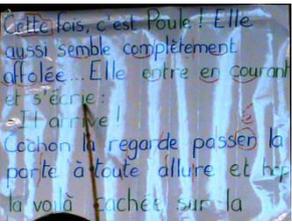
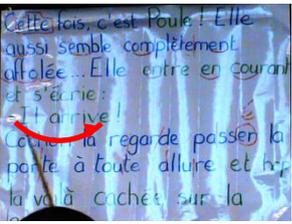
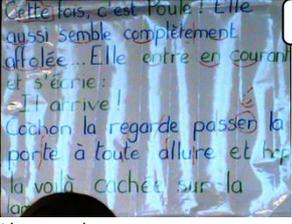
Dans cet exercice on peut se demander qui guide qui. En effet CA tient certes la baguette. Mais elle segmente du geste *courant* en pointant sur *cou* et *rant* alors que LO lit le mot d'une traite ; elle procède de la même manière pour *s'écrie* quand LO n'hésite pas ; enfin elle pointe sous *Il arrive !* après que LO a lu la phrase pointée. Il apparaît donc que CA suit LO. Eu égard à la catégorisation de Giasson (2007), LO produit une lecture hésitante. Si CA lisait à haute voix elle produirait vraisemblablement une lecture syllabique. Les fonctions nécessaires à la lecture d'une phrase sont à maturité pour LO, l'événement remarquable caractérise son développement actuel.

Grille d'observation de l'élève quant à la fluidité de sa lecture	
Lecture sous-syllabique	L'élève reconnaît quelques lettres sans arriver à lire des syllabes.
Lecture syllabique	L'élève déchiffre syllabe par syllabe.
Lecture hésitante	L'élève lit mot après mot.
Lecture hésitante courante	L'élève lit par groupe de mots, mais éprouve encore certaines difficultés.
Lecture courante	L'élève lit sans hésitation.
Lecture expressive	L'élève lit couramment en mettant le ton.

Figure 47. D'après Giasson (2007, p. 205) : la fluidité de la lecture.

Photogramme 39 : La lecture d'une phrase		
Gestualité	Discours	Fonction des gestes
<p>1</p>  <p>CA : un pointage à la baguette sous le mot <i>Elle</i></p>	LO : elle	Tous les pointages ont pour fonction de guider LO à lire.

<p>2</p>  <p>CA : un pointage à la baguette sous le mot <i>entre</i></p>	<p>LO : entre</p>	<p>Tous les pointages ont pour fonction de guider LO à lire.</p>
<p>3</p>  <p>CA : un pointage à la baguette sous le mot <i>en</i></p>	<p>LO : en</p>	
<p>4</p>  <p>CA : un pointage à la baguette sous <i>cou</i> de <i>courant</i></p>	<p>LO : couRant</p>	
<p>5</p>  <p>CA : un pointage à la baguette sous <i>rant</i> de <i>courant</i> LO : prosodie = R légèrement accentué</p>		
<p>6</p>  <p>CA : un pointage à la baguette sous le mot <i>et</i></p>	<p>LO : et</p>	

<p>7</p>  <p>CA : un pointage à la baguette sous s'é de s'écrie</p>	<p>LO : s'écrie</p>	<p>Tous les pointages ont pour fonction de guider LO à lire.</p>
<p>8</p>  <p>CA : un pointage à la baguette sous crie de s'écrie LO : prosodie = met le ton</p>	<p>LO : il arrive ↗</p>	
<p>9</p>  <p>CA : un pointage dynamique à la baguette sous la phrase - Il arrive !</p>		
<p>10</p>  <p>Absence de gestes M : prosodie = lit en mettant le ton</p>	<p>M : très bien / très bien / on peut dire très bien parce qu'en plus il a mis le ? 1él : ton M : ton sur il arrive ↗</p>	<p>L'enseignante est le modèle : elle met le ton par une lecture magistrale reprenant la belle façon de LO de mettre le ton. Elle signifie ce qu'il est bon de reproduire.</p>

2.1.3. Deuxième épisode significatif : un exercice d'application vrai/faux à lire seul

L'enseignante a préparé le tableau noir : elle a écrit les exercices que les élèves doivent réaliser en autonomie⁸⁴ sur leur cahier du jour. Dans cette classe-cycle, l'autonomie est obligatoire, contrainte par le fait que l'enseignante doit

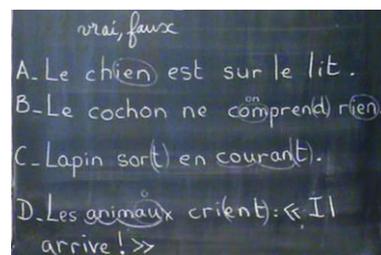


Figure 48. Support dérivé de l'album *Peur du loup*.

⁸⁴ L'élève est autonome signifie qu'il travaille seul, recourant uniquement à ses ressources propres.

partager son temps de présence en trois niveaux. Mais Giasson rapporte :

Les activités de lecture devraient favoriser l'*autonomie* des élèves. Tous les enseignants s'accordent pour dire que le but de l'enseignement de la lecture est de rendre les élèves autonomes. Souvent on voit l'autonomie comme un objectif à long terme, alors qu'il s'agit d'un objectif à atteindre à tous les stades de développement du lecteur (p. 60).

L'enseignante explique les consignes et, à cette occasion, rappelle la signification du code métalinguistique adopté dans la classe pour aider les élèves à lire seuls. Ce code métalinguistique est un code appliqué au code alphabétique. Nous dirons que, par son caractère permanent, il se substitue à l'enseignante en son absence, pendant ce temps où elle ne peut pas expliquer verbalement ou appliquer des gestes sur l'écrit. Il est un recours pour lire en autonomie lorsque le code alphabétique n'est pas encore entièrement maîtrisé.



Figure 49. Organisation spatiale pour l'épisode significatif *Un exercice d'application vrai/faux.*

2.1.3.1. L'événement remarquable du photogramme 40 : lire seul même les mots inconnus

Le pointeur surligneur est utilisé au même titre que la baguette ou le porte mine, comme prolongement de la main.

L'enseignante a donc préparé le tableau. L'écrit est livré aux élèves avec un mode d'emploi *i.e.* le code métalinguistique de la classe, constitutif de la matérialité extrinsèque objectale déployée par l'enseignante. Les graphèmes entourés sont des graphèmes complexes, les ponts segmentent les mots en syllabes écrites et les parenthèses signalent ce qui ne se prononce pas. L'emblème, utilisé habituellement comme coverbal dans l'acte de parole, est détourné sur l'objet à lire, en ce sens il est un geste appliqué sur le savoir. Ce code sur le code est envisagé comme une aide pour l'élève. Pourtant la dernière intervention de BA pose question. Il met sur le même plan les guillemets du code textuel et les signes du code métalinguistique. Il semble confondre l'universel et l'écologique. L'enseignante pose un code écrit sur un autre code écrit ce qui peut engendrer de la confusion. Elle prend soin de le tracer en couleur pour qu'il ne soit pas confondu avec la matérialité intrinsèque de l'écrit. Nous pensons que les élèves ne confondent pas les deux codes en considérant que BA en a compris leur fonction commune : la ponctuation organise la cohérence et la lisibilité du texte (Chauveau, 1998) ; le code métalinguistique est lui aussi un facilitateur de lecture. La différence extrinsèque/intrinsèque est tenue (cf. *supra*).

Ce qu'exprime l'enseignante au moment de l'entretien d'auto-confrontation est éclairant. Elle dit qu'il n'est pas question de geste ici mais de code métalinguistique. Elle pense que ce code requiert un niveau d'abstraction supérieur par rapport à la gestualité et, qu'en conséquence, il est plus exploitable au Cours Préparatoire qu'en Grande Section. Elle parle d'habitude, ce qui signifie que les élèves l'ont appris dans l'expérience de classe. Ce code :

M : c'est plutôt ce que j'ai appelé mes petites cannes ou mes petites béquilles qui vont permettre pendant un temps de se soutenir à des repères qu'on effacera par la suite

Il est pensé comme ses préparations. Elle le supprime quand les enfants sont prêts à s'en séparer donc à lire en autonomie sans aide.

Photogramme 40 : La lecture autonome de graphèmes complexes et mots inconnus		
Gestualité	Discours	Fonction des gestes
<p>1</p>  <p>M : un pointage non immédiat en direction du tableau</p>	<p>M : regardez dans le vrai faux je vous ai mis plein d'indices en violet</p>	<p>Ce pointage a pour fonction de faire porter l'attention sur le tableau noir.</p>
<p>2</p>  <p>M : trois pointages au pointeur surligneur sous <i>om</i> entouré du mot <i>comprend</i> et <i>ien</i> entouré des mots <i>chien</i> et <i>rien</i></p>	<p>M : j'ai / ÉL / j'ai resignalé les sons qui / sont encore un petit peu difficiles</p>	<p>Ces pointages focalisent l'attention sur les signes métalinguistiques.</p>
<p>3</p>  <p>M : deux pointages au pointeur surligneur sous <i>t</i> entre parenthèses des mots <i>courant</i> et <i>sort</i></p>	<p>M : et j'ai mis entre parenthèses les lettres qui doivent se ?</p>	<p>Ces pointages focalisent l'attention sur les parenthèses.</p>

<p>4</p>  <p>M : geste conventionnel « chut » = index posé verticalement sur la bouche fermée</p>	<p>M : taire 1él : taire</p>	<p>La lettre muette est doublement sémiotisée par les parenthèses et l'emblème.</p>
<p>5</p>  <p>M : deux pointages au pointeur surligneur sous « les ponts » tracés sous les mots <i>courant</i> et <i>animaux</i></p>	<p>M : et j'ai fait les ponts pour les syllabes de certains mots</p>	<p>Ces pointages focalisent l'attention sur les signes métalinguistiques.</p>
<p>6</p>  <p>Absence de gestes</p>	<p>BA : et aussi les guillemets M : ah ben les guillemets je les ai mis parce que dans ma phrase j'ai besoin des guillemets / il n'y en a pas dans toutes les phrases</p>	

2.1.3.2. L'événement remarquable du photogramme 41 : retour sur la règle du m devant p,b et m

Eu égard au début de la séance, la métaphore est mémorisée. Nous pensons donc que LO, qui est capable de l'expliquer au moyen d'un discours et de gestes précis, a actualisé ce moyen mnémotechnique et est capable de dire [õ] quand il lit *om*. Cette capacité caractérise le développement actuel de LO.

En **entretien d'auto-confrontation** l'enseignante dit partir de ce que savent les élèves : ils connaissent *on* de *cochon*, appris et porté dans leur mémo-sons, affichage qui collecte les sons à l'étude. Dans le **premier entretien semi-directif**, l'enseignante précise que cet affichage est évolutif parce que les élèves n'ont pas besoin des mêmes sons toute l'année. Indiquer que *on* et *om* se lisent de la même façon est une aide pour les élèves. Nous comprenons donc qu'elle navigue dans la zone proximale de développement. En ce qui concerne l'apprentissage de l'orthographe elle soutient que l'histoire du bouclier marque l'imaginaire plus que la règle du m,

b, p. Enfin elle remarque que le code métalinguistique est une aide temporaire, expliquée aux élèves quant à son rôle et son contenu, vouée à disparaître en fonction des capacités d'abstraction des élèves. Au cours du **deuxième entretien semi-directif** elle dit aussi que les outils et leur utilisation évoluent en fonction du degré d'abstraction dont font preuve les élèves.

Photogramme 41 : m devant p, b, m = omp		
Gestualité	Discours	Fonction des gestes
<p>1</p>  <p>LO : un pointage sur <i>on</i> en violet</p>	<p>LO : et puis aussi là tu as mis le <i>on</i></p>	<p>Tous les pointages ont pour fonction de faire porter l'attention sur les éléments écrits.</p>
<p>2</p>  <p>LO : un pointage sur <i>om</i> du mot <i>comprend</i></p>	<p>LO : parce que ça ça fait [õ] XXX</p>	
<p>3</p>  <p>LO : plusieurs pointages successifs sur <i>p</i> derrière <i>om</i> du mot <i>comprend</i></p>	<p>Éls et LO : lui il a mis son bouclier sur le / M : à cause du Éls et LO : <i>p</i></p>	
<p>4</p>  <p>Absence de gestes</p>	<p>M : c'est bien / bientôt je ne vous ferai plus ça hein vous saurez / pour l'instant comme on est en train de l'apprendre on a le droit d'avoir une petite aide</p>	<p>L'absence de gestes traduit un temps d'explicitation.</p>

2.1.4. Synthèse de première séance de Cours Préparatoire

2.1.4.1. Reconstitution de la séance

La figure ci-dessous représente la reconstitution de la première séance de Cours Préparatoire.

Reconstitution Cours Préparatoire 1 : Lecture d'un épisode de l'album <i>Peur du loup</i>					
Épisode significatif 1 : La lecture des phrases du texte				Épisode significatif 2 : Un exercice d'application vrai/faux	
Événement remarquable 1 : m devant p ,b, m = emb	Événement remarquable 2 : L'identification du mot <i>complètement</i>	Événement remarquable 3 : La compréhension de la phrase lue	Événement remarquable 4 : La lecture d'une phrase	Événement remarquable 1 : La lecture autonome : graphèmes complexes et mots inconnus	Événement remarquable 2 : m devant p, b, m = omp
PH36	PH37	PH38	PH39	PH40	PH41

PH = Photogramme associé

Événement remarquable caractérisant le développement actuel	Événement remarquable caractérisant le développement potentiel
---	--

Figure 50. Reconstitution de la première séance de Cours Préparatoire.

2.1.4.2. Les matérialités

La nécessité de déchiffrer seul implique le recours à un code métalinguistique propre à la classe, lequel est tracé « par-dessus » l'écrit. Il appartient donc à la matérialité objectale extrinsèque. Il est tracé dans une couleur différente de l'écrit de manière à ce que les élèves puissent différencier la matérialité intrinsèque du système alphabétique et ce code extrinsèque métalinguistique.

Avant de laisser les élèves en autonomie, l'enseignante rappelle la signification de ce ces « béquilles ». Elle applique alors des pointages et un emblème. Nous soulignons encore une fois le caractère systémique de la matérialité extrinsèque : code sur code associé à des pointages et un emblème. Nous remarquons aussi la combinaison entre langage et matérialité : la métaphore

du bouclier, supposée frapper les jeunes esprits par une image parlante, est articulée au geste qui cache une partie de la lettre *m*.

Le travail en compréhension mobilise d'autres ressources. La matérialité déployée ne prend pas les mêmes formes sur la matérialité intrinsèque de l'écrit que sur le sens, plus immatériel. Le travail sur le code appelle des actions de pointer que ce soit du doigt, de la main, à l'aide d'un pointeur ou d'une baguette ; le travail sur le sens est essentiellement dominé par des échanges langagiers.

L'exercice de la gestualité est partagé à certains moments entre l'enseignante et les élèves. L'enseignante intervient dès que nécessaire sur des notions mal maîtrisées.

2.1.4.3. Le développement chez l'élève

C'est le 28 novembre, peu après les vacances d'automne, et nous constatons que CA, BA et LO sont capables de déchiffrer un texte. LO semble être plus avancé que ses deux camarades, au stade de la lecture hésitante.

Sur le plan des acquis sémiotiques, CA et LO sont capables d'effectuer des pointages à la baguette, lesquels segmentent l'écrit, pour guider la lecture d'un pair. Toutefois l'enseignante est encore très présente pour soutenir l'activité. Nous remarquons que CA, arrivée début septembre, a acquis en trois mois les habitudes de travail de la classe.

2.2. La deuxième séance de Cours Préparatoire : exercices d'entraînement à la lecture à partir de l'album *Nuit de Noël*

Comme l'indique la figure ci-dessous, la séance est la sixième de l'ensemble du recueil des observations filmées donc la deuxième de Cours Préparatoire. Elle est prise au cours de la deuxième année le 16 janvier 2009. Elle est réduite sous forme d'un synopsis (Annexe 14).

CYCLE 2 : APPRENTISSAGES FONDAMENTAUX											
Année 1 : 2007-2008 Grande Section				Année 2 : 2008-2009 Cours Préparatoire				Année 1 : 2009-2010 Cours Élémentaire 1 ^{re} année			
Séance	Séance	Séance	Séance	Séance	Séance	Séance	Séance	Séance	Séance	Séance	Séance
1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
30/11	08/02	28/03	23/05	28/11	16/01	06/03	15/05	12/11	14/01	11/03	04/05

Figure 51. Situation temporelle de la 2^e séance de Cours Préparatoire.

2.2.1. Présentation de la leçon de lecture

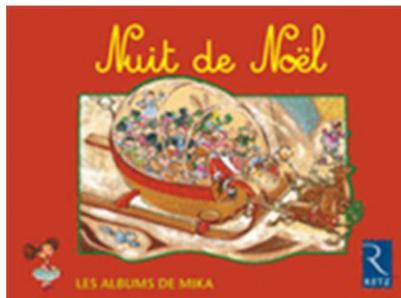


Figure 52. Support initial de la 2^e séance de Cours Préparatoire : l'album *Nuit de Noël*.

La séance est en lien avec l'album de la méthode *Mika*. Elle ne consiste pas cette fois à lire un épisode, ce qui a fait l'objet de précédentes séances. Elle constitue un moment d'entraînement à la lecture avec l'objectif de compréhension. Cet entraînement se déroule sous la forme de trois jeux pour les élèves, qui correspondent aux trois jeux didactiques constituant la séance. Pour le premier, ils jouent à décorer en dessinant, selon des consignes lues, un salon pour Noël : ils développent la compréhension par la lecture

de consignes à exécuter. Pour le deuxième, ils jouent en deux équipes à couper une phrase en mots : ils développent la compréhension par un travail de segmentation de l'écrit. Pour le troisième jeu, ils jouent à trouver les mots « tordus » que Mika, la marionnette, a écrits intentionnellement dans le texte pour les piéger : ils développent la compréhension et le code alphabétique. Mika, membre à part entière de la classe, constitue un étayage affectif important.

Dans le **premier entretien semi-directif**, l'enseignante dit attacher une grande importance aux petits jeux avec des étiquettes, des images qui permettent une manipulation de l'enfant parce qu'ils ont les mains occupées, qui travaillent et qui font travailler l'esprit en même temps et le langage. Dans le **deuxième entretien semi-directif**, elle dit la nécessité d'inventer et créer

des jeux. Elle a un objectif majeur qui sous-tend toute sa pratique : faire réfléchir les élèves. Le **carnet de bord** laisse paraître cette philosophie :

M : entre savoir les règles et réfléchir... apprendre à réfléchir c'est autre chose

2.2.2. Premier épisode significatif : expliciter les différentes stratégies pour lire

Le travail se déroule au sein du groupe, les élèves et l'enseignante sont assis autour de deux tables rapprochées formant un large plan horizontal accueillant le dessin à compléter et la boîte de feutres. Cependant, à la différence des séances précédentes, le support écrit n'est pas collectif. Chacun dispose de son étiquette portant une consigne différente de celle des autres.



Figure 53. Organisation spatiale pour l'épisode significatif Les différentes stratégies pour lire.



Figure 54. Support individuel dérivé de l'album *Nuit de Noël*.



Figure 55. Support : dessin collectif à compléter, dérivé de l'album *Nuit de Noël*.

Le jeu contraint les élèves à représenter par le dessin ce qu'ils comprennent de la consigne lue : ils matérialisent le texte en le rendant perceptible visuellement, incarné dans l'image produite. Le sens prend vie dans la matérialité objectale. Cela est rendu possible parce que les consignes racontent comment des objets concrets sont agencés.

L'enseignante a laissé aux élèves un temps de lecture silencieuse avant de produire une lecture publique. L'activité proposée prépare une compétence exigée au Cours Élémentaire 1^{re} année dans les Instructions officielles : « lire silencieusement un énoncé, une consigne, et comprendre ce qui est attendu » (M.E.N., 2008, p. 31).

2.2.2.1. L'événement remarquable du photogramme 42 : bien lire une consigne

Le texte écrit ne comporte pas de signes du code métalinguistique dont il vient d'être question.

BA lit mot à mot. La lecture hésitante est actualisée. Il apparaît qu'il n'a plus besoin de marques métalinguistiques ni de gestes. L'absence de marques et de gestes est due au fait que BA parvient à lire seul.

Photogramme 42 : La lecture d'une consigne		
Gestualité	Discours	Fonction des gestes
<p>1</p>  <p>Absence de gestes</p>	<p>BA : il y a / quatre / boules / violette</p>	<p>La lecture se déroule sans gestes.</p>
<p>2</p>  <p>BA : un pointage non immédiat en direction du dessin du sapin</p>	<p>BA : ben sur le sapin bien sûr</p>	<p>Ce pointage focalise l'attention sur le sapin. Il témoigne du raisonnement mis en œuvre par BA.</p>
<p>3</p>  <p>BA : dessine</p>	<p>ÉL : tiens CA : quatre ÉL : elles sont grosses CA : trois quatre BA : XXX</p>	<p>Le dessin matérialise le sens de la consigne en le rendant perceptible visuellement.</p>

2.2.2.2. L'événement remarquable du photogramme 43 : se regarder lire, expliciter une procédure

BA a éprouvé des difficultés pour lire *violette* lors de la préparation silencieuse de la lecture.

Dans cet événement les gestes sont essentiellement réalisés par l'élève. Nous considérons que savoir utiliser le geste pour expliquer est un savoir faire appris réinvesti au moment où il est nécessaire d'expliquer. BA explique à la manière de l'enseignante. Le discours est dense. Cela tient au fait qu'il s'agit d'expliquer des procédures utilisées pour lire, lesquelles s'appuient autant sur le sens que sur les constituants intrinsèques écrits. BA est capable d'expliquer qu'il

recourt à ses connaissances sur le monde et à ses connaissances sur l'écrit (Goigoux, 2003) pour construire une signification.

Du point de vue de BA, les fonctions psychiques permettant la compréhension de la consigne lue sont à maturité. La preuve est double : premièrement il est capable d'effectuer la tâche prescrite par la consigne (cf. *supra*) ; deuxièmement il est capable d'expliquer, essentiellement par le discours, mais aussi en utilisant des gestes appris, comment il s'y est pris pour comprendre. Il donne à voir comment il s'est parlé pour résoudre le problème rencontré. Nous convoquons Vygotski (1934/1997, p. 171) pour souligner l'importance de ce langage pour soi-même :

De quelque façon que l'on résolve la question théorique complexe et encore controversée du rapport entre pensée et langage, il est impossible de ne pas reconnaître l'importance exceptionnelle des processus du langage intérieur pour le développement de la pensée. Elle est si grande que de nombreux psychologues identifient même langage intérieur et pensée.

L'événement donne à voir un échange interindividuel entre BA et l'enseignante, lequel advient en situation de proximité à une distance personnelle proche.

Photogramme 43 : L'explicitation de la lecture du mot <i>violette</i> 1		
Gestualité	Discours	Fonction des gestes
<p>1</p>  <p>Absence de gestes</p>	<p>M : oui BA tout à l'heure tu as été embêté quand tu as eu <i>violette</i> à lire qu'est-ce qui te gênait ?</p>	<p>L'absence de gestes traduit un temps de questionnement.</p>
<p>2</p>  <p>BA : un pointage avec le feutre sur la fin du mot <i>violette</i></p>	<p>BA : parce que c'était dur la fin XXX</p>	<p>Ce pointage a pour fonction de désigner le lieu de la difficulté.</p>

<p>3</p>  <p>Absence de gestes</p>	<p>BA : vi / olette XXX ÉL : et puis tu t'es dit peut-être que c'est violette BA : oui</p>	<p>L'absence de gestes traduit un temps de réflexion.</p>
<p>4</p>  <p>M : deux pointages avec pouce et index sur le mot <i>violette</i></p>	<p>M : tu te demandais si est-ce que c'était lire les lettres qui te gênait ou est-ce que c'était le mot qui te gênait ? tu la compréhension du mot ?</p>	<p>Ce geste focalise l'attention sur le mot qui pose problème.</p>
<p>5</p>  <p>BA : trois pointages dynamiques entre <i>vi</i> et <i>olette</i></p>	<p>BA : oui c'était euh à partir d'ici M : le début ça allait c'était la fin ? BA : oui c'était un peu les deux M : un peu les deux BA : oui</p>	<p>Ces pointages focalisent l'attention sur la césure entre <i>vi</i> et <i>olette</i>. Ils témoignent de la manière de lire de BA : recours à la voie indirecte pour ce mot inconnu difficile.</p>
<p>6</p>  <p>BA : deux pointages dynamiques circulaires sur <i>ette</i> de <i>violette</i></p>	<p>M : alors comment tu as fait pour résoudre ce problème ? BA : ben je me suis rendu compte qu'ici ça faisait <i>ette</i> LO : <i>violette</i></p>	<p>Ce pointage a pour fonction de montrer que <i>ette</i> est un groupe de graphèmes à considérer comme unité à lire.</p>
<p>7</p>  <p>BA : geste coverbal métonymique = pointer des doigts la tempe</p>	<p>BA : alors je me suis dit quelle couleur peut finir par <i>ette</i> ? je me suis dit ça ne peut être que <i>violette</i></p>	<p>Ce geste coverbal métonymique a une fonction référentielle (Colletta, 2004a). Il indique le siège de la réflexion : le cerveau.</p>

2.2.2.3. L'événement remarquable du photogramme 44 : l'institutionnalisation pour tous

L'objet de savoir ici est les différentes stratégies *i.e.* comment on fait pour lire. BA est capable de recourir à des moyens différents pour résoudre son problème de lecture. Nous pensons que

ce savoir-faire est une conséquence de l'utilisation d'une méthode interactive qui incite les élèves à avoir recours à des stratégies interactives à quatre niveaux (Goigoux, 2003) : analyse et synthèse pour les correspondances graphophonologiques ; combinaison des voies directes et indirectes construites simultanément et en interaction ; traitement des mots et traitement du contexte pour identifier les mots, mobilisation des données du texte et des connaissances du lecteur pour comprendre. BA reconnaît *ette* par voie directe, il traite le mot seul mais ne parvient pas à le déchiffrer, alors il recourt au contexte (*boule, couleur*), il fait intervenir sa connaissance des couleurs.

L'enseignante rend visible pour tous l'échange qu'elle vient d'avoir avec BA (photogramme 43). Son objectif est que tous les élèves du groupe comprennent le cheminement de BA pour pouvoir eux-mêmes l'utiliser. Elle reproduit le langage intérieur de BA (« il a dit que... »), l'explicitant par le discours et les gestes qui sont de deux ordres. Les uns sont posés sur l'écrit pour rappeler comment décoder : se souvenir des graphèmes connus, synthétiser des lettres aux syllabes écrites puis des syllabes écrites aux mots. Les autres, habituellement recensés comme coverbaux, portent sur les parties du corps en jeu dans le processus de résolution du problème : dans la tête pour « je réfléchis », de la bouche « pour je me dis que ». Mais finalement ils s'appliquent tous à l'objet de savoir, en l'occurrence les stratégies de lecture. En ce sens ils portent tous sur le savoir qu'ils visent à éclairer. Les gestes coverbaux dans ce cas précis sont détournés sur un savoir à apprendre.

En entretien d'auto-confrontation, l'enseignante, dit qu'elle fait la démonstration, avec les ponts sous le mot, qu'on peut lire autrement qu'en syllabant. Elle pense que le geste a la même fonction que le trait au tableau dont il est une transposition. Elle parle de l'imbrication du trait et du geste, lesquels pourraient se substituer l'un à l'autre.

Photogramme 44 : L'explicitation de la lecture du mot <i>violette</i> 2		
Gestualité	Discours	Fonction des gestes
<p>1</p>  <p>M : deux pointages dynamiques successifs sur le mot <i>violette</i></p>	<p>M : donc vous voyez il n'arrivait pas bien à accrocher ses sons ensemble ça n'allait pas bien</p>	<p>Ces pointages ont pour fonction de rappeler le processus de synthèse des syllabes en mots.</p>

<p>2</p>  <p>M : un pointage dynamique circulaire sur <i>ette</i> du mot <i>violette</i></p>	<p>M : et il a eu la chance de se souvenir de ce qu'on a appris du <i>ette</i> de <i>étiquette</i></p>	<p>Ce pointage a pour fonction de montrer que <i>ette</i> est un groupe de graphèmes à considérer comme unité à lire.</p>
<p>3</p>  <p>M : geste coverbal métonymique = pointer de l'index la bouche</p>	<p>3 fois</p> <p>M : et après il a il s'est servi de ce qu'il connaît dans les couleurs il a dit quel est le mot qui est en couleurs qui rime en [et] ? donc il s'est servi de plein de choses différentes des sons</p>	<p>Ce geste coverbal métonymique a une fonction référentielle. Il indique le siège du discours.</p>
<p>4</p>  <p>M : deux pointages dynamiques successifs sur <i>v</i> et <i>i</i> du mot <i>violette</i> suivi d'un pointage dynamique sur <i>vi</i></p>	<p>M : de faire <i>v i vi</i></p>	<p>Ce complexe de gestes signifie que les graphèmes fusionnent dans l'ordre de gauche à droite pour former des syllabes écrites, lesquelles doivent être accrochées les unes aux autres dans l'ordre de gauche à droite pour former le mot...</p>
<p>5</p>  <p>M : trois pointages dynamiques successifs sous le mot <i>violette</i></p>	<p>M : au lieu de faire comme ça de le découper comme ça de le décortiquer</p>	<p>... Il donne à voir le processus de synthèse typique des méthodes syllabiques.</p>
<p>6</p>  <p>M : un pointage dynamique circulaire sur <i>ette</i> du mot <i>violette</i></p>	<p>M : il a utilisé la fin du mot <i>violette</i></p>	<p>Ce pointage a pour fonction de montrer que <i>ette</i> est un groupe de graphèmes à considérer comme unité à lire.</p>

<p>7</p>  <p>M : geste coverbal métonymique = pointer de l'index la tempe</p>	<p>M : et il l'a associé aux couleurs parce qu'il savait qu'il cherchait une couleur</p>	<p>Ce geste coverbal métonymique a une fonction référentielle. Il indique le siège de la réflexion : le cerveau.</p>
<p>8</p>  <p>M : geste coverbal métonymique = pointer de l'index la bouche</p>	<p>M : et il a dit il n'y a qu'une couleur qui finit en ette c'est violette</p>	<p>Ce geste coverbal métonymique a une fonction référentielle. Il indique le siège du discours.</p>
<p>8</p>  <p>BA : un pointage sur le mot <i>boule</i></p>	<p>BA : comme il y avait boules alors je me suis demandé c'est peut-être une couleur M : voilà exactement c'est bien tu t'es servi du sens pour lire</p>	<p>Ce pointage focalise l'attention sur le mot <i>boules</i>.</p>

2.2.3. Deuxième épisode significatif : identification par voie indirecte, identification experte

Cet épisode est pris sur le temps de jeu des mots « tordus ». Le support est un texte dérivé de l'album *Nuit de Noël*. Il est collectif, accroché sur le tableau noir fixe. Les élèves sont debout face au tableau, l'enseignante assise sur une table à côté du groupe. Mika, la joueuse de tours, est en arrière-plan.



Figure 56. Organisation spatiale pour l'épisode significatif *Identification voie indirecte/experte*.



Figure 57. Mika, la marionnette.

Eu égard aux Instructions officielles, une des compétences visées est « déchiffrer des mots réguliers inconnus » (M.E.N., 2008, p. 31). Les mots inventés par l'enseignante sont d'autant plus inconnus qu'ils sont des pseudo-mots *i.e.* des chaînes de caractères ressemblant à des mots réels mais n'ayant aucun sens. Les pseudo-mots respectent les conventions

orthographiques de la langue et sont donc, à l'instar des mots, prononçables. L'exercice sollicite aussi les capacités de compréhension pour débusquer et corriger les mots « tordus » *i.e.* comportant des « fautes ».

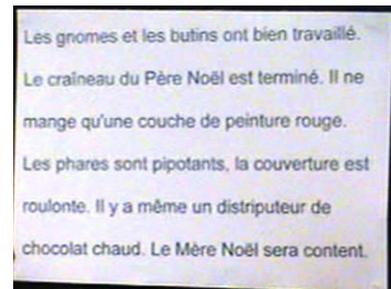


Figure 58. Support dérivé de l'album *Nuit de Noël*.

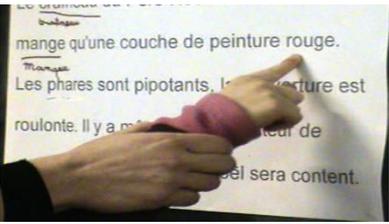
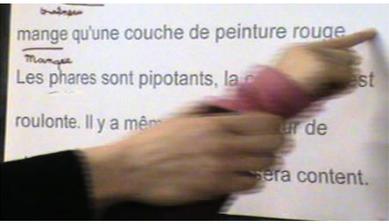
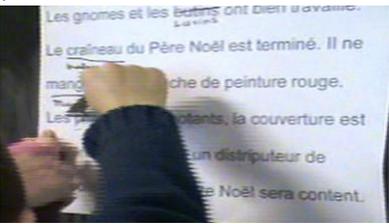
2.2.3.1. L'événement remarquable du photogramme 45 : aller à la ligne

ÉL ne commence pas la lecture de phrase à son début. L'intervention de l'enseignante s'inscrit dans le domaine du code textuel.

La distance entre l'enseignante et les élèves est telle qu'elle peut rapidement s'approcher d'ÉL pour la guider physiquement. Jugeant son intervention verbale insuffisante, elle se place à distance personnelle proche pour « contraindre » corporellement ÉL et lui fait pointer ce qu'elle aurait pu pointer elle-même. Dans l'**entretien d'auto-confrontation** elle explique qu'ÉL a des problèmes de repérage dans l'espace et qu'en lui prenant la main elle peut la guider efficacement.

Cette démonstration immédiate est similaire à celle de l'adulte en direction du bébé (Moro & Rodríguez, 2005). Les systèmes sémiotiques préverbaux sont utilisés par l'enseignante.

Photogramme 45 : Se situer dans l'espace du texte		
Gestualité	Discours	Fonction des gestes
<p>1</p>  <p>Absence de gestes</p>	<p>ÉL : roulonté M : alors tu vas dire la phrase au début de la phrase s'il te plaît elle commence là où il y a la majuscule on s'est arrêté au mot rouge</p>	<p>L'absence de gestes correspond au temps de la demande magistrale.</p>

<p>2</p>  <p>M : démonstration immédiate = prend le bras et guide le geste de ÉL ÉL : un pointage sous le mot rouge</p>	<p>M : le mot rouge il est ? là</p>	<p>Ces gestes constituent un guidage par contrainte corporelle. L'enseignante fait agir ÉL par l'intermédiaire de son propre bras : elle fait faire, elle fait pointer.</p>
<p>3</p>  <p>M : démonstration immédiate = garde le bras et guide le geste de ÉL ÉL : un pointage après le point</p>	<p>M : on reprend après le point</p>	
<p>4</p>  <p>M : démonstration immédiate = garde le bras et guide le geste de ÉL ÉL : un pointage sous la majuscule LO : un pointage sur le mot Les</p>	<p>M : la ligne suivante</p>	

2.2.3.2. L'événement remarquable du photogramme 46 : pipotants ou pivotants ?

LO utilise un feutre pour pointer, prolongement de la main.

Par rapport à ÉL, LO est à distance personnelle proche, laquelle permet un échange uniquement entre les deux élèves. Il guide sa camarade dans la lecture par voie indirecte du pseudo-mot. La matérialité extrinsèque gestuelle est passée des mains de l'enseignante aux mains de l'élève. Il a non seulement appris à identifier un mot, mais aussi appris à apprendre à identifier un mot à moins habile que lui. Il procède très exactement comme l'enseignante pourrait procéder. Il fait preuve d'expertise. Nous avons choisi de caractériser cet événement comme actuel du point de vue de LO en ce qui concerne l'identification d'un mot. Car le fait d'être en mesure de guider ÉL signifie que lui sait identifier ce mot. Du point de vue d'ÉL, l'événement devrait être caractérisé comme potentiel puisqu'elle a besoin de l'élève expert déployant la matérialité.

« C'est un maître presque parfait », dit l'enseignante en **entretien d'auto-confrontation** : il a guidé sa camarade complètement. Elle décrit ce qu'il a fait : il a découpé *pipotant* en trois syllabes et il l'a encouragé à redire le mot. Elle dit qu'elle peut rester en retrait et seulement relancer de temps à autre. Elle évoque aussi la proximité qui génère un échange un à un. Nous observons que l'enseignante et l'élève jouent une partition à deux voix : l'enseignante parle, LO gestualise.

Photogramme 46 : L'identification du mot <i>pipotants</i>		
Gestualité	Discours	Fonction des gestes
<p>1</p>  <p>LO : un pointage dynamique au feutre sous <i>pi</i> du mot <i>pipotants</i></p>	<p>ÉL : pi M : est-ce qu'on peut se concentrer sur XXX alors pi</p>	<p>Ce pointage a pour fonction de faire porter l'attention d'ÉL sur la 1^{re} syllabe à lire. Il l'engage dans le processus de lecture par voie indirecte.</p>
<p>2</p>  <p>LO : un pointage dynamique au feutre sous <i>po</i> du mot <i>pipotants</i></p>	<p>ÉL : po ::</p>	<p>Ce pointage a pour fonction de faire porter l'attention d'ÉL sur la 2^e syllabe à lire.</p>
<p>3</p>  <p>LO : un pointage dynamique au feutre sous <i>tants</i> du mot <i>pipotants</i></p>	<p>ÉL : ta :: LO : XXX ÉL : tants</p>	<p>Ce pointage a pour fonction d'indiquer à ÉL la fusion syllabique adéquate : associer <i>t</i> et <i>ants</i> et non pas <i>t</i> et <i>a</i>.</p>
<p>4</p>  <p>LO : deux pointages dynamiques successifs au feutre sous le mot <i>pipotants</i></p>	<p>M : aller accroche les wagons de ce mot pour pouvoir entendre ce qu'il veut dire ÉL : pipotants</p>	<p>Ces deux pointages ont pour fonction de montrer qu'il convient de refonder le mot entièrement.</p>

2.2.4. Synthèse de la deuxième séance du Cours Préparatoire

2.2.4.1. Reconstitution de la séance

La figure ci-dessous représente la reconstitution de la deuxième séance de Cours Préparatoire.

Reconstitution Cours Préparatoire 2 : Exercices d'entraînement à la lecture à partir de l'album <i>Nuit de Noël</i>				
Épisode significatif 1 : Les différentes stratégies pour lire			Épisode significatif 2 : Identification par voie indirecte <i>versus</i> identification experte 1	
Événement remarquable 1 : La lecture d'une consigne	Événement remarquable 2 : L'explicitation de la lecture du mot <i>violette 1</i>	Événement remarquable 3 : L'explicitation de la lecture du mot <i>violette 2</i>	Événement remarquable 1 : Se situer dans l'espace du texte	Événement remarquable 2 : L'identification du mot <i>pipotants</i>
PH42	PH43	PH44	PH45	PH46

PH = Photogramme associé

Événement remarquable caractérisant le développement actuel	Événement remarquable caractérisant le développement potentiel
---	--

Figure 59. Reconstitution de la 2^e séance de Cours Préparatoire.

2.2.4.2. Les matérialités

Les signes métalinguistiques ne sont plus de mise. Les consignes individuelles et le résumé donnés à lire n'en supportent pas. Il y a donc une émancipation de cette forme de matérialité extrinsèque dès le milieu du cycle 2. La gestualité est toujours très prégnante mais autant chez l'enseignante que les élèves les plus avancés, qui de concert soutiennent ÉL dans ses apprentissages.

2.2.4.3. Le développement chez l'élève

Cette séance donne à voir des progrès importants pour BA et LO qui continuent à mener le groupe et sont désormais l'un et l'autre au même stade concernant le savoir en lecture. Ils savent lire mot à mot donc ils ont tous deux un niveau de lecture hésitante. Mais surtout ils

réussissent à expliciter des procédures et à faire apprendre à l'autre par les mêmes moyens mis en œuvre par l'enseignante antérieurement. Nous avançons qu'ils ont un savoir distancié sur la lecture, et que la matérialité extrinsèque aux mains de l'élève est indice du développement de l'enfant.

Les observations confirment le constat habituel que les élèves n'avancent pas au même rythme. Cependant le mode de faire, dans ce petit groupe, permet des interactions telles qu'elles permettent à tous ses membres de progresser.

2.3. La troisième séance de Cours préparatoire : exercices d'entraînement à la lecture à partir de l'album *Drôles de galettes*

Comme l'indique la figure ci-dessous, la séance est la septième de l'ensemble du recueil des observations filmées et la troisième du Cours Préparatoire. Elle est prise au cours de la deuxième année le 6 mars 2009. Elle est réduite sous forme d'un synopsis (Annexe 14).

CYCLE 2 : APPRENTISSAGES FONDAMENTAUX											
Année 1 : 2007-2008 Grande Section				Année 2 : 2008-2009 Cours Préparatoire				Année 1 : 2009-2010 Cours Élémentaire 1 ^{re} année			
Séance	Séance	Séance	Séance	Séance	Séance	Séance	Séance	Séance	Séance	Séance	Séance
1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
30/11	08/02	28/03	23/05	28/11	16/01	06/03	15/05	12/11	14/01	11/03	04/05

Figure 60. Situation temporelle de la 3^e séance du Cours Préparatoire.

2.3.1. Présentation de la leçon de lecture

La leçon est construite à partir de l'album de la méthode *Mika* dont voici la première de couverture. Cependant ce livre n'est pas le support direct de la leçon. En effet, l'enseignante a élaboré plusieurs supports « dérivés » que nous décrivons plus loin lors de l'analyse des épisodes significatifs.

Comme pour la précédente séance, il s'agit d'un moment d'entraînement à la lecture avec l'objectif principal de compréhension. Toutefois des temps sont réservés à un travail sur le code alphabétique. Cet entraînement à la lecture se déroule sous la forme de trois jeux pour les élèves, Pour le premier, ils jouent à ordonner les phrases du texte selon la chronologie de l'histoire : ils développent leur compétence de compréhension. Pour le deuxième, ils jouent à un jeu d'étiquettes les invitant à corriger des erreurs de graphèmes : ils développent leur connaissance des correspondances phonographiques. Pour le troisième, ils jouent à trouver la galette correspondante à la phrase lue : ils développent leurs habiletés en compréhension et dans le domaine du code orthographique. Notre analyse portera successivement sur les trois jeux desquels nous avons sélectionné quatre épisodes significatifs.

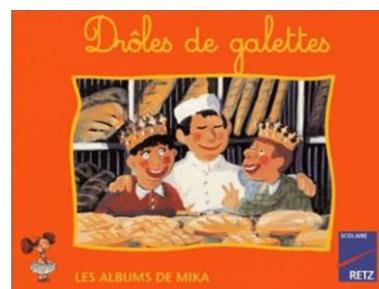


Figure 61. Support initial de la 3^e séance de Cours Préparatoire : l'album *Drôles de galettes*.

2.3.2. Premier épisode significatif : prendre des indices pour retrouver la chronologie

Il est pris sur le temps du premier jeu didactique (cf. synopsis) qui est le lieu du travail sur la chronologie du récit. Lors d'une précédente séance, les élèves ont lu un extrait de l'album utilisé et présenté ci-dessus. Avant de les lancer dans l'exercice, l'enseignante leur fait raconter cet extrait lu antérieurement en en reformulant son contenu.

L'extrait en question a été coupé en étiquettes-phrases qui le composent, lesquelles sont posées de manière désordonnée sur la table. Maintenant, il s'agit pour les élèves de prendre des indices dans les phrases de différentes manières, dans le

but de retrouver la chronologie de l'extrait : repérage des personnages, lecture de phrases, appui sur les illustrations.



Figure 63. Organisation spatiale pour l'épisode significatif

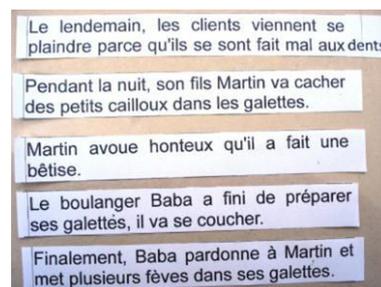


Figure 62. Support dérivé de l'album *Drôles de galettes*.

Les élèves⁸⁵ sont tous assis en face de l'écrit, les étiquettes-phrases posées sur la table qui, elle-même, constitue un support horizontal. L'enseignante est debout à côté d'eux. Nous assistons encore une fois à un travail en groupe où les interactants sont à distance personnelle proche.

2.3.2.1. L'événement remarquable du photogramme 47 : une prise d'indice, les personnages

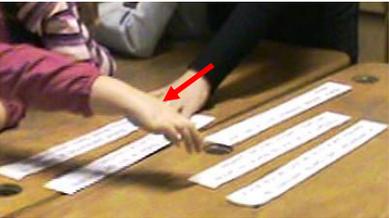
L'enseignante oriente l'activité de manière à ce que les élèves cherchent à repérer les personnages dans les étiquettes-phrases. Eu égard aux Instructions officielles, l'événement peut être rattaché à « identifier les personnages principaux d'un texte » (M.E.N., 2008, p. 31). Les élèves réussissent la tâche en grande partie. L'événement caractérise leur développement actuel.

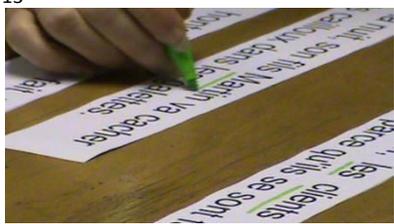
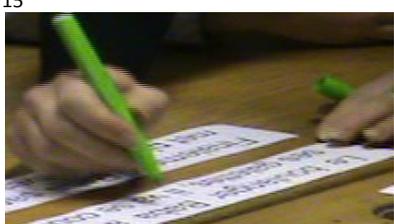
⁸⁵ LO est absent ce jour-là donc le petit groupe est composé de trois élèves pour la séance.

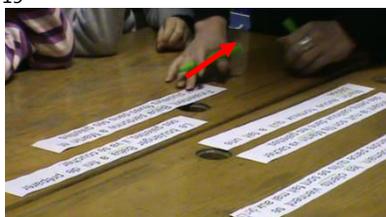
Dans l'**entretien d'auto-confrontation** l'enseignante dit qu'elle commençait tout juste à cette époque à penser à ses codes couleurs qui se sont affinés depuis : vert pour le groupe sujet, rouge pour le verbe. Cela tend à prouver que l'usage pensé de la matérialité extrinsèque se construit dans l'expérience. En soulignant elle dit faire faire aux élèves de la grammaire implicite :

M : c'est matérialiser quelque chose qui n'est pas perceptible tout de suite par les enfants

Photogramme 47 : Les personnages		
Gestualité	Discours	Fonction des gestes
<p>1</p>  <p>BA : un pointage sur le nom <i>Baba</i> CA : un pointage sur le nom <i>Martin</i></p>	<p>M : est-ce qu'il y a des phrases où vous voyez le nom des personnages ? BA : oui CA : oui là</p>	Ces pointages ont pour fonction de désigner les prénoms.
<p>2</p>  <p>BA : un pointage sur le nom <i>Baba</i></p>	BA : là	
<p>3</p>  <p>CA : un pointage sur le nom <i>Martin</i></p>	<p>CA : là Martin M : Martin il est écrit où ?</p>	
<p>4</p>  <p>CA : un pointage sur le deuxième nom</p>	M : là	

<p>5</p>  <p>M : déplace vers la gauche l'une des étiquettes portant le nom <i>Martin</i></p>	<p>M : donc là on parle de Martin</p>	<p>Ce geste a pour fonction d'amorcer un tri, dans l'espace de la table, en fonction du personnage dont il est question dans la phrase.</p>
<p>6</p>  <p>CA : un pointage sur le nom <i>Martin</i> BA : un pointage double de l'index et du majeur sur les deux noms <i>Baba</i></p>	<p>CA : Martin BA : là je vois deux fois Baba</p>	<p>Ces pointages ont pour fonction de désigner les prénoms.</p>
<p>7</p>  <p>M : déplace vers la droite les deux étiquettes portant le nom <i>Baba</i></p>	<p>M : tu vois Baba dans celles-là donc pardon hop</p>	<p>Ces gestes ont pour fonction de poursuivre le tri.</p>
<p>8</p>  <p>CA et M : déplacent vers la gauche la deuxième étiquette portant le nom <i>Martin</i></p>	<p>CA : là Martin M : et là Martin</p>	
<p>9</p>  <p>M : déplace l'étiquette vers le haut</p>	<p>M : et dans celle-ci est-ce qu'on parle de Martin ? Éls : non M : non BA : ni de Baba</p>	<p>Le déplacement de l'étiquette dans un espace différent (ni à droite ni à gauche) focalise l'attention et anticipe la réponse attendue.</p>
<p>10</p>  <p>M : un pointage dynamique de la main sur l'étiquette déplacée</p>	<p>M : alors est-ce que vous pouvez voir dans cette phrase de qui on parle ? ÉL : de des euh</p>	<p>Ce geste a pour fonction de faire porter l'attention sur l'étiquette.</p>

<p>11</p>  <p>BA : un pointage sur le mot <i>clients</i></p>	<p>BA : clients ÉL : des clients BA : ici des clients M : d'accord donc on a nos différents personnages</p>	<p>Ce geste a pour fonction de désigner le mot <i>clients</i>.</p>
<p>12</p>  <p>M : souligne au feutre vert les mots <i>les clients</i></p>	<p>M : les clients</p>	<p>Par le soulignement l'enseignante réalise une synthèse des réalisations en les matérialisant, pour rendre visibles les mots sélectionnés ; elle double la sémiotisation spatiale (déplacement des étiquettes) par une sémiotisation graphique.</p>
<p>13</p>  <p>M : souligne au feutre vert l'un des noms <i>Martin</i></p>	<p>M : Martin</p>	
<p>14</p>  <p>M : souligne au feutre vert l'autre nom <i>Martin</i></p>		
<p>15</p>  <p>M : souligne au feutre vert l'un des noms <i>Baba</i></p>	<p>M : Baba</p>	
<p>16</p>  <p>M : souligne au feutre vert l'autre nom <i>Baba</i></p>	<p>M : et encore Baba</p>	

<p>17</p>  <p>M : rebouche le feutre vert</p>	<p>M : bien maintenant</p>	
<p>18</p>  <p>BA : un pointage sur le troisième nom</p>	<p>BA : et encore Martin</p>	<p>Ce geste a pour fonction de désigner le prénom.</p>
<p>19</p>  <p>M : déplace « entre les deux » l'étiquette portant <i>Martin</i> et <i>Baba</i></p>	<p>M : ah il y a Martin dans celle-ci donc on pourrait la mettre</p>	<p>Il y a double sémiotisation : dans l'espace d'une part, graphiquement d'autre part, pour rendre visibles les mots ayant permis le tri des étiquettes, à savoir les noms des personnages.</p>
<p>20</p>  <p>M : souligne le troisième nom <i>Martin</i></p>	<p>BA : au milieu M : au milieu elle parle des deux</p>	

2.3.2.2. L'événement remarquable du photogramme 48 : une prise d'indices, la lecture d'une phrase

Le lendemain, les clients viennent se plaindre parce qu'ils se sont fait mal aux dents.

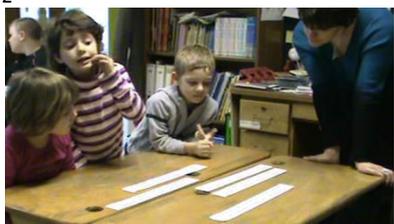
Figure 64. L'étiquette phrase lue par BA.

Cette fois la recherche d'indices se réalise dans la lecture d'une phrase lue par BA. Nous observons qu'il a actualisé une lecture hésitante (Giasson, 2007). C'est pourquoi nous

considérons l'événement remarquable comme caractérisant son développement actuel eu égard à cette compétence. Pour les Instructions officielles, l'événement est à rapprocher de la prescription « déchiffrer des mots réguliers inconnus » (M.E.N., 2008, p. 31) car l'élève identifie

un groupe de mots difficile par la voie indirecte. L'enseignante intervient très peu, simplement en matérialisant le regroupement souhaitable entre *parce* et *qu'ils*. Elle effectue une ostension immédiate sur ÉL.

L'enseignante dit en **entretien auto-confrontation** qu'elle souhaite ramener ÉL dans le groupe et dans l'exercice, son attention étant partie ailleurs. Elle dit que c'est facile. Nous pensons que cette facilité est induite par la proxémie. Car l'action de l'enseignante ne peut advenir que par le fait qu'ÉL est à portée de bras et de main : à distance personnelle proche. Ce geste est une ostension immédiate qui se substitue à la parole. Il n'est pas directement source d'élémentarisation de l'écrit mais, à l'instar des pointages qui focalisent l'attention, il est la condition nécessaire préalable à cette élémentarisation, laquelle serait inopérante sans lui.

Photogramme 48 : Le groupe de mots difficile dans la phrase, recours à la voie indirecte		
Gestualité	Discours	Fonction des gestes
<p>1</p>  <p>Absence de gestes</p>	<p>BA : le / len / le lendemain les clients viennent se plaindre / parce / par par par</p>	
<p>2</p>  <p>ÉL se lève</p>	<p>ÉL : je regarde c'est le combien</p>	<p>Des images sont affichées sous le tableau noir illustrant le texte de l'album. ÉL cherche à s'appuyer sur ces images pour mieux comprendre.</p>
<p>3</p>  <p>M : ostension immédiate = pose la main droite sur la tête d'ÉL</p>		<p>Cette ostension immédiate a pour fonction de remobiliser l'attention d'ÉL sur les étiquettes-phrases ; il se substitue au langage car il signifie : « ne regarde pas les images mais les étiquettes ».</p>

<p>4</p>  <p>M : garde la main sur la tête d'ÉL simultanément : un pointage sur <i>parce</i></p>	<p>M : on est là / <i>parce</i></p>	<p>L'enseignante focalise l'attention d'ÉL doublement <i>i.e.</i> en l'enveloppant corporellement par le toucher de la tête et, simultanément, en lui indiquant l'endroit où on en est sur le texte.</p>
<p>5</p>  <p>M : un pointage dynamique de <i>parce</i> à <i>qu'ils</i></p>	<p>BA et CA : <i>parce</i></p>	<p>Ce geste, associé à celui de la photo 6, a pour fonction d'indiquer qu'il convient de lire ensemble les trois mots.</p>
<p>6</p>  <p>M : pointage maintenu sur <i>qu'ils</i></p>	<p>BA : <i>qu'ils</i> CA : <i>qu'ils</i></p>	
<p>7</p>  <p>M : retire sa main</p>		<p>Le retrait de la main signifie à BA qu'il peut continuer sans aide.</p>
<p>8</p>  <p>Absence de gestes</p>	<p>BA : <i>se / sont / fait / mal / aux / dents</i></p>	

2.3.2.3. L'événement remarquable du photogramme 49 : une prise d'indices, le recours aux images

BA vient de lire la phrase *Le lendemain les clients viennent se plaindre parce qu'ils se sont fait mal aux dents*. Les élèves se déplacent vers les illustrations de l'extrait, accrochées sous le tableau noir, de gauche à droite ; cette disposition de gauche à droite rappelle le sens de la



Figure 65. Les images de l'extrait.

lecture et incarne le déroulement de l'histoire à la manière d'une frise chronologique. Les élèves cherchent à situer la phrase par rapport aux images.

En **entretien d'auto-confrontation**, l'enseignante explique que la grande difficulté de l'exercice réside dans le fait qu'il faut situer l'action de la phrase lue entre deux images. En effet, nous observons que les élèves situent l'action après le goûter de la galette. Cependant ils ne parviennent pas à préciser cet « après » *i.e.* entre les deux dernières images ou avant la quatrième. Elle parle aussi des affichages : ni trop ni trop peu, ils doivent être accessibles de manière à montrer ce qui justifie ou permet d'interpréter ce que l'on dit. Elle exprime les mêmes choix dans le **premier entretien semi-directif** : il convient de ne pas noyer les enfants parce que sinon, ils ne voient plus rien ; ils doivent être évolutifs ; ils doivent servir concrètement aux élèves.

Elle insiste sur les difficultés d'ÉL avec la notion de temps. Elle constate que ses déplacements avant et après l'image sont concordants avec ses propos concernant l'avant et l'après. Nous disons qu'elle vit le temps de l'histoire de manière kinesthésique. La chronologie de l'histoire semble énoncée du mouvement du corps. Nous avons souligné que les distances physiques des uns par rapport aux autres avaient des conséquences sur l'avancée didactique ; nous complétons en soutenant qu'autoriser les déplacements des élèves dans la classe, dans un but didactique, pourrait impacter les apprentissages et le développement. La distance physique des élèves aux supports, résultante de l'agencement spatial et du mode de fonctionnement, est à considérer.

Photogramme 49 : Le recours aux images		
Gestualité	Discours	Fonction des gestes
<p>1</p> <p>ÉL : s'approche des images</p>	<p>BA : je pense que c'est juste après ça</p>	

<p>2</p>  <p>ÉL : un pointage sur la 3^e image</p>	<p>ÉL : parce que</p>	<p>La fonction de ce geste est de faire porter l'attention et désigner l'image.</p>
<p>3</p>  <p>ÉL : se met à genoux au plus près de la 3^e image puis un pointage sur la 3^e image</p>	<p>ÉL : ici BA : c'est juste après ÉL : comme ils se cassent les dents M : oui</p>	<p>Le positionnement au plus près et à hauteur a pour fonction d'aider ÉL à mieux formuler sa pensée.</p>
<p>4</p>  <p>ÉL : avance sur ses genoux vers la gauche de la 3^e image</p>	<p>ÉL : et bien ils ne vont pas euh euh se plaindre avant ➤ M : ils ne vont pas se plaindre avant</p>	<p>Le déplacement physique correspond à l'expression de l'antériorité.</p>
<p>5</p>  <p>ÉL : un pointage non immédiat = tend le bras droit derrière elle vers la 4^e image</p>	<p>ÉL : ils y vont après M : ils y vont après</p>	<p>Ce geste a pour fonction de désigner l'image.</p>
<p>6</p>  <p>ÉL : s'avance et s'incline vers la 3^e image</p>	<p>ÉL : puisque parce que ils goûtent déjà la galette</p>	<p>Le positionnement au plus près de l'image a pour fonction d'aider ÉL à mieux formuler sa pensée</p>

<p>7</p>  <p>BA : un pointage sur la 4^e image</p>	<p>BA : oui mais aussi ça ça c'est juste après ÉL : oui et bien c'est qu'est-ce que je dis ↗</p>	<p>Ce geste a pour fonction de faire porter l'attention sur l'image et de la désigner.</p>
---	---	--

2.3.3. Deuxième épisode significatif : lire, les différences interindividuelles

Comme le premier épisode significatif, celui-ci est pris sur le premier jeu didactique pour lequel il s'agit de rétablir la chronologie dans l'extrait du livre *Drôles de galettes*. C'est au tour d'ÉL de lire une phrase. *Le boulanger Baba a fini de préparer ses galettes, il va se coucher. Sa position, assise entre CA et BA (cf. figure 3), conditionne le déroulement des événements à suivre. L'épisode donne à voir l'identification laborieuse de deux mots de la phrase par ÉL, guidée par CA et BA. Les différences interindividuelles quant à la prescription « déchiffrer des mots réguliers inconnus » (M.E.N., 2008, p. 31), sont visibles.*

2.3.3.1. L'événement remarquable du photogramme 50 : ÉL identifie le mot fini

Toujours dans la même configuration spatiale qu'au début du jeu, mais sans la présence de l'enseignante, ÉL lit donc la phrase. Mais elle hésite sur le mot *fini*. CA l'aide alors à résoudre le problème d'identification de ce mot.

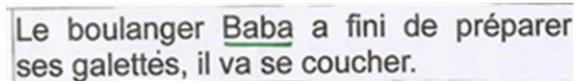


Figure 66. L'étiquette phrase lue par ÉL.

« Ce n'est plus moi qui agis » dit l'enseignante en **entretien d'auto-confrontation** :

M : ce n'est plus moi qui agis je ne fais que fournir le la matière / bon je suis là de toutes façons mais le travail MON travail il est en amont après c'est eux qui le font

Elle veut dire que les élèves construisent leur savoir. Elle observe que CA, entrée dans cette classe en début d'année, pratique les gestes de l'enseignante aussi bien que les autres élèves présents l'année précédente dans cette même classe. Il suffit de pratiquer régulièrement, quotidiennement pour apprendre dit l'enseignante. Nous observons en effet que CA agit de la même façon que l'enseignante quand, dans l'événement remarquable correspondant au photogramme 36, cette dernière cache un pont du *m*.

C'est donc CA qui guide ÉL dans sa lecture. Nous observons que ses gestes sont ceux d'une experte. Pour aider de la sorte, à la manière de l'enseignante, elle est capable non seulement elle-même d'identifier ce mot, mais elle sait aussi comment faire pour y parvenir et pour l'expliquer à autrui. Elle a assimilé le savoir et les moyens sémiotiques d'enseigner ce savoir.

Premièrement, concernant le savoir-identifier le mot *fini* par la voie indirecte, la difficulté réside dans le fait qu'une voyelle nasale, telle [ɛ̃], suivie d'une voyelle, en l'occurrence [i], doit être lue « ine » ce qui implique la segmentation *fi/ni* et non *fin/i*. CA a intégré cette connaissance. Ses fonctions psychiques qui lui permettent d'identifier ce mot sont telles que nous caractérisons cet événement remarquable comme actuel pour CA, ce qui n'est pas le cas pour ÉL. Deuxièmement, concernant le savoir-enseigner à identifier le mot *fini*, la « petite maîtresse » gestualise comme la maîtresse. Elle laisse le temps à sa camarade de chercher et de trouver, sans lui donner directement la réponse. Elle procède en l'aidant par le recours à la matérialité extrinsèque : c'est elle, à ce moment-là, qui pratique le jeu didactique.

La proxémie joue un rôle ici : l'enseignante s'éloigne ce qui induit l'activité autonome du groupe sans elle. C'est un retrait qui permet à CA de prendre sa place. En outre CA est à distance personnelle très proche d'ÉL. Lorsqu'elle revient, l'enseignante garde les mains dans les poches. La posture signifie en quelque sorte « vous êtes capables de vous débrouiller sans moi ». Elle ne bouge ni ne dit rien : à la différence de l'événement remarquable de la deuxième séance du Cours Préparatoire, quand LO aide ÉL à identifier *pipotants* (photogramme 46), elle n'intervient plus du tout.

Nous convoquons le modèle du triangle didactique⁸⁶ en tant que représentation schématisée du système didactique. Nous nous en inspirons pour exposer la complexité de la situation d'enseignement-apprentissage de cet événement.

⁸⁶ Le triangle didactique est calqué sur le triangle pédagogique de Jean Houssaye : *Le triangle pédagogique. Théorie et pratiques de l'éducation scolaire*, Peter Lang, Berne, (1988/2000).

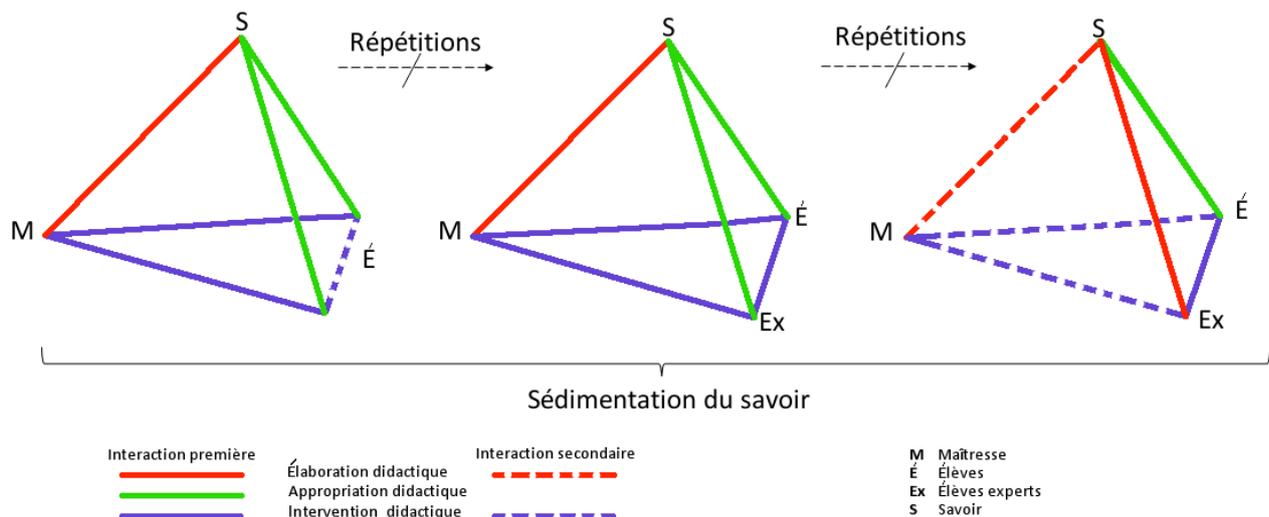


Figure 67. La pyramide didactique : enseignant/savoir/élève expert/élève.

La figure schématise l'histoire didactique de notre cohorte : le système didactique complexe de la situation de l'événement (troisième pyramide) est sous-tendu par les expériences didactiques qui l'ont précédé⁸⁷. Notons que l'expression de l'enseignante « mon travail est en amont » n'évoque pas la préparation de sa séance du jour, mais tous les moments d'enseignement-apprentissage animés par elle antérieurement. La première pyramide donne à voir la situation dominée par l'enseignante au début de l'enseignement-apprentissage du savoir « identifier un mot ». La deuxième prend en compte les différences interindividuelles des élèves, les uns, experts en herbe, apprenant plus vite que les autres ; elle reproduit la situation correspondant à la deuxième séance du Cours Préparatoire (cf. photogramme 46) quand l'enseignante et LO agissent de concert pour aider ÉL à identifier *pipotants*. La troisième traduit le glissement des prérogatives didactiques transférées de l'enseignante aux élèves experts. Elle est désormais en retrait mais peut intervenir à tout moment si nécessaire. Le triangle didactique M/S/É est donc secondaire. Les élèves experts ont le premier rôle, c'est le triangle didactique EX/S/É qui est opérant. La répétition du même travail aboutit à la sédimentation du savoir. Les élèves experts ont appris non seulement le savoir mais aussi la situation d'enseignement-apprentissage de ce même savoir. La matérialité extrinsèque est désormais entre leurs mains.

⁸⁷ Il n'y a pas que deux expériences, schématisées par les deux premières pyramides, précédant ce qui advient lors de cet événement, mais au contraire un certain nombre d'expériences didactiques réitérées.

Photogramme 50 : L'identification du mot <i>fini</i>		
Gestualité	Discours	Fonction des gestes
<p>1</p>  <p>M : proxémie = en retrait CA : pointage sur le mot <i>fini</i></p>	<p>ÉL : fin CA : non BA : non</p>	<p>Le retrait de l'enseignante signifie aux élèves qu'ils peuvent commencer seuls.</p> <p>Le geste de CA a pour fonction de faire porter l'attention d'ÉL sur le mot dont le début est mal lu.</p>
<p>2</p>  <p>CA : geste iconique = pose sa main verticalement pour cacher <i>ni</i> du mot <i>fini</i></p>	<p>CA : là ce n'est pas fin c'est fi ::</p>	<p>La main verticale signifie une coupure engageant à segmenter le mot entre <i>fi</i> et <i>ni</i>.</p> <p>C'est en outre un pointage qui cache la deuxième syllabe écrite du mot pour rendre visible la première.</p>
<p>3</p>  <p>Absence de gestes</p>	<p>ÉL : fi :: fine</p>	<p>L'enseignante s'approche mais sa posture (mains dans les poches) marque sa distance.</p>
<p>4</p>  <p>CA : un pointage sur le 2^e <i>i</i> du mot <i>fini</i></p>	<p>CA : non il y a un <i>i</i> ÉL : fi fi ni fini</p>	<p>Ce geste focalise l'attention d'ÉL sur la lettre non identifiée.</p>

2.3.3.2. L'événement remarquable du photogramme 51 : l'identification du mot *va*

En **entretien d'auto-confrontation**, l'enseignante dit que les élèves se contrôlent seuls, qu'elle est là de toute façon. Nous observons d'ailleurs qu'ÉL cherche son approbation par le regard car BA et CA ne sont pas d'accord sur ce qu'ils ont entendu. Tous deux apparaissent comme deux petits maîtres dialoguant sur « le cas » ÉL.

Photogramme 51 : L'identification du mot <i>va</i>		
Gestualité	Discours	Fonction des gestes
<p>1</p>  <p>Absence de gestes</p>	<p>ÉL : il / fa</p>	
<p>2</p>  <p>CA : un pointage sur <i>v</i> du mot <i>va</i> avec prosodie = prononciation accentuée du phonème [v]</p>	<p>CA : [v] :::</p>	<p>Ce pointage a pour fonction de désigner la lettre mal lue. La prosodie invite ÉL à corriger la confusion de sons proches en focalisant l'attention sur <i>v</i>. Ce geste signifie que <i>v</i> ne « chante » pas [f] mais [v].</p>
<p>3</p>  <p>Absence de gestes</p>	<p>BA : ben elle a bien dit <i>va</i> ÉL : <i>va</i> CA : non elle a dit <i>fa</i> BA : ah bon</p>	
<p>4</p>  <p>ÉL : regarde M</p>	<p>ÉL : <i>va</i> ↗ BA : j'ai entendu <i>va</i></p>	

2.3.4. Troisième épisode significatif : un phonème changé donne un autre mot

Voici un moment pris sur le deuxième jeu didactique : l'enseignante donne une étiquette portant un dessin et un mot écrit ; le mot ne correspond pas au dessin ; l'élève doit le lire puis trouver le mot (le mot initial et le mot adéquat diffèrent d'un phonème), coder ce mot. Les élèves sont assis et groupés autour du support déposé sur leur table



Figure 68. Organisation spatiale pour l'épisode significatif
La substitution de phonèmes.

constituant un plan horizontal. L'enseignante est assise parmi eux à côté d'ÉL qui est à cette place parce que, selon elle, elle en a besoin.



Figure 69. Étiquette-jeu à corriger.

L'étiquette porte le mot *danger* et le dessin d'un enfant qui mange. L'événement concerne le début du jeu : lire le mot, ce qui correspond encore une fois à la compétence « déchiffrer des mots réguliers inconnus » (M.E.N., 2008, p. 31).

2.3.4.1. L'événement remarquable du photogramme 52 : d'abord identifier le mot danger

L'enseignante dit que c'est elle qui aide parce que l'exercice est nouveau, ce qui conforte l'idée selon laquelle les élèves ne peuvent aider leur camarade qu'à la condition d'avoir déjà vécu et « appris » des situations similaires. Pour signifier qu'elle garde la main, elle renvoie CA en lui touchant doucement la tête. C'est une ostension immédiate qui advient en raison de la disposition proxémique : CA est à portée de main. Les deux types de gestes, sur l'élève et sur l'objet écrit, servent l'avancée du savoir, le premier indirectement le second directement. L'enseignante ressemble à un chef d'orchestre qui lit une partition pour diriger un duo au moyen de gestes multiples.

Photogramme 52 : L'identification du mot <i>danger</i>		
Gestualité	Discours	Fonction des gestes
<p>1</p>  <p>M : un pointage sur la syllabe écrite <i>dan</i> du mot <i>danger</i></p>	<p>ÉL : dane M : non</p>	<p>Ce pointage a pour fonction de faire porter l'attention d'ÉL sur le début du mot.</p>

<p>2</p>  <p>M : un pointage dynamique sur la syllabe écrite <i>dan</i> du mot <i>danger</i> CA : se déplace vers ÉL</p>		<p>Ce pointage signifie que <i>dan</i> est à lire comme une entité, la syllabe écrite.</p>
<p>3</p>  <p>M : ostension immédiate = pose la main gauche sur la tête de CA</p>	<p>ÉL : dan / dan M : dan</p>	<p>Cette ostension immédiate a pour fonction d'engager CA à regagner sa place Il signifie que c'est elle qui guide ÉL pour cet exercice.</p>
<p>4</p>  <p>M : un pointage dynamique sous <i>dan</i> enchaîné à deux pointages dynamiques circulaires sur la syllabe écrite <i>ger</i></p>	<p>ÉL : dan ::</p>	<p>Le premier pointage récapitule ce qui a été lu. Le pointage circulaire fait voir <i>ger</i> comme une entité, la syllabe écrite. L'enchaînement des deux gestes iconise l'enchaînement des syllabes écrites <i>dan</i> et <i>ger</i>.</p>
<p>5</p>  <p>M : prosodie = appui sur le phonème [ʒ]</p>	<p>M : [ʒ] :: ÉL : danger M : danger elle a le mot <i>danger</i></p>	<p>L'enseignante aide en soufflant la réponse.</p>

2.3.4.2. L'événement remarquable du photogramme 53 : ensuite substituer m à d

ÉL a trouvé quel mot correspondait au dessin : c'est manger au lieu de danger. La quatrième séance de Grande Section avait pour objectif de développer la conscience phonologique plus précisément la conscience syllabique. Le travail sur la fusion syllabique amenait aussi les élèves à sentir que la syllabe est composée de phonèmes. Pour cet événement, l'enseignante fait travailler la conscience phonémique. Car la compréhension du système alphabétique exige que l'élève prenne conscience de l'existence d'unités phonologiques plus petites que la syllabe (Gombert *et al*, 2005). « La capacité à décomposer la syllabe est une condition nécessaire à

l'apprentissage de la lecture, alors que la capacité à identifier les phonèmes est surtout une conséquence de cet apprentissage » (p. 38). La discrimination des phonèmes, en particulier des consonnes, est très difficile. L'élucidation laborieuse du problème par ÉL en témoigne.

À l'instar de la quatrième séance de Grande Section, l'enseignante a recours presque uniquement à la prosodie : cette fois, elle ne matérialise pas les phonèmes par des jetons ou ses doigts, mais elle segmente le mot en syllabes qu'elle amplifie pour donner un indice de localisation du phonème. Elle donne en outre une image visuelle sur la bouche. Les pointages sur le mot sont articulés aux moments prosodiques. L'exercice se termine par l'encodage du nouveau mot marquant la préoccupation de lier la lecture et l'écriture. Par le geste d'écriture ÉL fixe en mémoire la correspondance son/lettre (M.E.N., 2008, p. 31).

Photogramme 53 : La substitution d/m pour danger/manger		
Gestualité	Discours	Fonction des gestes
<p>1</p>  <p>M : prosodie = appui sur la 1^{re} syllabe [Dǎ]</p>	M : qu'est-ce qu'il faut changer dans [Dǎʒe]	La prosodie focalise l'attention sur les syllabes initiales des mots pour faciliter la comparaison.
<p>2</p>  <p>M : prosodie = appui sur la 1^{re} syllabe [Mǎ]</p>	pour faire [Mǎʒe] ?	
<p>3</p>  <p>7'' Absence de gestes</p>		
<p>4</p>  <p>M : mime le phonème [d] avec la bouche ÉL : regarde la bouche de M</p>	M : écoute bien [dǎʒe]	Les mimes focalisent l'attention de l'élève sur les premiers phonèmes des mots. Ils engagent à les comparer visuellement sur la bouche.

<p>5</p> 	<p>M : mime le phonème [m] avec la bouche ÉL : regarde la bouche de M</p>	<p>M : [mãʒe] ÉL : m</p>	
<p>6</p> <p>8''</p> 	<p>Absence de gestes</p>	<p>M : oui / il y a un <i>m</i> dans quel mot ? ÉL : euh <i>danger</i> M : dans <i>danger</i> il y a un <i>m</i> ? ÉL : non <i>manger</i> M : dans <i>manger</i></p>	
<p>7</p> 	<p>M : un pointage dynamique sur le mot <i>danger</i></p>	<p>M : alors quelle lettre du mot <i>danger</i> il faut changer ? ÉL : le <i>g</i> ?</p>	<p>Ce geste focalise l'attention sur le mot.</p>
<p>8</p> 	<p>M : un pointage = doigt allongé sur la lettre <i>g</i> du mot <i>danger</i></p>	<p>M : alors si on change le <i>g</i></p>	<p>Ce pointage a pour fonction de cacher la lettre <i>g</i> pour inviter ÉL à essayer de placer le <i>m</i> à sa place.</p>
<p>9</p> 	<p>M : un pointage dynamique = tape du doigt sur la lettre <i>g</i> du mot <i>danger</i> avec prosodie = appui sur la 1^{re} syllabe [MÃ]</p>	<p>M : et qu'on met un <i>m</i> ici est-ce que ça fera <i>MANger</i> ?</p>	<p>Ce pointage a pour fonction de maintenir l'attention sur le mot.</p>
<p>10</p> 	<p>M : un pointage dynamique de gauche à droite sur le mot <i>danger</i></p>	<p>M : ça fera quoi ça fera ? ÉL : ah non ça fera <i>danmer</i> M : ça fera <i>danmer</i> oui</p>	<p>Ce pointage invite ÉL à relire le mot dans le sens de la lecture en imaginant le <i>m</i> à la place du <i>g</i>.</p>
<p>11</p> <p>5''</p> 	<p>Absence de gestes</p>	<p>M : alors ?</p>	

12		<p>M : prosodie = appui sur la 1^{re} syllabe [MÃ] et coupe entre les deux syllabes</p>	<p>M : on veut faire [MÃ] / [ʒe]</p>	<p>La prosodie, syllabe appuyée et mot segmenté, a pour fonction de rendre saillante la syllabe initiale.</p>
13		<p>M : prosodie = appui sur la syllabe [DÃ]</p>	<p>M : on l'entend où ton son [m] ? ÉL : [m] au début M : au début alors quelle lettre il faut changer dans <i>DANger</i> ? / oui c'est la lettre ? ÉL : <i>d</i> M : <i>d</i> on la transforme en ? ÉL : <i>m</i> M : <i>m</i></p>	<p>La prosodie fait ressortir la syllabe initiale.</p>
14		<p>ÉL : écrit le mot <i>manger</i></p>		<p>Ce geste d'écriture a une fonction mémorielle.</p>

2.3.5. Quatrième épisode significatif : la difficulté d'encoder



Figure 71. Organisation spatiale pour l'épisode significatif *La difficulté d'encoder*.

Il est sélectionné sur le temps du troisième jeu didactique. Lors d'une séance précédente, chaque élève a dessiné une galette des rois qu'il a ensuite décrite en écrivant une phrase à

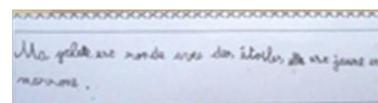
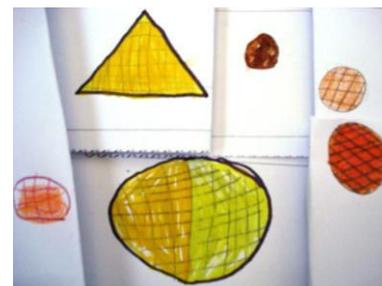


Figure 70. Phrase écrite et galettes dessinées antérieurement.

l'aide d'un référentiel (exemple de dessin et lexique écrit).

Maintenant, il est invité à tirer une étiquette-phrase, à la lire et à trouver le dessin qui lui correspond. L'objectif visé est la compréhension de la phrase.

Ce court épisode met en évidence le décalage d'habileté entre lecture et écriture. « Écrire exige des capacités de rappel des formes écrites beaucoup plus précises que la lecture » (Gombert *et al*, 2005, p. 119).

2.3.5.1. L'événement remarquable du photogramme 54 : facile à lire

BA lit par groupes de mots mais hésite sur quelques-uns. Il a actualisé un niveau de lecture hésitante courante (Giasson, 2007). L'enseignante reste proche pour pouvoir contrôler en lisant silencieusement simultanément.

Photogramme 54 : Facile à lire		
Gestualité	Discours	Fonction des gestes
<p>1</p>  <p>BA : tire une étiquette</p>		
<p>2</p>  <p>BA : tourne l'étiquette à l'endroit</p>	BA : alors	Ce geste a pour fonction d'orienter le support dans le bon sens ce qui est typique de l'élève qui sait déjà lire.
<p>3</p>  <p>BA : lit la phrase M : contrôle en lisant en silence</p> <p>6''</p>	BA : ma galette est ronde avec des étoiles / elle est / jaune est / marron	
<p>4</p>  <p>BA : un pointage sur le dessin de la galette correspondant à la phrase lue M : contrôle en regardant</p>	BA : ça c'est la mienne	Ce pointage a pour fonction de sélectionner la réponse juste : le dessin correspondant à la phrase lue.

2.3.5.2. L'événement remarquable du photogramme 55 : difficile à écrire

BA a donc lu la phrase : *ma galette est ronde avec des étoiles elle est jaune et marron*. Dans cette phrase deux erreurs de codage apparaissent : *et* est écrit *est*, *marron* est écrit *marrone*.

L'enseignante, dans les deux cas, passe par le code phonographique pour faire comprendre les deux erreurs. C'est pourquoi elle a recours à la prosodie. On peut se poser la question selon laquelle BA a peut-être acquis la notion de féminin car il a écrit *marron*, qui se rapporte à la *galette*, avec un *e*.

Photogramme 55 : Difficile à écrire		
Gestualité	Discours	Fonction des gestes
<p>1</p>  <p>M : un pointage sur le e du mot <i>marrone</i> M : prosodie = appui sur le mot <i>marron</i></p>	<p>M : MARRON mais pourquoi il y a un e à la fin de <i>marron</i> ? BA : oups</p>	<p>Pointage et prosodie focalisent l'attention à la fois sur le mot écrit et sur le mot oral. Ils signalent que le mot oral ne correspond pas au mot écrit, que les correspondances phonographiques ne sont pas exactes.</p>
<p>2</p>  <p>M : barre le e du mot <i>marrone</i></p>	<p>M : tu voulais faire <i>marrone</i> ? <i>marronné</i> ?</p>	<p>Ce geste a pour fonction de corriger l'erreur.</p>
<p>3</p>  <p>M : cinq pointages successifs sur les mots lus M : prosodie = arrêt court entre les mots et appui sur le 2^e mot <i>est</i></p>	<p>M : elle / est / jaune / EST / marron</p>	<p>La combinaison des pointages et de la prosodie donne une double sémiotisation du mot fautif.</p>
<p>4</p>  <p>Absence de gestes et retrait de la main</p> <p>3''</p>	<p>M : il y a un mot qui ne va pas</p>	<p>L'absence de geste et le retrait de la main du support invitent à réfléchir.</p>

<p>5</p>  <p>BA : un pointage sur le 2^e mot <u>est</u></p>	<p>BA : <i>est</i></p>	<p>Ce geste a pour fonction de désigner le mot fautif.</p>
<p>6</p>  <p>M : barre le 2^e mot <i>est</i> et écrit le mot <i>et</i> au-dessus M : prosodie = appui sur le mot <i>et</i></p>	<p>M : hum BA : je mets tout le temps <i>et</i> au lieu des <i>est</i> M : et oui je vois bien il va falloir qu'on travaille ça ET marron</p>	<p>Ce geste a pour fonction de corriger l'erreur. La prosodie rend saillante la différence phonologique entre [e] et [ɛ].</p>

2.3.6. Synthèse de la troisième séance de Cours Préparatoire

2.3.6.1. Reconstitution de la séance

La figure ci-dessous représente la reconstitution de la troisième séance de Cours Préparatoire.

Reconstitution Cours Préparatoire 3 : Exercices d'entraînement à la lecture à partir de l'album <i>Drôles de galette</i>								
Épisode significatif 1 : La prise d'indices			Épisode significatif 2 : Identification par voie indirecte <i>versus</i> identification experte 2		Épisode significatif 3 : La substitution de phonèmes		Épisode significatif 4 : La difficulté d'encoder	
Événement remarquable 1 : Les personnages	Événement remarquable 2 : Le mot difficile dans la phrase : recours à la voie indirecte	Événement remarquable 3 : La chronologie	Événement remarquable 1 : L'identification du mot <i>fini</i>	Événement remarquable 2 : L'identification du mot <i>va</i>	Événement remarquable 1 : L'identification du mot <i>danger</i>	Événement remarquable 2 : La substitution <i>d/m pour danger/manger</i>	Événement remarquable 1 : Facile à lire	Événement remarquable 2 : Difficile à écrire
PH47	PH48	PH49	PH50	PH51	PH52	PH53	PH54	PH55

PH = Photogramme

Événement remarquable caractérisant le développement actuel	Événement remarquable caractérisant le développement potentiel
---	--

Figure 72. Reconstitution de la 3^e séance de Cours Préparatoire.

2.3.6.2. Les matérialités

Nous soulignons de nouveau la densité, la complexité et la spécialisation des systèmes sémiotiques à l'œuvre : par exemple, des soulignements combinés à des déplacements d'étiquettes pour ordonner des idées, des images affichées combinées à des déplacements du corps pour situer des actions lues chronologiquement, des pointages combinés à une prosodie précise pour travailler la conscience phonologique.

LA matérialité extrinsèque est aux mains des experts, indifféremment l'enseignante ou les élèves.

2.3.6.3. Le développement chez l'élève

BA atteint maintenant un niveau de lecture hésitante courante alors qu'ÉL est au niveau de lecture syllabique (cf. *supra*). Elle éprouve encore des difficultés dans le domaine de la conscience phonologique.

Ce qui paraît important ici c'est le passage avéré de certains élèves à l'expertise. Dans la deuxième séance de Cours Préparatoire, nous avons été témoin de cette évolution quand LO aidait ÉL à déchiffrer le mot *pipotants*. Toutefois l'enseignante était (encore) là pour verbaliser. Maintenant, lorsque CA dirige les opérations de bout en bout, l'enseignante, d'abord éloignée vers le groupe de Cours Élémentaire, se tait quand elle se rapproche. Passant de la distance personnelle à la distance sociale, elle ajoute la distance du verbe. Qui parle alors ? C'est CA puis CA et BA. Mais surtout, CA incarne son guidage oral par sa gestualité. Par imitation de l'enseignante, à force d'expériences, elle reproduit la situation d'enseignement-apprentissage maintes fois vécue. La matérialité gestuelle est passée du corps de l'enseignante au corps de l'élève expert.

Une nouvelle fois, les élèves renforcent des notions déjà vues, avec la médiation de l'enseignante ; il s'agit du premier développement (Vygotski, 1934/1997). Pendant ce temps d'apprentissage sur la scène sociale, CA et BA mobilisent leurs savoirs en lecture et usent de la matérialité extrinsèque en direction d'ÉL. Tout ce qu'ils ont incorporé, intériorisé, développé au long cours individuellement et seuls, apparaît à l'observatrice que nous sommes. L'événement remarquable opérationnalise à la fois la zone proximale de développement et le double développement.

2.4. La quatrième séance de Cours Préparatoire : exercices d'entraînement à la lecture à partir de l'album *Mika et le jeteur de sort*

Comme l'indique la figure ci-dessous, la séance est la huitième de l'ensemble du recueil des observations filmées donc la quatrième de Cours Préparatoire. Elle est prise au cours de la deuxième année le 15 mai 2009. Elle est réduite sous forme d'un synopsis (Annexe 14).

CYCLE 2 : APPRENTISSAGES FONDAMENTAUX											
Année 1 : 2007-2008 Grande Section				Année 2 : 2008-2009 Cours Préparatoire				Année 1 : 2009-2010 Cours Élémentaire 1 ^{re} année			
Séance	Séance	Séance	Séance	Séance	Séance	Séance	Séance	Séance	Séance	Séance	Séance
1 30/11	2 08/02	3 28/03	4 23/05	1 28/11	2 16/01	3 06/03	4 15/05	1 12/11	2 14/01	3 11/03	4 04/05

Figure 73. Situation temporelle de la 4^e séance de Cours Préparatoire.

2.4.1. Présentation de la leçon de lecture

Dans ses propos du **premier entretien semi-directif** et du **carnet de bord**, l'enseignante insiste sur les avantages de la classe-cycle eu égard à la différenciation : les élèves ont la possibilité de partager les activités avec le niveau inférieur ou supérieur. C'est le cas pour CO en Cours Élémentaire 1, qui participe à cette séance de lecture en Cours Préparatoire.

Comme précédemment la séance est en lien avec l'album de la méthode *Mika*. Quatre exercices d'entraînement à la lecture donnent lieu à quatre jeux didactiques, qui ont pour objectifs l'apprentissage du code alphabétique et la compréhension. Le premier consiste en une chasse aux mots qui vise l'automatisation de l'identification. Le deuxième est une dictée de mots appris au cours de laquelle les élèves doivent encoder des mots mémorisés la veille : c'est un travail sur le code. Le troisième exercice consiste en une suite de questions-réponses à propos de l'épisode connu avec l'objectif de compréhension. Enfin, sur le quatrième exercice, les élèves ont pour tâche de lire le résumé « à trous » de l'épisode et de le compléter, double objectif code et compréhension réunis. Pour clore la séance, l'enseignante lance les exercices individuels.

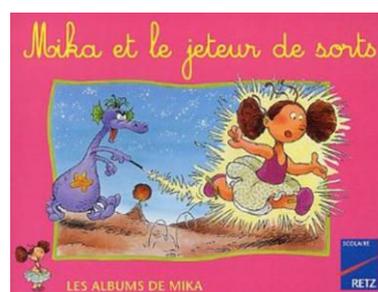


Figure 74. Support initial de la 4^e séance de Cours Préparatoire : l'album *Mika et le jeteur de sort*.

2.4.2. Premier épisode significatif : l'encodage du mot terrible

Les élèves ont donc appris les mots par cœur à la maison avec les parents. Le **premier entretien semi-directif** révèle les relations de l'enseignante avec les parents. Elle dit qu'il convient de les valoriser en leur permettant de s'investir pleinement dans le processus d'apprentissage de la lecture de leur enfant. Selon elle, ce lien se construit dans un travail de longue haleine par des rencontres régulières. Concernant les devoirs, elle élabore de petits modes d'emploi à leur attention et elle accepte leurs propositions quand elle les juge pertinentes. Tout cela se réalise dans un souci de cohérence pour l'enfant-élève.

Donc à la demande de l'enseignante, les élèves doivent restituer, en les écrivant sur leur ardoise, les mots appris. Il s'agit de la prescription du domaine de l'orthographe « écrire sans erreur des mots appris » (M.E.N., 2008, p. 32). Ils viennent d'écrire le mot *terrible*. L'enseignante reporte au tableau noir les différentes graphies proposées par les élèves. Elle leur demande d'expliquer les erreurs et de justifier la graphie correcte. Le tableau est utilisé pour isoler les mots



Figure 75. Les trois versions des élèves pour le mot *terrible*.



Figure 76. Organisation spatiale pour l'épisode significatif L'encodage du mot *terrible*.

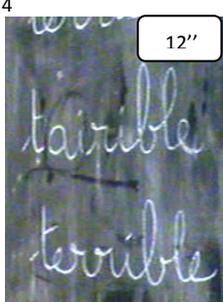
soumis à la réflexion, il a une fonction de

focalisation réflexive (Nonnon, 1991, 2000, *in* Hassan, 2004). Dans le **deuxième entretien semi-directif** l'enseignante soutient que le tableau noir ne fait pas partie du passé malgré l'émergence de l'outil Tableau Blanc Interactif (cf. *infra*). Elle dit qu'il est nécessaire de toujours l'avoir dans la classe et exprime qu'elle y est très attachée. Les élèves sont assis à leur table face au tableau.

2.4.2.1. L'événement remarquable du photogramme 56 : la graphie tairible

L'enseignante reste debout derrière les élèves, leur laissant le champ libre pour se déplacer. Sa position traduit son intention de les laisser expliciter et justifier. Ils ont recours, seuls, à la matérialité gestuelle, et objectale toute particulière ici, les deux étant articulées. Les traces de

doigts sur fond de poussière de craie, sont la mémoire du geste réalisé. Les élèves ont actualisé le savoir qu'un phonème, en l'occurrence [ɛ] peut être traduit par différents graphèmes. L'usage par eux de la matérialité extrinsèque en témoigne. La prosodie de l'enseignante complète de manière ponctuelle cette matérialité déployée par les élèves.

Photogramme 56 : <i>Tairible versus terrible</i>		
Gestualité	Discours	Fonction des gestes
<p>1</p>  <p>LO : un pointage sous le graphème complexe <i>ai</i></p>	<p>LO : déjà ce n'est déjà pas : celle-là</p>	<p>Ce pointage a pour fonction de faire porter l'attention sur le graphème complexe <i>ai</i> et de le désigner.</p>
<p>2</p>  <p>LO : un pointage dynamique sous le début du mot i.e. <i>tairi</i></p>		<p>C'est pareil ici mais le sens de lecture/écriture est aussi indiqué.</p>
<p>3</p>  <p>LO : un pointage dynamique circulaire autour du graphème complexe <i>ai</i></p>	<p>LO : parce qu'il ne crie pas terrible avec ce avec le <i>ai</i> là M : ce n'est pas le bon <i>ai</i> c'est ça que tu dis ?</p>	<p>Ce pointage signifie que <i>ai</i> est un seul et même graphème.</p>
<p>4</p>  <p>Absence de gestes Traces laissées par l'index de LO M : prosodie = appui sur [te] suivi d'une coupure</p>	<p>LO : oui ce n'est pas le bon <i>ai</i> M : mais est-ce que dans est-ce que dans TE / rrible on entend [ɛ] ? LO : ben oui BA : ben oui mais ce n'est pas le bon <i>ai</i></p>	<p>Les traces de doigt matérialisent et constituent une mémoire de ce qui a été montré par le geste. La prosodie a pour fonction de bien faire entendre le mot et invite à examiner s'il s'agit d'une erreur de phonème.</p>

<p>5</p>  <p>BA : trace de l'index un e</p>	<p>6</p>  <p>Absence de gestes</p>	<p>BA : parce que le [ɛ] de terrible c'est juste un e M : hum oui :: il vient de notre liste de la fleur vous savez ? ça se fait avec un e le [ɛ] de terrible on le sait parce qu'on a appris ? / par cœur normalement</p>	<p>La trace met en regard <i>ai</i> et <i>e</i> comme écritures équivalentes du phonème [ɛ].</p>
--	---	---	--

2.4.2.2. L'événement remarquable du photogramme 57 : la graphie terrible

Une autre solution inscrite au tableau est *terrible*.

Cet événement donne à voir l'exercice partagé de la matérialité entre l'enseignante et les élèves. Chez l'enseignante on observe une représentation intermodale de ce qu'elle veut rendre saillant : geste, prosodie et image visuelle associés. Elle reste derrière les tables des élèves. Cependant le lieu de réflexion est déplacé vers elle au fil de l'événement. LO se détourne du tableau et se rapproche du groupe et de l'enseignante, laquelle reprend son rôle de meneuse de savoir. L'exercice de la matérialité extrinsèque par l'enseignante et le recentrage vers sa personne indiquent que les connaissances en jeu ne sont pas encore actualisées totalement. Nous considérons l'événement comme en rapport avec le développement potentiel. Et nous corrélons encore une fois matérialité aux mains de l'enseignante et développement potentiel de l'élève. Pour terminer nous différencions l'oscillation de la main, geste coverbal qui n'est pas appliqué sur l'écrit, de tous les autres gestes.

Photogramme 57 : <i>Terrible versus terrible</i>		
Gestualité	Discours	Fonction des gestes
<p>1</p>  <p>LO : un pointage sur le mot <i>terrible</i></p>	<p>LO : et puis ce n'est pas celui-là</p>	<p>Ce pointage focalise l'attention sur le mot.</p>

<p>2</p>  <p>LO : un pointage sous le 1^{er} e du mot <i>terrible</i></p>	<p>LO : parce qu'il manque quelque chose ici</p>	<p>Ce pointage focalise l'attention sur le e.</p>
<p>3</p>  <p>LO : un pointage au-dessus du 1^{er} e du mot <i>terrible</i></p>	<p>M : qu'est-ce qui manque ?</p>	<p>Ce pointage focalise l'attention sur le dessus du e.</p>
<p>4</p>  <p>LO : trace de l'index droit un accent grave au-dessus du 1^{er} e du mot <i>terrible</i></p>	<p>LO : c'est l'accent pour faire le [ε]</p>	<p>LO matérialise par une trace l'accent grave qu'il suppose manquer.</p>
<p>5</p>  <p>Absence de gestes</p>	<p>Éls : mais non :: BA : on vient de dire qu'il n'y en avait pas M : pourquoi ? allez maintenant à vous de prouver à LO que qu'il a tort /// (5'') qu'est-ce qu'on a vu l'autre jour qu'est-ce qu'on a appris qui montrait qu'il n'y avait pas besoin d'accent ? fouillez votre mémoire on a vu ça mardi</p>	<p>L'absence de gestes traduit un temps de questionnement.</p>
<p>6</p>  <p>LO : un pointage sur er du mot <i>terrible</i> inscrit sur l'ardoise de BA</p>	<p>LO : oui c'est parce que le r le e avec le r il chante [e] ÉL : [ε]</p>	<p>Ce geste a pour fonction de faire porter l'attention de BA et ÉL sur er de <i>terrible</i>.</p>

<p>7</p>  <p>M : geste coverbal = oscillation de la main</p>	<p>M : je ne suis pas tout à fait d'accord il faut améliorer ce qu'il a dit // regardez bien / le r justement BA : ah mais oui ah mais oui parce qu'il y a deux r ↗</p>	<p>C'est un geste coverbal à la fonction expressive qui accompagne « pas tout à fait ».</p>
<p>8</p>  <p>M : large ouverture de la bouche accompagnant la prosodie = appui sur [ε]</p>	<p>M : oui il y a deux r et quand il y en a deux le e chante ? [ε] Éls : [ε]</p>	<p>Cette combinaison focalise l'attention sur le son [ε] par la voix et l'image visuelle de l'ouverture de la bouche, opposant sémiotiquement [ε] à [e].</p>
<p>9</p>  <p>3 fois M : geste iconique = geste circulaire de l'index droit représentant la fleur</p>	<p>M : comme dans la fleur vous vous souvenez la fleur avec les pétales on a vu cette fleur</p>	<p>Ce geste a pour fonction de faire appel à la mémoire des élèves. Il représente et il évoque un objet de matérialité extrinsèque absent : la fleur.</p>
<p>10</p>  <p>M : comptage itératif de 1 à 4</p>	<p>11</p>  <p>M : il y avait le esse le ette le erre le enne il y avait plein de mots qu'on avait vus comme ça / donc il n'y a pas besoin de mettre un accent parce qu'il y a deux r</p>	<p>Le comptage itératif rythme l'énumération et rappelle les multiples cas où e chante [ε].</p>

2.4.2.3. L'événement remarquable du photogramme 58 : deux R qui peuvent être teRRibles

L'enseignante revient sur les deux RR du mot *terrible*. Son objectif est de marquer les esprits et les mémoires.

Lors de l'**entretien d'auto-confrontation**, l'enseignante dit vouloir frapper l'imaginaire des élèves avec des moyens mnémotechniques qui sont, selon elle, plus efficaces qu'une règle apprise surtout pour des enfants de cet âge-là. Elle sous-entend qu'il y a un âge pour l'usage de tels moyens intermédiaires avant de parvenir à une règle plus abstraite.

L'enseignante est revenue sur le côté se tournant vers les élèves de manière à être vue. Elle est à distance personnelle mais moins en proximité que dans les séances précédentes, ce qui marque une interaction plus collective qu'individuelle. L'association complexe et articulée de divers moyens matériels, geste iconique de peur pour le sens du mot, geste donnant une image visuelle d'un ou deux R, prosodie plus ou moins dosée, caractérise l'intermodalité des moyens mis en œuvre pour marquer les petits esprits.

Photogramme 58 : Les deux <i>RR</i> du mot <i>terrible</i>		
Gestualité	Discours	Fonction des gestes
<p>1</p>  <p>M : mime la peur = ouvre les mains et prosodie = appui sur les deux RR du mot <i>terrible</i></p>	<p>M : et puis on pourrait se dire oh il est teRRible il fait plein de RRi ↗</p>	<p>La fonction de cette combinaison sémiotique est de marquer les mémoires à long terme : se souvenir que <i>terrible</i> prend 2 <i>R</i>.</p>
<p>2</p>  <p>M : mime la peur = ouvre les mains et prosodie = appui sur les deux RR du mot <i>terrible</i></p>	<p>2 fois ↖</p>	
<p>3</p>  <p>M : geste iconique = un doigt pour un R</p>	<p>M : donc on en mettra deux parce que si on n'en met qu'un seul</p> <p>M : ça fait [r]</p>	<p>L'opposition entre la représentation sémiotique pour un <i>R</i> et la représentation sémiotique pour deux <i>R</i> a pour fonction de laisser une trace en mémoire de l'orthographe adéquate ; car il n'y a pas règle donc il faut apprendre par cœur.</p>
<p>4</p>  <p>M : mime et prosodie = [r] roulé</p>		
<p>5</p>  <p>M : geste iconique = deux doigts pour deux RR</p>	<p>M : et si on en met deux</p>	

<p>6</p>  <p>M : mime la peur = ouvre les mains</p>	<p>M : ça sera encore plus teRRible</p>	
<p>7</p>  <p>et prosodie = appui très exagéré sur [r] du mot <i>terrible</i></p>		

2.4.3. Deuxième épisode significatif : l'art de faire comprendre un texte

Cet épisode est donc centré sur la compréhension de l'épisode lu antérieurement. Les Instructions officielles mentionnent : « dire de qui ou de quoi parle un texte lu ; trouver dans le texte ou son illustration, la réponse à des questions concernant le texte lu ; reformuler son sens » (M.E.N., 2008, p. 31). Le texte est accroché verticalement sur



Figure 77. Organisation spatiale pour l'épisode significatif *La compréhension de texte*.

le tableau noir. L'image est restée fixée à côté du texte mais n'est pas utilisée. Les élèves sont assis à leur table face à l'enseignante qui est debout entre le tableau et les élèves.



Figure 78. Support dérivé de l'album *Mika et le jeteur de sorts*.

2.4.3.1. L'événement remarquable du photogramme 59 : utiliser les mots du texte pour comprendre

L'enseignante a demandé ce que faisait le jeteur de sorts.

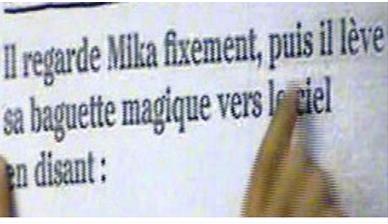
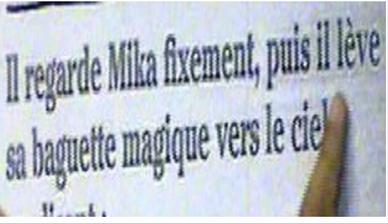
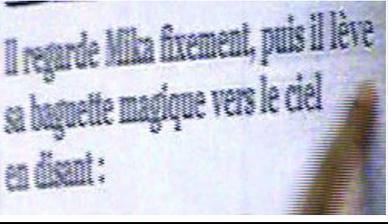
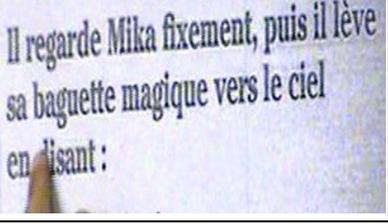
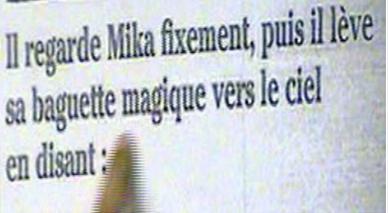
En **entretien d'auto-confrontation**, l'enseignante dit qu'elle a souvent recours au mime pour mieux faire comprendre l'histoire. Nous observons déjà, lors de la troisième séance de Grande

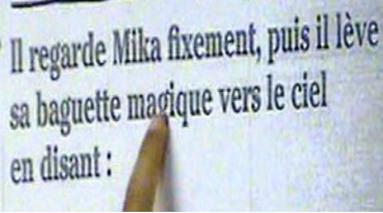
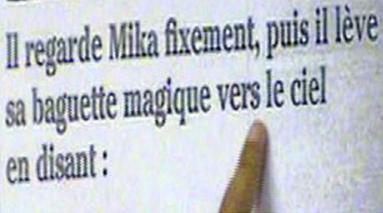
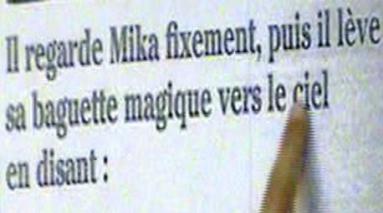
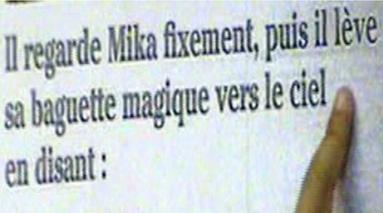
Section, qu'elle utilisait grandement ce moyen pour expliquer des expressions orales. L'équation pour la lecture de Goigoux (cf. figure 4) exprime que lire est la résultante du décodage, de la compréhension du langage oral et de la compréhension du langage écrit. Selon l'auteur, cette dernière composante ne va pas de soi car le sens de l'écrit ne se donne pas d'emblée. Il nécessite un long travail d'explicitation. C'est pourquoi le mime peut constituer une ressource pour faire comprendre. Ainsi, nous rapprochons le mime réalisé par l'enseignante, du geste pédagogique au sens de Tellier (2008) : à l'instar du geste pédagogique (dont le mime) en langue étrangère, le mime, en lecture, facilite l'accès au sens.

Pour ce qui est de la baguette magique, la voici jouant un tout autre rôle que jusqu'alors. D'abord utile pour pointer en tant que prolongement de la main, ici elle se substitue à la baguette magique de l'histoire. L'enseignante insiste en racontant l'histoire de cette baguette inventée pour les enfants : « c'est vraiment la baguette magique et j'ai perdu la précédente qui a disparu alors j'ai dû retourner chercher celle-ci dans derrière la forêt derrière le marais de la sorcière c'était très dangereux comme périple mais je suis revenue avec une baguette magique ». L'enseignante rit en nous racontant cette anecdote, laquelle révèle sa fibre théâtrale qui sert les apprentissages. Nous pourrions dire que cette baguette est réellement la baguette du savoir selon deux modalités : en le pointant et en l'incarnant, manipulée avec dextérité didactique.

De nombreux éléments concourent donc à élucider le sens du texte : le texte lui-même, pointé par BA, le mime avec ses gestes d'imitation et ses objets contenus dans l'histoire, à savoir la marionnette Mika, désignée par geste, qui trône dans la classe et la baguette magique. Une articulation subtile et précise d'éléments matériels facilite donc l'accès au sens littéral. Nous remarquons que BA a une lecture hésitante courante qui ne nécessite plus la médiation matérielle indispensable, au contraire du développement de la compréhension. Sur ce dernier plan, l'événement caractérise le développement potentiel ; sur le plan de la lecture d'une phrase il caractériserait le développement actuel. Nous corrélons à nouveau développement potentiel et densité matérielle extrinsèque.

Photogramme 59 : Les mots du texte pour comprendre

Gestualité	Discours	Fonction des gestes
<p>1</p>  <p>M : mime = prend la baguette et la pointe vers le haut</p>	<p>BA : il la met vers le ciel ↗ M : il pointe sa baguette vers le ciel ↘ / on va prendre une baguette magique / comme ça c'est écrit où ?</p>	<p>Le mime donne une représentation visuelle du sens de la phrase pour que les élèves voient ce qui est écrit. Il permet de visualiser la scène. Les élèves peuvent relier les significations pour aller jusqu'à l'idée portée par les groupes de mots (Goigoux, 2008a).</p>
<p>2</p> 	<p>BA : puis</p>	<p>BA pointe sur chaque mot de manière à indiquer chaque mot lu et à faire porter dessus l'attention de tous.</p>
<p>3</p> 	<p>il</p>	
<p>4</p> 	<p>lève</p>	
<p>5</p> 	<p>sa</p>	
<p>6</p> 	<p>baguette</p>	

<p>7</p>  <p>Il regarde Mika fixement, puis il lève sa baguette magique vers le ciel en disant :</p>	<p>magique</p>	
<p>8</p>  <p>Il regarde Mika fixement, puis il lève sa baguette magique vers le ciel en disant :</p>	<p>vers</p>	
<p>9</p>  <p>Il regarde Mika fixement, puis il lève sa baguette magique vers le ciel en disant :</p>	<p>le</p>	
<p>10</p>  <p>Il regarde Mika fixement, puis il lève sa baguette magique vers le ciel en disant :</p> <p>BA : un pointage après chaque mot lu</p>	<p>ciel</p>	
<p>11</p>  <p>M : un pointage sur le mot <i>puis</i></p>	<p>M : bien attention il a dit quelque chose qui m'intéresse / il a dit « puis » ça veut dire qu'avant il a fait quelque chose /</p>	<p>Ce pointage a pour fonction de faire porter l'attention sur le mot que doit aider à comprendre.</p>
<p>12</p>  <p>M : mime = pointe la baguette vers le haut et prosodie = appui sur AVANT</p>	<p>M : qu'est-ce qu'il a fait AVANT de lever la baguette ?</p>	<p>L'enseignante reproduit le mime qui rappelle visuellement le moment de référence sur lequel doit être ancré l'avant pour que les élèves se repèrent dans la chronologie de l'histoire. La prosodie renforce la question.</p>

<p>13</p>   <p>M : un pointage non immédiat en direction de Mika</p>	<p>BA : il a regardé Mika fixement ↗ M : donc on regarde Mika fixement ↘</p>	<p>Le pointage a pour fonction de faire porter l'attention sur Mika, la marionnette, qui représente, dans la classe, le personnage héros de tous les albums.</p>
<p>14</p>  <p>M : mime = pointe la baguette vers le haut</p>	<p>M : ensuite on lève la baguette</p>	<p>En enchaînant ces deux propositions et les gestes associés, l'enseignante permet aux élèves de se représenter visuellement les actions et leur chronologie donc elle leur « fait le début du film ».</p>
<p>15</p>   <p>BA et ÉL : regardent Mika</p>		
<p>16</p>  <p>Absence de gestes</p> <p>11"</p>	<p>M : après qu'est-ce qu'il faut faire ? BA : il faut la pointer en avant et hop on jette un sort M : moi je ne suis pas d'accord / pas tout à fait / qu'est-ce qu'ils doivent faire maintenant ?</p>	<p>L'absence de geste marque un temps d'échanges et de réflexion.</p>
<p>17</p>  <p>BA : un pointage sur le mot <i>Mika-cahuète</i></p>	<p>LO : ben il doit dire il doit dire déjà le sort ↗ M : il doit dire le sort exactement ↘ Éls : Mika-cahuète ↗ M : Mika-cahuète ↘</p>	<p>Ce pointage focalise l'attention sur le sort.</p>

2.4.3.2. L'événement remarquable du photogramme 60 : « se faire le film », la représentation mentale

Cet événement fait suite directe à ce qui précède. L'enseignante dit, en **entretien d'auto-confrontation**, qu'elle a réitéré ultérieurement le mime de scènes lues. Elle dit :

M : on a mimé les scènes de combat aussi et pour montrer comment Mika terrassait le jeteur de sort

Dans ce « on » nous supposons que les élèves ont pu participer à la production du mime. Dans ce cas il y aurait eu incarnation du sens vécu, « corporéisé », matérialisé directement dans l'action elle-même. Conséquemment le sens ainsi exprimé donnerait à voir l'image visuelle de l'histoire aux autres élèves, comme l'enseignante l'a produite cette fois.

La gestualité déployée au fil de l'événement sert la construction de la représentation mentale de la situation (Goigoux, 2008a). L'enseignante a littéralement « fait le film » de bout en bout. Eu égard aux séances précédentes, nous avançons que la matérialité extrinsèque, utilisée comme ressource pour faire comprendre comment fonctionne le système alphabétique, fait percevoir les éléments constitutifs de l'écrit et permet aux élèves d'accéder à sa matérialité intrinsèque. Dans le cas déplié ici, il est question du sens de l'histoire pour des actions concrètes décrites de manière précise. Ces actions sont rendues visibles par le mime incluant les objets impliqués dans le texte. Le mime apparaît comme un moyen matériel extrinsèque de faire accéder les élèves au sens qui, lui, à la différence de l'écrit codé sur le papier, est quasi immatériel.

Photogramme 60 : La représentation mentale		
Gestualité	Discours	Fonction des gestes
<p>1</p>  <p>M : lève trois doigts de la main gauche</p>	M : trois choses /	Ce geste exprime visuellement l'idée de triple action.
<p>2</p>  <p>M : lève le pouce de la main gauche et mime = regarde fixement</p>	M : un regarder fixement Mika	

<p>3</p>  <p>M : en plus du pouce lève l'index de la main gauche</p>	<p>M : deux lever la baguette vers le ciel</p>	<p>Chaque doigt levé situe l'action dans l'ordre chronologique, ce geste aide les élèves à se repérer dans le temps de l'histoire.</p>
<p>4</p>  <p>M : garde levés pouce et index de la main gauche et mime = pointe de la main droite la baguette vers le haut</p>	<p>LO : et trois dire le sort</p>	<p>Chaque mime donne la représentation visuelle du sens.</p>
<p>5</p>  <p>M : en plus du pouce et de l'index lève le majeur de la main gauche et mime = garde la baguette pointée vers le haut</p>	<p>M : et trois dire le sort ou la formule magique</p>	
<p>6</p>  <p>M : mime</p>	<p>Mika-cahuète</p>	

2.4.4. Troisième épisode significatif : écriture et lecture, deux procédures différentes

Cet épisode est pris sur le dernier jeu didactique de la séance : l'encodage de mots manquants dans le résumé du texte. L'exercice demande un effort de compréhension pour trouver le mot qui manque puisque les phrases doivent avoir du sens et, qui plus est, respecter la signification de l'épisode initial. L'activité d'encodage permet de lier lecture/écriture : l'acquisition des correspondances phonographiques est renforcée par l'écriture fonctionnelle (Fijalkow, 2003).

Le travail réalisé ici correspond, dans les Instructions officielles, à « repérer et justifier des marques du genre et du

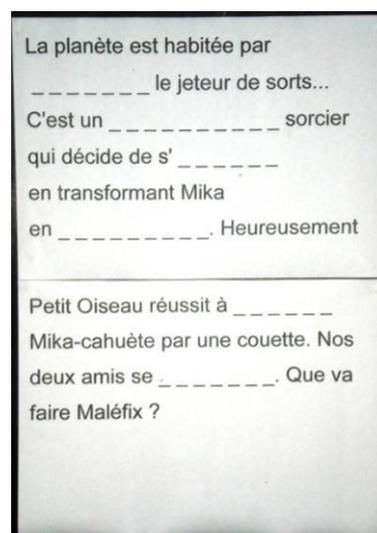


Figure 79. Support dérivé de l'album *Mika et le joueur de sorts*.

nombre : le s au pluriel des noms [...], les terminaisons *-nt* des verbes du premier groupe au présent de l'indicatif » mais aussi « reconnaître les noms et les verbes et les distinguer des autres mots » (M.E.N., p. 32). L'activité vise à faire apprendre le code morphographique (Chauveau, 1998) en l'occurrence pour l'épisode le morphogramme grammatical *-nt*. Lors du **deuxième entretien semi-directif**, l'enseignante dit que la grammaire doit être explicitée, que « ça ne peut pas se faire tout seul », elle soutient que l'adage selon lequel « les enfants sont des grammairiens dans l'âme » est infondé, et d'autant plus pour les enfants en difficulté auxquels il convient de fournir les clés.



Figure 80. Organisation spatiale pour l'épisode significatif *Encodage mot versus lecture d'un texte*.

Les élèves sont assis en groupe autour d'une table devant le tableau face au support collectif fixé verticalement sur le tableau noir. L'enseignante est assise sur une table à côté du groupe d'élèves. Pour trouver le mot manquant, les élèves s'appuient sur les tirets tracés préalablement par l'enseignante : un tiret représente une lettre. C'est la fin de l'exercice, il ne reste qu'un mot à trouver : *cachent* dans la phrase *Nos deux amis se cachent*. Nous avons ensuite retenu

le moment de relecture complète du texte complété qui donne à voir, par contraste, l'écart d'habileté entre lecture et écriture.

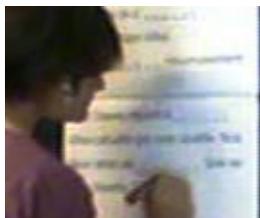
2.4.4.1. L'événement remarquable du photogramme 61 : quel pluriel appliquer, s ou bien nt ?

Juste avant cet événement, les élèves ont trouvé que le mot manquant était *cachent*. Cependant ils comptaient écrire *cache*. Ils ont constaté que le nombre de lettres à inscrire différait du nombre de tirets. L'enseignante leur a dit qu'ils avaient un problème à résoudre sachant que le mot à écrire était bien *cache(nt)*.

Lors de l'**entretien d'auto-confrontation**, l'enseignante dit employer un code couleur pour faire de la grammaire implicite. Peu à peu il y a explicitation puisque la marque du pluriel des verbes à la troisième personne du pluriel est repérée. Son but est de déterminer la fonction du mot dans la phrase (ici ce serait plutôt sa nature). Le **deuxième entretien semi-directif** révèle qu'elle souhaite donner des repères visuels permettant de fixer les notions plus sûrement que les termes grammaticaux. Elle parle d'étapes d'apprentissage qui mènent à la connaissance du verbe grâce à des petits signaux visuels supposés stimuler la mémoire des élèves. Elle affirme

que la couleur est facilitatrice, à l'instar de Gattegno pour la lecture et la grammaire en couleurs et Roy pour l'apprentissage de la langue basé sur la multimodalité (cf. *supra*). Car nous rapprochons ces codes matériels extrinsèques inventés dans la classe observée, des codes matériels extrinsèques élaborés pour ces méthodes connues. Ce sont dans les deux cas des codes extrinsèques par-dessus le code intrinsèque, sortes de « béquilles » provisoires permettant de comprendre le fonctionnement de la langue.

Dans cet événement nous sommes témoin que le concept de pluriel est actualisé pour BA et LO. Ces capacités marquent leur développement actuel pour cette notion. Mais ils ne savent pas encore classer les mots selon leur nature. Le travail en vue de la formation de cette compétence est amorcé sur ce premier événement et se poursuit sur les deux suivants.

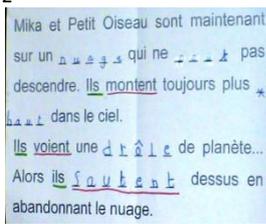
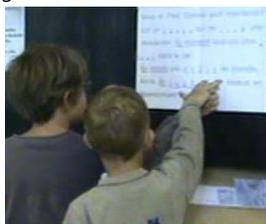
Photogramme 61 : Le pluriel <i>s</i> versus <i>nt</i>		
Gestualité	Discours	Fonction des gestes
<p>1</p>  <p>Absence de gestes</p>	<p>LO : ben <i>e s</i> M : alors pourquoi tu voudrais mettre <i>e s</i> ? LO : ben parce qu'ils sont et ben <i>e s</i> enfin le <i>s</i> il veut dire plusieurs M : le <i>s</i> voudrait dire plusieurs alors je vais donner un indice supplémentaire BA : le <i>x</i> aussi il veut dire plusieurs LO</p>	<p>Le temps sans geste permet la discussion.</p>
<p>2</p>  <p>3</p>  <p>M : souligne en rouge les tirets représentant les lettres du mot à encoder (un tiret = une lettre)</p>	<p>M : je vais donner un indice supplémentaire en vous soulignant ce mot Éls : ah c'est un mot rouge ↗</p>	<p>Le soulignement en rouge indique que le mot à trouver est un « mot rouge », terminologie écologique utilisée en lieu et place de la terminologie universelle « verbe ».</p>

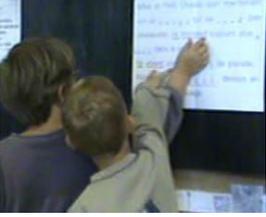
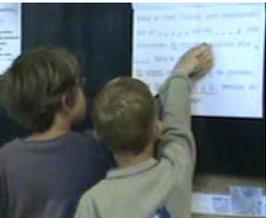
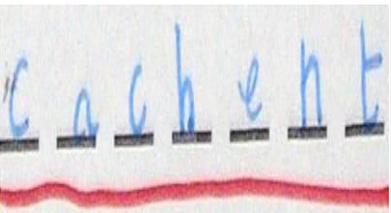
2.4.4.2. L'événement remarquable du photogramme 62 : appliquer nt au verbe

Les élèves ont à portée d'yeux le résumé correspondant à un travail similaire antérieur. Sur ce résumé des verbes conjugués à la troisième personne du pluriel sont soulignés en rouge.

En **entretien d'auto-confrontation**, l'enseignante dit qu'elle commençait seulement à cette époque à mettre en place ces codes couleur qui ont, depuis, encore évolué. Cela signifie que la mise à l'épreuve de la pratique l'oblige à ajuster la matérialité extrinsèque pour plus d'efficacité.

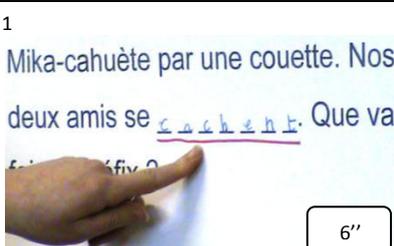
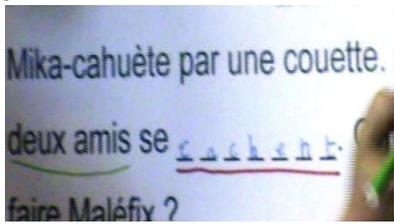
Nous rappelons l'usage d'un code métalinguistique lors de la première séance de Cours Préparatoire (photogramme 40) pour élémentariser le code phonographique. Ici les couleurs symbolisent l'appartenance du mot à une classe grammaticale. L'usage des couleurs permet cette fois d'élémentariser l'écrit dans sa dimension morphologique. Le problème est résolu par comparaison.

Photogramme 62 : Le verbe à la 3 ^e personne du pluriel		
Gestualité	Discours	Fonction des gestes
<p>1</p>  <p>12''</p> <p>M et éls : regards tendus vers l'autre résumé d'une séance antérieure</p>	<p>CA : dans tous les mots rouges il y a il y a <i>nt</i> ↗</p> <p>M : vous écoutez ce qu'elle vient de dire ?</p> <p>LO : <i>nt</i></p> <p>BA : <i>EntEnt</i></p>	
<p>2</p>  <p>Autre résumé d'une séance antérieure dont les verbes sont soulignés en rouge</p>		
<p>3</p>  <p>CA et BA : un pointage des pouce et index sur les morphogrammes <i>nt</i> du mot en rouge <i>sautent</i></p>	<p>LO : <i>ent</i></p>	<p>Tous les pointages servent à désigner toutes les désinences <i>nt</i> repérées.</p>

<p>4</p>  <p>CA : un pointage des pouce et index sur les morphogrammes <i>nt</i> du mot en rouge <i>montent</i></p> <p>BA : même geste sur le mot en rouge <i>voient</i></p>	<p>LO : mais oui //</p>	
<p>5</p>  <p>CA et BA : un pointage des pouce et index sur les morphogrammes <i>nt</i> du mot en rouge <i>montent</i></p>	<p>LO : elle a raison</p>	
<p>6</p>  <p>CA : un pointage des pouce et index sur les morphogrammes <i>nt</i> du mot en rouge <i>voient</i></p>		
<p>7</p>  <p>18''</p> <p>Absence de gestes</p>	<p>M : et vous vous souvenez pourquoi LO l'autre jour il avait trouvé pourquoi on mettait <i>e n t</i> à la fin ?</p> <p>BA : c'est parce que pour faire plusieurs ↗</p>	<p>L'absence de gestes traduit un temps de questionnement.</p>
<p>8</p>  <p>ÉL : écrit les lettres <i>n</i> et <i>t</i> à la fin du mot <i>cache</i></p>	<p>M : pour faire plusieurs pour le mot rouge / alors on y va ?</p> <p>BA : <i>e n t</i> ↗</p> <p>ÉL : il faut <i>n t</i></p> <p>CO : <i>n t</i></p>	<p>Écrire permet de fixer en mémoire la notion abordée.</p>
<p>9</p> 		

2.4.4.3. L'événement remarquable du photogramme 63 : le groupe-sujet, Nos deux amis

L'enseignante utilise donc la couleur verte pour signifier la fonction groupe sujet. Elle aide les élèves à discriminer le sujet du verbe en adoptant un code différent. La matérialité extrinsèque facilite la catégorisation grammaticale nécessaire pour orthographier correctement dans l'acte d'écriture.

Photogramme 63 : Le groupe-sujet : <i>Nos deux amis</i>		
Gestualité	Discours	Fonction des gestes
<p>1</p>  <p>M : un pointage sous le mot <i>cachent</i> et prosodie = appui sur le mot <i>ET</i></p>	<p>M : mais ici est-ce que je ne parle que de Petit Oiseau ? Éls : ben non M : on parle de qui ? Éls : de Mika et de Petit Oiseau M : quel est le mot qui me montre que c'est Mika ET Petit Oiseau ? CO : parce que il et elle</p>	<p>Le pointage a pour fonction de faire porter l'attention sur le verbe. La prosodie met en évidence le fait que l'on parle de deux personnages.</p>
<p>2</p>  <p>LO : un pointage sous les mots <i>deux amis</i></p>	<p>LO : nos deux amis ↗ M : et oui deux amis Éls : nos deux amis se cachent</p>	<p>Ce pointage focalise l'attention sur l'expression <i>Nos deux amis</i>.</p>
<p>3</p>  <p>M : souligne en vert le groupe de mots <i>Nos deux amis</i></p>	<p>M : c'est parce qu'on a nos deux amis 1él : nos deux amis se cachent M : c'est eux qui se cachent / c'est un mot vert</p>	<p>Le soulignement en vert permet de dispenser une grammaire implicite. Dans cette classe le groupe vert est le sujet.</p>

2.4.4.4. L'événement remarquable du photogramme 64 : après la difficulté d'écrire, la facilité de lire

CA lit d'une lecture hésitante (Giasson, 2007). Mais CA est capable de lire le texte sans aide matérielle. Lors des séances précédentes, c'était l'enseignante qui, en fin d'étude, récapitulait en lisant magistralement. La lecture de ce long résumé par CA est signe de son développement actuel en lecture. Nous constatons l'écart saisissant entre le savoir lire et le savoir écrire. En matière de grammaire tout est à construire, c'est ici le début d'un long parcours. On décode un texte entier quand on encode seulement quelques mots. Cela tient aux caractéristiques du français écrit. La lecture est relativement accessible car les graphèmes n'ont pas x valeurs sonores, sauf pour les cas positionnels⁸⁸. En revanche le passage de l'oral à l'écrit, donc l'écriture, est fort complexe en raison de l'irrégularité du français.

Photogramme 64 : La lecture du résumé		
Gestualité	Discours	Fonction des gestes
<p>1</p>  <p>M : invite CA à lire en la touchant pour la diriger vers le tableau et prosodie = appui sur TOUT</p>	<p>M : CA tu veux bien me lire TOUT le texte LO : ouah</p>	
<p>2</p>  <p>M : emblème = doigt sur la bouche</p>	<p>M : j'aimerais / vraiment qu'on l'écoute bien</p>	<p>Ce geste coverbal invite au silence.</p>

⁸⁸ Ce phénomène s'exprime bien plus dans la langue anglaise dont l'apprentissage de la lecture est fort problématique pour les petits Anglais.

3



Absence de gestes

75''

CA : la planète est / habitée
par Maléfix euh le jeteur de
sorts / c'est un redoutable
sorcier / il / décide / de /
s'amuser / en transformant
Mika / en cacahuète / heu
heureusement Petit Oiseau re
ré res re euh
M : ré +
CA : ré :: /
M : u
CA : réussit à / sesir saisir /
Mika-cahuète par une couette
/ nos deux a nos deux amis se
cachent / que / va / faire
Maléfix ?

La lecture se réalise sans le
recours aux gestes.

2.4.5. Synthèse de la quatrième séance de Cours Préparatoire

2.4.5.1. Reconstitution de la séance

La figure ci-dessous représente la reconstitution de la quatrième séance de Cours Préparatoire.

Reconstitution Cours Préparatoire 4 : Exercices d'entraînement à la lecture à partir de l'album <i>Mika et le joueur de sorts</i>								
Épisode significatif 1 : L'encodage du mot <i>terrible</i>			Épisode significatif 2 : La compréhension du texte		Épisode significatif 3 : Encodage d'un mot versus lecture d'un texte			
Événement remarquable 1 : <i>Tairible versus terrible</i>	Événement remarquable 2 : <i>Tèrrible versus terrible</i>	Événement remarquable 3 : <i>Les deux RR du mot terrible</i>	Événement remarquable 1 : <i>Les mots du texte pour comprendre</i>	Événement remarquable 2 : <i>La représentation mentale</i>	Événement remarquable 1 : <i>Le pluriel s versus nt</i>	Événement remarquable 2 : <i>Le verbe à la 3^e personne du pluriel</i>	Événement remarquable 3 : <i>Le groupe-sujet : Nos deux amis</i>	Événement remarquable 4 : <i>La lecture du résumé</i>
PH56	PH57	PH58	PH59	PH60	PH61	PH62	PH63	PH64

PH = Photogramme

Événement remarquable caractérisant le développement actuel	Événement remarquable caractérisant le développement potentiel
---	--

Figure 81. Reconstitution de la 4^e séance de Cours Préparatoire.

2.4.5.2. Les matérialités

La lecture par l'élève ne nécessite plus le recours à la matérialité extrinsèque. De même les correspondances phonographiques sont acquises. Ce n'est pas le cas de la compréhension qui s'appuie sur une représentation visuelle du sens du texte. De même, si le recours à la matérialité par l'enseignante est moindre pour le code phonographique, il est saillant pour le code morphographique (faire comprendre la terminaison du verbe à la troisième personne du pluriel), orthographique (fixer les deux *r* de *terrible* dans les mémoires), et les premières notions grammaticales (sujet/verbe).

C'est comme si toute nouvelle notion nécessitait des manipulations outillées de « béquilles » : l'établissement d'un premier rapport à des objets de savoir n'advient que par l'usage de la matérialité extrinsèque, laquelle est à disposition de l'élève en tant qu'outils sémiotiques

incorporés et internalisés. La nouveauté qui crée la rupture nécessaire avec les savoirs quotidiens, ne peut être accessible que si l'enseignante s'appuie sur la continuité du sujet, *i.e.* sur ses ressources, savoirs en lecture et habiletés sémiotiques.

Ces ressources sont systémiques : les traces poussiéreuses au tableau noir de LO associées à la prosodie de l'enseignante pour déterminer la graphie exacte d'un mot, la prosodie alliée au geste iconique (pour fleur) et au comptage itératif pour faire référence à des savoirs déjà rencontrés, le code couleur grammatical de la classe rouge/vert combiné à des pointages. Comme dans la troisième séance de Grande Section, il y a un emboîtement de la mimogestualité (Colletta, 2004b), avec un comptage gestuel, signe au sens de Moro et Rodríguez (2005). Le deuxième système sémiotique a pour fonction d'indiquer la chronologie des actions mimées relevant du premier système sémiotique. Les deux systèmes sémiotiques extrinsèques sont articulés, ce qui aboutit à un « système de systèmes » faisant accéder les élèves au sens du passage lu.

2.4.5.3. Le développement chez l'élève

BA et CA ont toujours une lecture hésitante. La notion de pluriel semble accessible pour tous mais le travail sur la nature des mots vient seulement de commencer.

Le niveau de lecture et la maîtrise des correspondances phonographiques traduisent le développement actuel des élèves. L'absence de matérialité extrinsèque, celle utilisée antérieurement, concorde avec leur expertise. Les notions grammaticales et la compréhension mobilisent toute l'attention de l'enseignante ; dans ces deux domaines, elle déploie des moyens de matérialité extrinsèque pour faire apprendre. Par le biais de l'événement remarquable, nous pouvons donc observer des savoirs intériorisés (premier développement) et des savoirs en devenir (deuxième développement).

2.5. Synthèse de la 2^e année : Cours Préparatoire

L'année de Grande Section, nous avons observé que l'enseignante mimait les mots du lexique, inconnus des élèves. Elle enseigne le sens des mots, quand ils traduisent des concepts concrets, en recourant à la mimogestualité. Pendant l'année de Cours Préparatoire cette tendance se confirme et cette fois c'est un passage de récit entier qui fait l'objet de mimes. Les kinèmes (Colletta, 2004b), partagés avec l'adulte, sont à disposition des élèves pour les aider à se représenter mentalement la situation. Nous pensons donc que la matérialité extrinsèque pour faire apprendre la dimension sens de la lecture est de nature différente de celle exercée pour faire apprendre la dimension code. Toutefois les deux systèmes matériels peuvent parfois être associés.

Deuxième point très important, nous sommes témoin que progressivement les élèves sont capables, à leur tour, de recourir à la matérialité extrinsèque. C'est déjà un partage avec l'enseignante puis un exercice autonome en direction d'un camarade à aider. Soulignons ici que l'environnement langagier et intersubjectif ne change pas. Cette pérennité de l'environnement aboutit à ce que les élèves apprennent autant *des* situations que *la* situation d'enseignement-apprentissage. La classe-cycle est structurante en ce sens où elle permet l'apprentissage des systèmes sémiotiques autant que des savoirs.

En fin d'année, LO, BA et CA lisent. ÉL est un peu moins avancée. La matérialité extrinsèque pour faire apprendre le code phonographique diminue. C'est le code morphographique qui maintenant fait l'objet d'un apprentissage de plus en plus explicite avec recours à la matérialité extrinsèque par l'enseignante.

3. LA TROISIÈME ANNÉE DU RECUEIL : COURS ÉLÉMENTAIRE 1^{RE} ANNÉE

Pour cette année de Cours Élémentaire 1^{re} année, nous retrouvons CA, ÉL, BA et LO auxquels se joint LA qui redouble. CO a quitté l'école.

Avant que je commence à filmer, l'enseignante m'explique que cette année le cours Préparatoire accueille un seul élève. Lors du **deuxième entretien semi-directif**, elle insiste sur le fait que cette situation d'enseignement-apprentissage un à un, sans le groupe, n'est pas satisfaisante : « le rôle de l'école n'est pas de faire du préceptorat ». Elle a constaté un très grand changement lorsqu'une petite de Grande Section, devenue lectrice en cours d'année, est venue travailler avec cet élève : « quand je l'ai placé avec elle et bien tout d'un coup sa lecture s'est modifiée ». Dans cet esprit l'enseignante dit que, cette année, les élèves du Cours Élémentaire⁸⁹ interviennent à certains moments auprès de cet élève de Cours Préparatoire pour l'aider. Elle pense que l'apprentissage de l'élève, initié au travers de l'enseignement par l'adulte, est d'autant plus efficace qu'il est combiné au modèle des élèves experts. Elle signale également qu'elle a modifié l'agencement spatial en installant un coin-atelier. Les élèves de Cours Élémentaire quittent donc régulièrement leur espace face au tableau pour se retrouver dans cet espace dédié au travail en groupe, lors des séances avec l'enseignante. Toutes ces remarques confortent l'idée selon laquelle l'activité menée en petit groupe lui apparaît comme essentielle. Apprendre de l'adulte avec ses pairs lui apparaît comme supérieur à apprendre de l'adulte seul.

Lors du **premier entretien semi-directif**, l'enseignante dit moins travailler la phonologie parce que les élèves savent bien lire : l'équilibre « phonologie / textes fifty fifty » est rompu. La phonologie laisse place à la morphologie notamment l'utilisation des repères grammaticaux pour mieux comprendre. Elle propose donc la segmentation des phrases écrites en mots et aborde des thèmes plus littéraires.

Le **deuxième entretien semi-directif** révèle que le Cours Élémentaire est le lieu où adviennent les capacités d'abstraction. Cependant l'enseignante dit continuer, autant que nécessaire, les activités au moyen d'étiquettes favorisant les manipulations pour que « l'enfant vive la phrase autrement ». Elle parle aussi de prise de conscience : « la prise de conscience elle se fait déjà en Grande Section elle doit s'affiner avec le temps jusqu'au Cours Élémentaire 1 ».

⁸⁹ Dans notre manuscrit, le terme Cours Élémentaire est employé pour Cours Élémentaire 1^{re} année.

Les programmes de Cours Élémentaire 1^{re} année sont ceux de 2008 (cf. *supra*). Nous indiquons ici les compétences attendues en lecture en fin d'année de Cours Élémentaire 1, donc en fin de cycle 2 (M.E.N., 2008, pp. 31-32).

❖ Lecture :

- ✓ Lire silencieusement un texte en déchiffrant les mots inconnus et manifester sa compréhension dans un résumé, une reformulation, des réponses à des questions,
- ✓ Lire silencieusement un énoncé, une consigne, et comprendre ce qui est attendu,
- ✓ Participer à une lecture dialoguée : articulation correcte, fluidité, respect de la ponctuation, intonation appropriée,
- ✓ Écouter et lire des œuvres intégrales courtes ou de larges extraits d'œuvres plus longues, notamment de littérature de jeunesse, et rendre compte de sa lecture,
- ✓ Identifier les personnages, les événements et les circonstances temporelles et spatiales d'un récit qu'on a lu,
- ✓ Comparer un texte nouvellement lu avec des textes connus.

❖ Écriture :

- ✓ Écrire sans erreur, sous la dictée, des phrases ou un court texte, préparés ou non, en utilisant ses connaissances orthographiques et grammaticales,
- ✓ Concevoir et écrire de manière autonome une phrase simple cohérente, puis plusieurs, puis un texte narratif ou explicatif de cinq à dix lignes.

❖ Grammaire :

- ✓ Approcher les formes et les types de phrase,
- ✓ Classer les mots selon leur nature : verbes, noms, noms propres/noms communs, articles, articles élidés et contractés, d'autres déterminants, pronoms personnels sujets, adjectifs qualificatifs, adverbe,

- ✓ Déterminer les fonctions des mots : le verbe et son sujet, notion de circonstance (où ? quand ? pourquoi ? comment ?),
 - ✓ Connaître et appliquer les notions masculin/féminin et singulier/pluriel ; accorder sujet-verbe, déterminant-nom, adjectif qualificatif-nom,
 - ✓ Connaître le verbe : notion de passé-présent-futur ; présent-futur-passé composé de l'indicatif des verbes du 1^{er} groupe et être et avoir ; présent de faire aller dire venir.
- ❖ Orthographe :
- ✓ Respecter les correspondances entre lettres et sons, les règles relatives à la valeur des lettres en fonction des voyelles de proximité (c/ç, c/qu, g/gu/ge, s/ss),
 - ✓ Orthographier sans erreur les mots invariables fréquents et les mots-outils.

3.1. La première séance de cours Élémentaire 1^{re} année : exercices d'entraînement à la lecture à partir de l'album *Mika et le théâtre fantôme*

Comme l'indique la figure ci-dessous, la séance est la neuvième de l'ensemble du recueil des observations filmées donc la première de Cours Élémentaire. Elle est prise au cours de la troisième année le 12 novembre 2009. Elle est réduite sous forme d'un synopsis (Annexe 14).

CYCLE 2 : APPRENTISSAGES FONDAMENTAUX											
Année 1 : 2007-2008 Grande Section				Année 2 : 2008-2009 Cours Préparatoire				Année 1 : 2009-2010 Cours Élémentaire 1 ^{re} année			
Séance	Séance	Séance	Séance	Séance	Séance	Séance	Séance	Séance	Séance	Séance	Séance
1 30/11	2 08/02	3 28/03	4 23/05	1 28/11	2 16/01	3 06/03	4 15/05	1 12/11	2 14/01	3 11/03	4 04/05

Figure 82. Situation temporelle de la 1^{re} séance de Cours Élémentaire.

3.1.1. Présentation de la leçon de lecture

« Les CE1 réclament Mika », confie l'enseignante avant la séance. Elle raconte ce qu'elle a imaginé pour piquer la curiosité des élèves : « Mika est partie dans la forêt. Ses amis lui ont envoyé un message urgent qui lui demandait de venir ». La séance est donc en lien avec l'album de la méthode *Mika* Cours Élémentaire 1. Elle commence par un



Figure 83. Support dérivé de l'album *Mika et le théâtre fantôme*.

rappel de récit de l'épisode puis se déroule en deux jeux didactiques. L'un consiste à segmenter des phrases écrites dont les mots sont « collés » ; pour segmenter de manière juste les élèves sont amenés à réfléchir aux marques morphographiques. L'autre consiste à reconstituer des phrases qui aient du sens à partir d'étiquettes-mots ; il s'agit plus de compréhension. Les élèves sont répartis en deux



Figure 85. Support initial de la 1^{re} séance de Cours Élémentaire : l'album *Mika et le théâtre fantôme*.



Figure 84. Organisation spatiale pour la séance *Exercices d'entraînement à la lecture Mika et le théâtre fantôme*.

équipes de deux ou trois, lesquelles sont en compétition. Lorsqu'il y a désaccord, l'enseignante arrête le jeu et les cinq élèves du groupe tentent de résoudre ensemble le problème. Ils sont debout face au tableau noir et l'enseignante est assise près du tableau sur le côté.

3.1.2. Premier épisode significatif : les problèmes posés par l'apostrophe

Le vent était si fort qu'il a emporté le joli chapeau de paille de notre ami Mika : voici la phrase que l'une des équipes doit segmenter. Les élèves ne sont pas d'accord sur la segmentation de *qu'il a emporté*. L'enseignante écrit alors au tableau, utilisé pour sa fonction focalisation réflexive (Nonnon, 1991, 2000, in Hassan, 2004), les trois solutions proposées : premièrement *qu'ila / emporté* ; deuxièmement *qu'i / la / emporté* ; troisièmement *qu'il / a / emporté*.



Figure 86. Les trois propositions de segmentation des élèves.

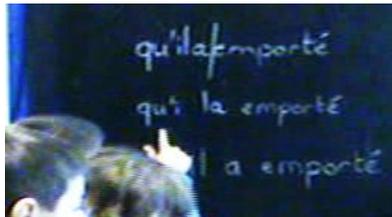
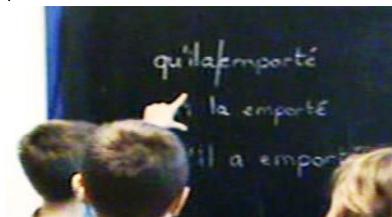
3.1.2.1. L'événement remarquable du photogramme 65 : l'apostrophe, les explications de LO

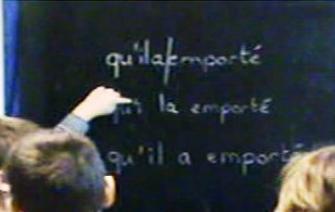
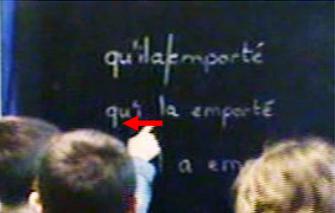
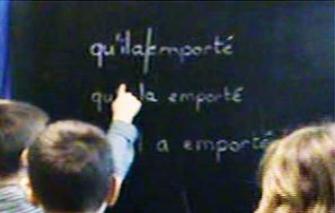
C'est la deuxième proposition, celle de LA, qui est discutée : *qu'i / la / emporté*. LA entend le mot « qui » et pense qu'il peut s'écrire *qu'i*. LO cherche à lui faire comprendre que le mot *qui* s'écrit sans apostrophe alors que l'ensemble *qu'il* comporte une apostrophe.

En **entretien d'auto-confrontation**, l'enseignante constate que LO utilise parfaitement le vocabulaire de l'argumentation et de la justification. Il dit « j'ai un argument ». Elle remarque que cette argumentation discursive est accompagnée de pointages.

Donc LO dit qu'il a un argument. Le geste coverbal peut être interprété comme tel, manifestant l'expression de l'argumentation (Colletta, 2004b). Il permet à LO de charpenter son discours. Il n'est donc pas, dans ce cas, dirigé sur l'objet de savoir qu'il cite néanmoins. Toutefois la différence entre geste coverbal au sens de Colletta et geste sur l'objet de savoir est ici très ténue. Ce geste coverbal est articulé à des gestes sur l'objet de savoir cette fois. Car LO endosse le rôle de l'enseignante : il explique, comme elle aurait pu le faire, en conséquence il recourt à la gestualité ou matérialité extrinsèque. Il se met ainsi à la portée de ses camarades auxquels il explique que le mot *qui* s'écrit sans apostrophe contrairement à *qu'il*. Pour LO ce savoir est actualisé, l'événement caractérise son développement actuel. Cet événement constitue une

nouvelle illustration de la troisième pyramide didactique (cf. *supra*) : LO est devenu un élève expert. D'ailleurs l'enseignante reste en retrait et le laisse faire.

Photogramme 65 : L'apostrophe 1		
Gestualité	Discours	Fonction des gestes
<p>1</p>  <p>LO : un pointage sous <i>qu'i</i></p>	<p>LO : ah alors moi j'ai un argument c'est que</p>	<p>Ce pointage a pour fonction de faire porter l'attention sur l'élément sélectionné.</p>
<p>2</p>  <p>LO : geste coverbal = bras ouverts</p>	<p>LO : <i>qui</i> déjà LU si on voulait écrire <i>qui</i></p>	<p>Ce geste coverbal a une fonction de structuration (Colletta, 2004a) servant à mettre en relief le mot prononcé « qui ».</p>
<p>3</p>  <p>LO : geste coverbal prolongé et regard vers M</p>		<p>Le regard est recherche d'approbation.</p>
<p>4</p>  <p>LO : un double pointage du pouce et de l'index entre <i>qu'</i> et <i>i</i></p>	<p>LO : il n'y aurait pas de : /</p>	<p>Ce double pointage a pour fonction faire porter l'attention sur l'apostrophe et le e imaginé qu'elle élide.</p>

<p>5</p>  <p>LO : un pointage sur l'apostrophe dite « cape d'invisibilité »</p>	<p>LO : cape d'invisibilité</p>	<p>Ce pointage focalise l'attention sur l'apostrophe.</p>
<p>6</p>  <p>LO : un pointage dynamique partant du l de la vers i de qu'i</p>	<p>LO : et si on met <i>qu'il</i></p>	<p>Ce pointage a pour fonction de simuler le rapprochement des deux mots.</p>
<p>7</p>  <p>LO : un pointage sur l'apostrophe</p>	<p>LO : là il y aurait besoin BA : là je suis bien d'accord avec LO</p>	<p>Ce pointage a pour fonction de faire porter l'attention sur le lieu.</p>

3.1.2.2. L'événement remarquable du photogramme 66 : l'apostrophe, encore des arguments

Dans l'**entretien d'auto-confrontation**, l'enseignante dit que LO produit encore beaucoup de gestes (les mêmes qu'elle), lesquels évoluent au sens où ils sont moins marqués. Elle émet l'idée de réaliser une base de données des gestes qu'elle-même produit pour en déterminer leurs fonctions respectives. Elle relie toute cette gestualité au problème de l'abstraction : selon elle il est nécessaire de faire passer les élèves par le concret, qu'ils manipulent et qu'ils vivent physiquement les concepts.

À l'instar de l'événement précédent, LO anime le cours seul. Sa connaissance du sujet est solide au point qu'il est capable de l'expliquer à ses camarades. Il a acquis le savoir et les moyens pour le transmettre.

Photogramme 66 : L'apostrophe 2

Gestualité	Discours	Fonction des gestes
<p>1</p>  <p>LO : un pointage sur le tableau</p>	<p>LO : qu'i on ne peut pas faire que</p>	<p>Ces pointages ont pour fonction de faire porter l'attention sur les éléments sélectionnés.</p>
<p>2</p>  <p>LO : un pointage sur le tableau</p>	<p>LO : i</p>	
<p>3</p>  <p>LO : geste coverbal = secoue 2 fois les mains</p>	<p>LO : on peut faire bien sûr que il</p>	<p>Ce geste coverbal a une fonction de structuration.</p>
<p>4</p>  <p>LO : un pointage sur le tableau</p>	<p>LO : mais là</p>	<p>Ce pointage a pour fonction de faire porter l'attention sur le tableau.</p>
<p>5</p>  <p>LO : un pointage dynamique iconique ample sur le tableau avec mouvement complet du corps englobant qu'i et l</p>	<p>LO : il faut faire la liaison</p>	<p>Ce geste témoigne d'une liaison vécue et exprimée par tout le corps.</p>
<p>6</p>  <p>LO : un pointage dynamique iconique ample sur le tableau avec mouvement complet du corps englobant qu'i et l</p>	<p>LO : qu'il</p>	

3.1.2.3. L'événement remarquable du photogramme 67 : l'apostrophe, l'enseignante institutionnalise

En **entretien d'auto-confrontation**, l'enseignante dit vouloir reformuler ce qui a été dit auparavant. Elle précise que les élèves construisent leur savoir et qu'elle intervient ici pour le structurer. Elle dit aussi que l'apport régulier de connaissances est indispensable. Nous constatons qu'elle adopte une position fidèle aux exigences d'un enseignement selon la troisième voie (cf. *supra*), concept attribué à Vygotski par Schneuwly (2012).

L'enseignante matérialise sous forme objectale et gestuelle le savoir que LO a explicité avant elle. Elle procède ainsi parce que les élèves n'ont pas tous compris le fonctionnement de l'apostrophe. Notons aussi qu'elle n'emploie pas cette terminologie métalinguistique universelle mais une métaphore écologique : « la cape d'invisibilité » supposée parler à l'imaginaire des élèves tout comme « le bouclier » (cf. photogrammes 36 et 41).

Photogramme 67 : L'apostrophe 3		
Gestualité	Discours	Fonction des gestes
<p>1</p>  <p>M : entoure à la craie brune <i>qu'</i></p>	<p>M : ça veut dire que là il y a un une lettre cachée j'ai entendu BA dire tout à l'heure il y a une lettre cachée LO : ben oui il y a une lettre cachée</p>	<p>Ce geste focalise l'attention. Il marque matériellement le système <i>qu'</i> que l'enseignante va expliciter.</p>
<p>2</p> 	<p>M : et c'est la lettre ? Éls : e M : e</p>	<p>Elle matérialise en la traçant la lettre <i>qu'</i> qu'il convient d'imaginer.</p>
<p>3</p>  <p>M : écrit à la craie brune un <i>e</i> de petite taille à côté de <i>qu'</i></p>		

<p>4</p>  <p>M : un pointage sous <i>que</i></p>	<p>M : que</p>	<p>Ces pointages focalisent l'attention. L'enseignante désigne ce qu'elle lit.</p>
<p>5</p>  <p>M : un pointage sous <i>il</i></p>	<p>M : il</p>	
<p>6</p>  <p>M : anaphore gestuelle = geste décrivant la liaison dans l'espace</p>	<p>M : mais on ne dit pas « que il » on dit « qu'il » c'est une sorte de liaison tu as raison</p>	<p>Par le tracé doublé de l'anaphore, elle décrit visuellement l'élision du <i>e</i> et la fusion de <i>qu'</i> et <i>il</i>.</p>
<p>7</p>  <p>M : anaphore gestuelle = geste décrivant la liaison dans l'espace</p>		

3.1.3. Deuxième épisode significatif : les classes de mots

Cet épisode constitue un travail sur les catégories grammaticales. Il est rattaché aux compétences « distinguer selon leur nature : les verbes, les noms, les articles, les pronoms personnels (forme sujet), les adjectifs qualificatifs », « dans la phrase simple où l'ordre syntaxique est sujet-verbe est respecté, identifier le verbe et son sujet », « connaître et appliquer les notions de masculin/féminin » (M.E.N., 2008, p. 32). Ces apprentissages constituent un gage de la maîtrise de la langue, tant en lecture qu'en écriture, notamment la maîtrise du code morphographique (Chauveau, 1998).

3.1.3.1. L'événement remarquable du photogramme 68 : Sujet-verbe

Eu égard à la dernière séance de Cours Préparatoire, nous notons l'évolution de la terminologie. L'enseignante remplace le code écologique groupe vert/groupe rouge par le vocabulaire métalinguistique universel sujet/verbe. Nous sommes témoin du glissement progressif de la grammaire implicite à la grammaire explicite. L'activité volontaire et consciente nécessitée par la manipulation du langage écrit permet l'accès progressif des élèves à la grammaire explicite. Progressivement ils abordent des notions grammaticales facilitant la compréhension en lecture et la production d'écrit : ils perçoivent « la vitre transparente » (cf. *supra*).

Photogramme 68 : Sujet-Verbe		
Gestualité	Discours	Fonction des gestes
<p>1</p>  <p>M : encadre en vert le sujet <i>il</i></p>	<p>M : regarde ça c'est le groupe / 1él : il M : vert le sujet <i>il</i> BA : mais à côté</p>	<p>La couleur verte est le code adopté par l'enseignante pour signifier la fonction (sujet) du mot <i>il</i> (code déjà installé au Cours Préparatoire et repéré sur le photogramme 63).</p>
<p>2</p>  <p>M : encadre en rouge le verbe <i>a</i></p>	<p>M : et j'ai entendu qu'il y avait aussi le mot <i>a</i> LA : mais c'est une danse⁹⁰ du verbe 1él : tout seul M : non ce n'est pas une danse du verbe LA LA : oh non</p>	<p>La couleur rouge est le code adopté par l'enseignante pour signifier la nature (verbe) du mot <i>a</i> (code déjà installé au Cours Préparatoire et repéré sur le photogramme 63).</p>

3.1.3.2. L'événement remarquable du photogramme 69 : l'article la

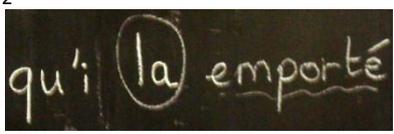
En **entretien d'auto-confrontation** l'enseignante souligne de nouveau les avantages de la classe cycle qui confère une cohérence aux enseignements-apprentissages et permet de leur donner du sens sur le long terme :

⁹⁰ La danse du verbe : c'est l'inversion du sujet quand on pose une question. Le sujet échange sa place avec le verbe dans un petit pas de danse !

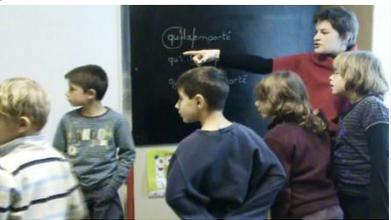
M : comme on est dans une classe à plusieurs niveaux on a encore les affichages des groupes précédents donc on peut aller rechercher dans les affichages du CP ou de la Grande Section des indices [...] [cela] permet de donner du lien aux apprentissages et du sens à ce qui a été fait précédemment une sorte de prise de conscience [...] tout d'un coup par la discussion oui mais bien sûr ben ça prend sens là on sent qu'il y a une prise de sens

De nouveau l'enseignante emploie un vocabulaire métalinguistique non universel, elle parle de mot fille pour féminin : ici aussi on perçoit bien la transition, un passage très progressif du méta écologique au méta universel, de l'implicite à l'explicite, du concret à l'abstrait.

Cet événement est à la limite de caractériser le développement actuel ou le développement potentiel : c'est une réactivation de connaissances ; ils savent mais ont oublié et c'est l'enseignante qui prend la direction des opérations. Il faut donc revenir sur les apprentissages, rien n'est forcément acquis durablement en une seule fois, l'actuel à un moment peut redevenir potentiel plus tard, il y a des phases d'oubli. Ce sont les apprentissages en cours qui déstabilisent les acquisitions.

Photogramme 69 : L'article <i>la</i>		
Gestualité	Discours	Fonction des gestes
<p>1</p> 	M : c'est quoi le mot <i>la</i> ?	Ce geste focalise l'attention. Il marque matériellement le mot <i>la</i> comme une entité.
<p>2</p>  <p>M : entoure le mot <i>la</i> à la craie brune</p>		

<p>3</p> <p>9"</p>  <p>Absence de gestes</p>	<p>1él : c'est un mot M : quand on dit « la » LO : ben c'est un mot c'est un mot fille LA : remplaçant BA : un homophone M : ce n'est pas un mot remplaçant ni un homophone c'est un mot ? vous avez appris ça en Grande Section c'est un mot ? BA : outil M : outil</p>	<p>L'absence de gestes témoigne d'un temps de réflexion.</p>
<p>4</p>  <p>5</p>  <p>M : deux gestes coverbaux successifs</p>	<p>M : il sert à accompagner un mot ?</p> <p>Éls : fille M : fille</p>	<p>Deux gestes coverbaux à la fonction expressive (Colletta, 2004a).</p>

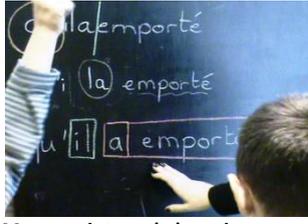
<p>6</p> 	<p>M : comme quand on regarde le tableau de LÉ là-bas</p>	<p>Ce pointage a pour fonction de faire porter l'attention sur l'affichage référent de Cours Préparatoire. Il dirige les regards.</p>
<p>7</p>  <p>M : un pointage non immédiat en direction du panneau d'affichage de Cours Préparatoire</p>		
<p>8</p>  <p>M : un pointage non immédiat en direction du panneau d'affichage de Cours Préparatoire désignant le mot-outil <i>la</i></p>	<p>M : <i>la /</i></p>	<p>Ces pointages ont pour fonction de faire porter l'attention sur l'affichage référent de cours Préparatoire. Il dirige les regards successivement sur le mot-outil <i>la</i> et le dessin de la vache.</p>
<p>9</p>  <p>M : un pointage non immédiat en direction du panneau d'affichage de Cours Préparatoire désignant le dessin de la vache</p>	<p>M : vache voilà ce mot-là c'est un mot qui accompagne un mot fille</p>	

3.1.3.3. L'événement remarquable du photogramme 70 : le verbe emporter

L'enseignante et LO co-animent ce moment d'enseignement-apprentissage. LO sait déjà qu'un verbe se conjugue et peut prendre plusieurs formes. Cet événement donne à voir comment les élèves peuvent évoluer vers l'abstraction en s'appuyant sur la matérialité. L'expression de LO « verbe rouge » est très parlante : il articule le code méta de la classe et le code universel qui cohabitent dans son vocabulaire. Le recours au château des verbes témoigne aussi du rôle essentiel de la matérialité.

Lors de l'**entretien d'auto-confrontation**, l'enseignante dit que l'abstraction est difficile pour les élèves qui ont besoin de faire des étapes manipulatoires :

M : de toutes façons l'abstraction m'a toujours posé des problèmes dans l'enseignement parce qu'on est souvent trop abstrait parce qu'on oublie qu'il faut passer par du concret pour qu'ils puissent saisir ce qu'on veut montrer il faut qu'ils l'aient vécu physiquement il faut qu'ils aient pu le manipuler

Photogramme 70 : Le verbe <i>emporter</i>		
Gestualité	Discours	Fonction des gestes
<p>1</p>  <p>M : encadre en rouge le participe passé <i>emporté</i></p>	<p>1él : autre verbe LO : non c'est un verbe rouge M : oui</p>	<p>La couleur rouge est le code adopté par l'enseignante pour signifier la nature (verbe) du mot <i>emporté</i> (code déjà installé au Cours Préparatoire et repéré sur le photogramme 63).</p>
<p>2</p>  <p>M : un pointage de la main sous l'auxiliaire <i>a</i></p>	<p>M : c'est le verbe <i>emporter</i> LO : oui sauf M : <i>a</i> /</p>	<p>Ces pointages focalisent l'attention sur les mots à observer.</p>
<p>3</p>  <p>M : un pointage de la main sous le participe passé <i>emporté</i></p>	<p>M : <i>emporté</i> / c'est du passé</p>	
<p>4</p>  <p>LO : un pointage sous la lettre <i>é</i> du participe passé <i>emporté</i></p>	<p>LO : c'est parce que / il peut aussi e</p>	<p>Ce pointage a pour fonction de désigner la lettre <i>é</i>.</p>

<p>5</p>  <p>LO : un pointage sur le tableau à droite du participe passé <i>emporté</i></p>	<p>LO : r aussi M : oui ça peut être le verbe <i>emporter</i> er aussi</p>	<p>Ce pointage « dans le vide » du tableau indique à quel endroit peut être ajouté le r.</p>
<p>6</p>  <p>LO : un pointage dynamique sur l'accent aigu de la lettre <i>é</i> du participe passé <i>emporté</i></p>	<p>LO : ou ou :: le e tout seul avec euh</p>	<p>Ce pointage focalise l'attention sur l'accent aigu final.</p>
<p>7</p>  <p>Affichage référent</p>	<p>1él : on ne l'a pas mis là-bas maîtresse M : non on ne l'a pas mis dans la famille des rois verbes en er parce qu'on a dit qu'il en existait /</p>	<p>LO fait appel à un affichage référent.</p>
<p>8</p> 	<p>M : plein / trop pour les avoir tous dans le château</p>	<p>Ce geste coverbal a une fonction expressive (Colletta, 2004a).</p>
<p>9</p>  <p>M : geste coverbal = gonfle les joues et lève puis descend les bras</p>		

3.1.4. Synthèse de la première séance de Cours Élémentaire 1^{re} année

3.1.4.1. Reconstitution de la séance

La figure ci-dessous représente la reconstitution de la première séance de Cours Élémentaire 1^{re} année.

Reconstitution Cours Élémentaire 1 : Exercices d'entraînement à la lecture à partir de l'album <i>Mika et le théâtre fantôme</i>					
Épisode significatif 1 : L'apostrophe			Épisode significatif 2 : Les classes de mots		
Événement remarquable 1 : L'apostrophe 1	Événement remarquable 2 : L'apostrophe 2	Événement remarquable 3 : L'apostrophe 3	Événement remarquable 1 : Sujet - Verbe	Événement remarquable : L'article /a	Événement remarquable 3 : Le verbe <i>emporter</i>
PH65	PH66	PH67	PH68	PH69	PH70

PH = Photogramme associé

Événement remarquable caractérisant le développement actuel	Événement remarquable caractérisant le développement potentiel
---	--

Figure 87. Reconstitution de la 1^{re} séance de Cours Élémentaire 1^{re} année.

3.1.4.2. Les matérialités

La terminologie a donc changé : du groupe vert au sujet, du groupe rouge au verbe. Et les élèves utilisent indifféremment tous les termes. Pourtant l'apostrophe est toujours « cape d'invisibilité » et le mot féminin un « mot fille ». Cela dénote le souci de l'enseignante de faire cheminer très progressivement les élèves du concret à l'abstrait. Le château des verbes n'est d'ailleurs pas le seul support référent grammatical. Dans la classe se trouve aussi la maison des sujets et un jeu de boîtes de verbes. Tout ce matériel est pensé et fabriqué par l'enseignante. Nous notons que, pour l'enseignante, les notions nouvelles et difficiles nécessitent le recours à la matérialité extrinsèque.

Les systèmes de signes sont toujours largement déployés : des pointages assortis de mouvements de tout le corps, des tracés alliés à des pointages et une anaphore gestuelle, tout ceci étant articulé à la métaphore langagière « cape d'invisibilité » évoquant une image traduisant l'élosion qui, elle, est abstraite pour l'élève.

3.1.4.3. Le développement chez l'élève

LO et l'enseignante animent la séance. LO a pris beaucoup d'assurance dans l'argumentation et le recours à la matérialité extrinsèque. Il est précis dans le geste et la justification. Il accapare la scène sociale à bon escient en puisant dans toutes ses ressources internes pour expliquer aux autres « comment ça marche ». LO met ce qu'il a intériorisé au service d'un temps d'enseignement-apprentissage sur la scène sociale. L'enseignante le suit, insiste, reprend et formalise pour tous les élèves. LO apparaît ici comme le leader du groupe.

3.2. La deuxième séance de cours Élémentaire 1^{re} année : lecture de textes documentaires Les marionnettes

Comme l'indique la figure ci-dessous, la séance est la dixième de l'ensemble du recueil des observations filmées donc la deuxième de Cours Élémentaire. Elle est prise au cours de la troisième année le 14 janvier 2010. Elle est réduite sous forme d'un synopsis (Annexe 14).

CYCLE 2 : APPRENTISSAGES FONDAMENTAUX											
Année 1 : 2007-2008 Grande Section				Année 2 : 2008-2009 Cours Préparatoire				Année 1 : 2009-2010 Cours Élémentaire 1 ^{re} année			
Séance	Séance	Séance	Séance	Séance	Séance	Séance	Séance	Séance	Séance	Séance	Séance
1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
30/11	08/02	28/03	23/05	28/11	16/01	06/03	15/05	12/11	14/01	11/03	04/05

Figure 88. Situation temporelle de la 2^e séance de Cours Élémentaire.

3.2.1. Présentation de la leçon de lecture

Le thème de cette séance est la lecture de documentaires sur les marionnettes Polichinelle et Guignol. Ces documentaires ont un caractère historique. Les propos de l'enseignante recueillis dans le **carnet de bord** expriment qu'au Cours Élémentaire 1, l'aspect apport culturel de la lecture l'intéresse. Nous remarquons que la lecture devient progressivement le moyen d'accéder à la culture. La lecture est à la fois objet et outil d'apprentissage.

Les élèves⁹¹ sont assis groupés dans le coin-atelier autour de deux tables. L'enseignante est accoudée sur l'une des tables. C'est toujours une organisation en petit groupe mais le support n'est pas collectif et il est petit. Chaque élève et l'enseignante disposent du même support portant un texte documentaire à lire et des images qui l'illustrent. Chacun a un document qui est le support initial, provenant d'un site internet. Lors du **premier entretien semi-directif** l'enseignante



Figure 89. Organisation spatiale pour la séance Lecture d'un texte documentaire *Les marionnettes*.

dit qu'il est important que les élèves puissent utiliser internet pour faire des recherches et que, de la sorte, internet constitue un support de lecture. Il apparaît que les élèves sont devenus capables, avec l'aide de l'enseignante, de lire un texte pour adultes n'ayant subi aucune transformation. Le texte est donc difficile et nécessite une démonstration distante par laquelle

⁹¹ CA a quitté l'école.

l'enseignante est le modèle à imiter : elle montre comment faire pour aller chercher des explications pour mieux comprendre.

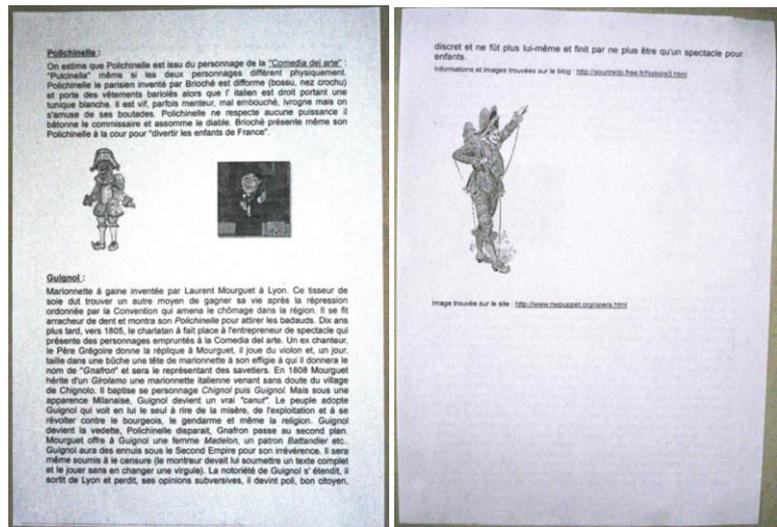


Figure 90. Support initial de la séance
Lecture d'un texte documentaire Les marionnettes.

3.2.2. Premier épisode significatif : apprendre à comprendre un document

Après la lecture d'une phrase du document à haute voix par BA, l'enseignante pose des questions aux élèves.

tunique blanche. Il est vif, parfois menteur, mal embouché, ivrogne mais on s'amuse de ses boutades. Polichinelle ne respecte aucune puissance il

Figure 91. La 1^{re} phrase questionnée du texte documentaire.

3.2.2.1. L'événement remarquable du photogramme 71 : BA lit une phrase à voix haute

BA montre ici son habileté à lire par groupes de mots. C'est une lecture courante à peine hésitante (Giasson, 2007) car l'enseignante intervient très peu. D'ailleurs, en entretien d'autoconfrontation, l'enseignante dit :

M : là la lecture elle est relativement fluide et compréhensible sans avoir besoin d'un gros support / et en plus cela devait être une des : gros une des premières fois où je leur donnais un texte aussi compliqué et euh aussi petit

Cet événement révèle le développement actuel concernant la lecture courante pour BA.

Photogramme 71 : La lecture d'une phrase du documentaire 1		
Gestualité	Discours	Fonction des gestes
<p>1</p>  <p>BA : lit à voix haute ÉL, LO et LA : lisent silencieusement M : un pointage sur le mot <i>ivrogne</i> dans son texte</p>	<p>BA : il est vif / parfois menteur / mal embouché / ivrogne ivéogne M : ivrogne BA : ivrogne / mais on s'amuse de ses boutades M : bien alors</p>	

3.2.2.2. L'événement remarquable du photogramme 72 : information explicite et information implicite

Cet événement donne à voir un moment de lecture dans sa dimension de compréhension. Par le questionnement, l'enseignante amène les élèves à comprendre d'une part ce qui est explicitement présent dans le texte, d'autre part ce qui est implicite.

L'absence de gestes prédomine pour cet événement remarquable. Cette caractéristique apparaît dans la configuration de ce photogramme qui fait apparaître la longueur du discours pour une seule photographie : plus d'écrit que d'image. Cela signifie que le discours verbal devient un recours privilégié pour l'élucidation du sens. Cette élucidation se réalise aussi par le recours au texte écrit : on explique en sélectionnant le mot, l'expression, ou la phrase du texte qui justifie la réponse. Pour toutes ces raisons cet événement constitue une rupture dans le recueil car la matérialité semble passer au second plan. Cependant le texte est d'un abord difficile et nécessite une démonstration distante par laquelle l'enseignante est le modèle à imiter : elle montre comment faire pour aller chercher des explications afin de mieux comprendre.

Toutefois la mimogestualité ponctue les explications. Nous remarquons aussi une ostension immédiate qui advient encore une fois parce que la disposition proxémique le permet. La matérialité est donc toujours un recours même s'il apparaît que sa densité a diminué.

Rappelons qu'à plusieurs reprises nous avons dit que la matérialité semble constituer un indice de développement. Nous avons fait un lien entre la densité matérielle et l'événement caractérisant le développement potentiel. Or, ici, nous percevons que les élèves ne peuvent pas comprendre le texte sans l'aide de l'adulte : cet événement caractérise le développement potentiel. Et pourtant, l'aide de la matérialité extrinsèque est moindre. Cela signifie que les élèves sont désormais capables d'apprendre sans « béquilles ». Un phénomène nouveau est amorcé ici : la réflexion et la compréhension passe plus par le verbal que par le verbal et non-verbal associés.

En **entretien d'auto-confrontation**, l'enseignante dit que les élèves ont bien évolué dans la maîtrise du vocabulaire et que par conséquent ils sont capables de beaucoup plus d'abstraction. Elle rattache aussi cette faculté d'abstraire au fait que les élèves cherchent des justifications dans leur propre texte. Voici ce qu'elle dit :

M : alors là on est passé dans une abstraction plus [...] ils sont capables d'aller rechercher dans LEUR texte à eux tous seuls

En outre elle met en relation la capacité d'abstraction avec la nature du support :

M : on travaille sur des supports plus petits aussi / on est passé là à des textes très compliqués puisqu'on avait fait des recherches sur internet [...] le niveau de langue était beaucoup plus difficile et en plus le texte très petit

Enfin elle remarque que ses gestes sont bien moins développés que sur les événements visionnés auparavant même si l'ostension immédiate est encore utilisée pour des raisons pratiques d'intervention discrète qui ne bouscule pas le cheminement réflexif du petit groupe :

M : je trouve qu'au niveau de mes gestes à moi c'est beaucoup plus restreint là il n'y a pas besoin de faire de grands gestes on va pointer on va lire la phrase qui justifie la réponse il n'y aura pas forcément besoin d'aller montrer chercher une partie d'un mot pour lire / et quand je suis obligée de reprendre LO oui je prends le bras pour qu'il reste tranquille je fais sentir qu'il y a quelque chose qui ne va pas mais là le geste reprend un geste plus que j'aurais vers un petit mais qui permet de l'asseoir sans avoir besoin de s'interrompre vraiment non je trouve que les gestes sont plus restreints

Nous sommes donc témoin d'une évolution lors de cet événement remarquable : moins de gestes, plus d'arguments tirés de l'écrit, plus de discours verbal, l'exploitation directe d'un support initial complexe et individuel. Cela ne signifie pas pour autant que les élèves sont capables de tout comprendre sans l'aide de l'adulte.

Photogramme 72 : L'explicite versus l'implicite

Gestualité	Discours	Fonction des gestes
<p>13''</p>  <p>Absence de gestes</p>	<p>M : comment est Polichinelle ? LA : ben il est il est il est menteur M : il est menteur LO : mal embouché M : ça veut dire quoi mal-embouché ? LA : ça veut dire qu'il dit des gros-mots M : par exemple oui ÉL : il est vif M : il est vif ça veut dire quoi ? LA : ah ça veut dire qu'il est méchant je crois BA : non rapide M : rapide / mal-embouché ça veut dire quoi ivrogne ?</p>	<p>L'absence de gestes marque un long temps de questions-réponses sur le vocabulaire.</p>
<p>2</p>  <p>LO et LA : miment il grogne pour ivrogne</p>	<p>LO : il grogne il fait la tête M : non ce n'est pas il grogne LA : il grogne ah euh M : il n'est pas grognon</p>	<p>Le mime permet de matérialiser le sens qui est immatériel.</p>

3

43''



Absence de gestes

ÉL : il est méchant
M : non / ivrogne ça veut dire qu'il ?
BA : parle
M : quand on est ivre / c'est quoi quand on est ivre ?
ÉL : fâché
M : non
BA : XXX
M : quand on est ivre c'est qu'on a beaucoup bu
ÉL : oh
M : quand on est un ivrogne
LO : ça veut dire qu'on boit de l'alcool
M : ça veut dire qu'on boit de l'alcool beaucoup
ÉL : et on est soûl après
M : et on est soûl après donc c'est un ivrogne ça veut dire qu'il boit beaucoup / pas pour le : pas de façon raisonnable / donc il a un drôle de caractère ce Polichinelle
ÉL : ben oui
LO : oui
M : et en plus il est mal-embouché il est donc grossier
ÉL : grossier
M : oui il dit des gros mots mais est-ce qu'il est sympathique ?
LA : non
BA : non
ÉL : si
M : justifie ta réponse
LO : euh
LA : non ah ben non parce que ce n'est pas écrit
M : ce n'est pas écrit ? / qu'il est sympathique
LO : XXX

L'absence de gestes marque un long temps de questions-réponses sur le vocabulaire.

<p>4</p>  <p>BA : lit pour justifier</p>	<p>BA : si c'est écrit il n'est pas sympathique / Polichinelle ne respecte au aucune puissance il bâtonne le commissaire LA : c'est écrit où il bâtonne le commissaire ? M : et ça voulait dire quoi il bâtonne le commissaire ?</p>	<p>La justification se fait par le texte.</p>
<p>5</p>  <p>ÉL : mime il bâtonne</p>	<p>BA : il donne des coups de bâtons au commissaire ÉL : comme ça</p>	<p>Le mime permet de matérialiser le sens qui est immatériel.</p>
<p>6</p>  <p>M : geste coverbal = pointe le doigt</p>	<p>LO : ben oui mais BA ça ne veut pas dire qu'il est méchant hein M : ah mais on ne cherche pas à savoir s'il est gentil ou méchant on cherche à savoir s'il est sympathique</p>	<p>Ce geste coverbal a une fonction expressive (Colletta, 2004a).</p>
<p>7</p> <p>5''</p>  <p>Absence de gestes</p>	<p>LA : ben non il n'est pas sympathique BA : non pas du tout M : non ça ne vous plaît pas qu'il bâtonne le commissaire LA : ah si</p>	<p>L'absence de gestes marque un temps de réflexion.</p>
<p>8</p>  <p>M : pointage dynamique sur l'expression on s'amuse de ses boutades tout en lisant</p>	<p>M : et bien pourtant on s'amuse de ses boutades de ses blagues /</p>	<p>La justification se fait par le texte.</p>

<p>9</p> <p>7"</p>  <p>Absence de gestes</p>	<p>M : alors ça le rend sympathique ou pas ? LA : ben oui M : ben oui LO : ben oui M : ça le rend sympathique puisqu'il amuse les gens / mais BA ça ne l'amuse pas qu'on bâtonne le gendarme</p>	<p>L'absence de gestes marque un temps de réflexion.</p>
<p>10</p>  <p>LO : « s'allonge » sur la table</p> <p>11</p>  <p>M : saisit le bras de LO et l'invite à s'asseoir</p> <p>12</p> 	<p>LA : ah moi ça m'amuse hein</p> <p>M : merci parce que ça fait plusieurs fois que tu te remets debout comme ça et ça dérange tout le monde</p>	<p>Ce geste est une ostension immédiate permettant de rectifier la posture de LO.</p>
<p>13</p> <p>41"</p>  <p>Absence de gestes</p>	<p>M : donc / tu as raison Polichinelle ne respecte rien c'est pour ça aussi qu'il est sympathique / parce qu'il nous venge un petit peu de ceux qui nous embêtent BA : en fait c'est un petit peu les deux maîtresses M : oui c'est un petit peu les deux il a de mauvaises habitudes mais en même temps BA : des bonnes</p>	<p>L'absence de gestes pendant un très long temps traduit le fait que l'apport d'éléments explicatifs se réalise par le discours verbal.</p>

	<p>M : ben ce n'est pas forcément une bonne habitude de bâtonner les gendarmes mais c'est ça ça permet aussi de rigoler de choses qui pourraient nous fâcher d'autres fois / comme c'est dans le monde de l'imaginaire ça nous fait rire</p> <p>Éls : hum</p> <p>M : comme quand vous regardez un film et qu'un personnage tombe ou à qui il arrive des misères ça vous fait rire</p> <p>Éls : oui (rires)</p> <p>M : pourtant le personnage a dû avoir mal quand il est tombé par exemple</p> <p>Éls : oh oui</p> <p>M : là c'est un peu pareil avec Polichinelle quand il bâtonne le commissaire ça fait rire tout le monde / surtout qu'en général on n'aime pas trop les gendarmes</p> <p>LA : si moi j'aime bien</p> <p>M : quand ils nous arrêtent ou quand ils nous donnent des contraventions on se dit oh la la il m'enquiquine celui-là donc ça fait plaisir aux gens quand la marionnette se bâtonne le commissaire</p>	
--	--	--

3.2.3. Deuxième épisode significatif : la suite de la compréhension du document

L'enseignante explique le vocabulaire inconnu des élèves.

Guignol :
 Marionnette à gaine inventée par Laurent Mourguet à Lyon.

Figure 92. La 2^e phrase questionnée du texte documentaire.

3.2.3.1. L'événement remarquable du photogramme 73 : les différents types de marionnettes

En **entretien d'auto-confrontation** l'enseignante dit :

M : ben il y a plein de gestes / du mime / pour illustrer

Nous avançons l'idée que la mimogestualité est en effet une ressource pour enseigner la dimension compréhension en lecture, à l'instar de l'enseignement de la langue étrangère (Tellier, 2008,2010). Rappelons que le Geste Pédagogique (cf. *supra*), défini par Tellier, a pour objectif de faciliter l'accès au sens en traduisant gestuellement les paroles de l'enseignant, par le mime ou le geste coverbal déictique, iconique ou métaphorique.

Colletta (2004b) montre que les enfants ont à leur disposition tout un répertoire coverbal. Ces gestes accompagnent le discours verbal et ne s'appliquent pas à l'objet. Ils sont de même nature que les gestes analysés par les gestualistes, gestes sans objet au bout (cf. *supra*). Voici comment Colletta (2004b) catégorise les coverbaux que l'enfant développe entre 6 et 11 ans ; nous en avons sélectionné quelques-uns en rapport avec l'événement :

Valeurs	Rôle / à la parole
Déictique : désigne le référent présent dans le contexte immédiat ou indique sa direction	<i>Complétion</i>
Illustratif : dessine dans l'espace les traits d'un référent concret : taille, forme, aspect...	<i>Illustration</i>
Locatif : place dans l'espace les éléments de l'univers référentiel, en donne une représentation topologique	<i>Illustration</i>
Mimétique : mime l'action ou le comportement de référence	<i>Illustration</i>
Figuratif : représente par métaphore ou métonymie un référent abstrait	<i>Symbolisation</i>
Anaphorique : désigne un point de l'espace frontal préalablement assigné à un référent	<i>Complétion</i>
Substitutif : désigne dans le contexte immédiat un substitut du référent absent de la situation	<i>Complétion</i>

Figure 93: D'après Colletta (2004b, p. 159) : kinèmes référentiels associés ou coverbaux

Il apparaît que le kinème le plus utilisé au cours de ce moment didactique est le kinème mimétique qui illustre le discours pour faire comprendre le vocabulaire nouveau. L'enseignement de la compréhension au moyen de ces kinèmes ne peut advenir que parce qu'ils

sont partagés de sens commun avec l'adulte. Colletta (2004b, p. 60) affirme en effet que « la posturo-mimogestualité communicative des enfants scolarisés à l'école élémentaire ne diffère pas fondamentalement de celle des adultes ».

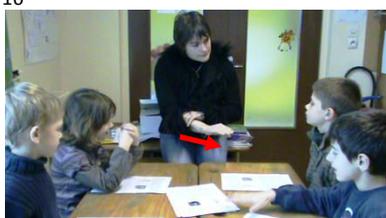
Nous pensons donc que les coverbaux sont détournés à des fins didactiques. En conséquence, ils s'appliquent à l'objet de savoir qui est le sens du texte lu. Certes le sens est un objet immatériel, mais il est objet de savoir car il est une des dimensions de la lecture. Rappelons la définition de la lecture selon Goigoux (2008a) : la combinaison du décodage, de la compréhension du langage oral et de la compréhension des textes écrits. Pour le cas développé ici nous nous situons dans la compréhension du langage, la connaissance du lexique. Les kinèmes mimétiques s'appliquent à la dimension de l'objet de savoir compréhension de lecture. Ces coverbaux sont des gestes de sens épistémiques.

Les gestes de sens épistémiques donnent des images visuelles des objets concrets écrits dans le texte. Il y a parfois articulation du geste avec un objet intermédiaire, ici le crayon de papier qui symbolise le bâton de la marotte. Il y a articulation de la matérialité corporelle et de la matérialité objectale. Le crayon peut avoir deux statuts : celui de moyen matériel habituel de classe, objet de la trousse avec lequel on écrit ; celui d'objet représentationnel d'un référent absent en l'occurrence ici le bâtonnet de la marotte.

Photogramme 73 : Le lexique : les différents types de marionnettes		
Gestualité	Discours	Fonction des gestes
<p>1</p>  <p>Absence de gestes</p>	<p>M : c'est quoi une marionnette à gaine ? LO : à cordes ?</p>	
<p>2</p>  <p>M : un geste de sens iconique dynamique représentant les fils</p>	<p>M : non LO : à fils</p>	<p>Ce geste a pour fonction de donner une image visuelle des fils.</p>

<p>3</p>  <p>M : mime = un geste de sens iconique dynamique représentant le mouvement appliqué aux fils</p>	<p>M : à fils c'est avec des fils</p>	<p>Ce geste a pour fonction de donner une image visuelle de la manière dont on actionne une marionnette à fils.</p>
<p>4</p>  <p>LA : mime = un geste de sens iconique dynamique représentant le mouvement appliqué aux fils</p>		<p>LU imite l'enseignante.</p>
<p>5</p> 	<p>M : mais à gaine vous en connaissez une de marionnette à gaine</p>	<p>Ces deux gestes ont pour fonction de montrer que la main est sollicitée pour actionner la marionnette à gaine.</p>
<p>6</p>  <p>ÉL : mime = deux gestes de sens iconiques dynamiques représentant le mouvement de la main appliqué à une marionnette à gaine</p>	<p>ÉL : ah Mika ↗ M : Mika est une marionnette à gaine</p>	
<p>7</p>  <p>ÉL et LA : miment = un geste de sens iconique dynamique représentant l'agitation de la main dans la</p>	<p>LO : ah sans fils ↗ M : pourquoi ?</p>	<p>Ces gestes ont pour fonction de donner une image visuelle de la manière dont on actionne une marionnette à gaine.</p>

<p>8</p>  <p>LO : mime = un geste de sens iconique dynamique représentant le glissement de la main dans la gaine</p>	<p>LO : parce qu'en fait on peut enfiler sa main dedans</p>	<p>Ce geste a pour fonction de donner une image visuelle de la manière dont on actionne une marionnette à gaine.</p>
<p>9</p>  <p>LO : mime = un geste de sens iconique dynamique représentant l'agitation de la main dans la gaine</p>	<p>LO : et après on la remue</p>	<p>Ce geste a pour fonction de donner une image visuelle de la manière dont on actionne une marionnette à gaine.</p>
<p>10</p>  <p>LA : mime = un geste de sens iconique dynamique représentant l'agitation de la main dans la gaine</p>	<p>M : voilà c'est ça une marionnette à gaine</p>	<p>LU imite LO.</p>
<p>11</p>  <p>M : mime = un geste de sens iconique représentant la prise du bâton</p>	<p>M : il y a aussi des marionnettes avec un bâton</p>	<p>Ces gestes ont pour fonction de donner une image visuelle de la manière dont on actionne une marotte.</p>
<p>12</p>  <p>M et LO : miment = un geste de sens iconique dynamique représentant le mouvement du bâton</p>	<p>M : on les appelle des ? LO : ah oui coucou M : marottes LA : ah ça je n'aime pas ça</p>	

<p>13</p>  <p>M : mime avec le crayon = un geste de sens iconique représentant la prise du bâton</p>	<p>M : vous savez on a un bâton</p> <p>M : avec une tête dessus</p>	<p>Ces gestes ont pour fonction de donner une image visuelle de la marotte.</p>
<p>14</p>  <p>M : avec le crayon = un geste de sens iconique dynamique représentant la tête de la marionnette</p>	<p>LO : coucou</p>	
<p>15</p>  <p>M : mime avec le crayon = un geste de sens iconique dynamique représentant le mouvement appliqué au</p>		<p>Ce geste a pour fonction de donner une image visuelle de la manière dont on actionne la marotte.</p>
<p>16</p>  <p>M et LA : miment = un geste de sens iconique dynamique représentant le glissement de la main dans la gaine</p>	<p>ÉL : Skipie aussi est une marionnette à gaine</p> <p>M : Skipie aussi est une marionnette à gaine parce qu'on l'enfile sur sa main</p>	<p>Ce geste a pour fonction de donner une image visuelle de la marionnette à gaine.</p>

3.2.3.2. L'événement remarquable du photogramme 74 : une autre phrase à lire

Chaque élève suit en silence la lecture à voix haute de LA sur son propre texte. L'enseignante pointe pour elle-même sur son texte : on passe du faire avec l'adulte au sein d'un groupe au faire seul au sein d'un groupe, de l'inter-psychique à l'intra-psychique pour ce qui est de la lecture dans la dimension code. En revanche, la dimension sens demande l'intervention soutenue de l'enseignante surtout lorsqu'il s'agit de comprendre l'implicite.

Photogramme 74 : La lecture d'une phrase du documentaire 2

Gestualité	Discours	Fonction des gestes
<p>1</p>  <p>M : dans son texte un pointage dynamique sur la phrase à lire</p>	<p>M : tu nous relis la phrase pour la lire bien</p>	<p>Ces pointages accompagnent le contrôle de lecture effectué par l'enseignante.</p>
<p>2</p>  <p>LA : lit à voix haute ÉL, LO et BA lisent silencieusement M : dans son texte plusieurs pointages sur les mots de la phrase lus par LA</p>	<p>LA : Marionnette à gaine inventée par Laurent Mourguet euh M : oui Mourguet LA : Mourguet à Lyon</p>	

3.2.4. Synthèse de la deuxième séance de Cours Élémentaire 1^{re} année

3.2.4.1. Reconstitution de la séance

La figure ci-dessous représente la reconstitution de la deuxième séance de Cours Élémentaire 1^{re} année.

Reconstitution Cours Élémentaire 2 : Lecture de textes documentaires <i>Les marionnettes</i>			
Épisode significatif 1 : La compréhension du documentaire 1		Épisode significatif 2 : La compréhension du documentaire 2	
Événement remarquable 1 : La lecture d'une phrase du documentaire 1	Événement remarquable 2 : L'explicite versus l'implicite	Événement remarquable 1 : Le lexique : les différents types de marionnettes	Événement remarquable 2 : La lecture d'une phrase du documentaire 2
PH71	PH72	PH73	PH74

PH = Photogramme

Événement remarquable caractérisant le développement actuel	Événement remarquable caractérisant le développement potentiel
---	--

Figure 94. Reconstitution de la 2^e séance de Cours Élémentaire 1^{re} année.

3.2.4.2. Les matérialités

Cette séance donne à voir de longs moments sans gestes, plus longs que pour les précédentes séances. La colonne transcription est dense et traduit le recours au langage plus qu'à la matérialité extrinsèque. Toutefois le vocabulaire inconnu est expliqué au moyen du mime. Empruntée au caractère non verbal du langage, la mimogestualité s'exerce sur l'objet sens. À l'instar des pointages polymorphes qui ont élémentarisé l'écrit et permis aux élèves de maîtriser le code alphabétique, la mimogestualité constitue une aide à l'élucidation du sens. À ce titre les kinèmes mimétiques sont des gestes de sens épistémiques. La matérialité extrinsèque est donc étroitement liée au contenu, elle est ajustée au savoir à apprendre.

Les pointages sont quasi inexistantes pour ces événements remarquables. Ce qui prime c'est la mimogestualité. Celle-ci intègre parfois des accessoires, il s'agit alors d'un système

gestuel/objectal qui a pour fonction d'imager le sens du texte ou du vocabulaire inconnu. L'enseignante pratique encore l'ostension immédiate : garder l'attention des élèves est une condition nécessaire aussi bien au travail sur le code que sur le sens. De même subsiste la démonstration distante permettant de faire voir aux élèves comment il faut s'y prendre pour comprendre.

3.2.4.3. Le développement chez l'élève

BA a atteint un niveau de lecture courante (Giasson, 2007), LA est plus hésitant. Ils déchiffrent, donc ils ont internalisé la lecture dans sa dimension code (deuxième développement). Ils ont d'ailleurs chacun un support individuel et de taille A4.

Pour ce qui est de la dimension sens, les élèves sont attentifs, répondent aux questions quand ils peuvent, argumentent aussi. Mais l'enseignante garde la main ; les élèves souvent l'imitent et miment en même temps qu'elle. S'ils sont plus ou moins autonomes pour déchiffrer l'écrit, ils ont besoin d'apprendre à comprendre ; et c'est ce qui se fait avec l'enseignante au fil de cette séance (premier développement).

3.3. La troisième séance de cours Élémentaire 1^{re} année : lecture d'un extrait de *La chèvre de Monsieur Seguin*

Comme l'indique la figure ci-dessous, la séance est la onzième de l'ensemble du recueil des observations filmées donc la troisième de Cours Élémentaire. Elle est prise au cours de la troisième année le 11 mars 2010. Elle est réduite sous forme d'un synopsis (Annexe 14).

CYCLE 2 : APPRENTISSAGES FONDAMENTAUX											
Année 1 : 2007-2008 Grande Section				Année 2 : 2008-2009 Cours Préparatoire				Année 1 : 2009-2010 Cours Élémentaire 1 ^{re} année			
Séance	Séance	Séance	Séance	Séance	Séance	Séance	Séance	Séance	Séance	Séance	Séance
1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
30/11	08/02	28/03	23/05	28/11	16/01	06/03	15/05	12/11	14/01	11/03	04/05

Figure 95. Situation temporelle de la 3^e séance de Cours Élémentaire.

3.3.1. Présentation de la leçon de lecture

Cette séance a un double objectif. D'une part elle cible la lecture dans la dimension compréhension, d'autre part elle donne à voir le travail de prise en main d'un nouvel outil le Tableau Blanc Interactif. Ce dernier est un outil nouveau qui n'existe que dans quelques classes. Mais nous augurons qu'il deviendra bientôt un objet habituel, moyen de matérialité extrinsèque, au même titre que le tableau noir.

Le **carnet de bord** et le **deuxième entretien semi-directif** révèlent que, selon l'enseignante, le Tableau Blanc Interactif est source de motivation. Il permet d'utiliser les couleurs et de mettre ainsi les sons en valeur. Il permet d'utiliser les différents types d'écriture. L'un des intérêts est de créer la trace écrite, laquelle peut être dupliquée et imprimée et cela, proprement. L'enseignante ajoute qu'il constitue un magnifique outil de langage puisqu'il est source d'interactions verbales. Elle pense qu'il ne peut remplacer le tableau noir et qu'il est plutôt un outil supplémentaire. Selon elle le Tableau Blanc Interactif modifie les pratiques car demande un temps de préparation supplémentaire.

La séance se déroule en deux jeux didactiques. Le premier jeu didactique donne à voir la lecture de l'extrait du livre *La chèvre de Monsieur Seguin* suivie de l'explicitation du vocabulaire. Le second consiste en la collecte et le tri d'informations. Le **carnet de bord** révèle que l'enseignante met l'accent sur le lire-écrire : elle dit que les élèves doivent savoir « comment marche un texte pour produire à leur tour en imitant ». Elle soutient que la production d'écrit nourrit la grammaire et la conjugaison.

Dans cette petite école, le Tableau Blanc Interactif a été installé dans la classe de cycle 3. De ce fait l'emploi du temps hebdomadaire est organisé de telle façon qu'il permet les changements de classe. La classe de cycle 2 se transporte donc à certains moments de la semaine dans le

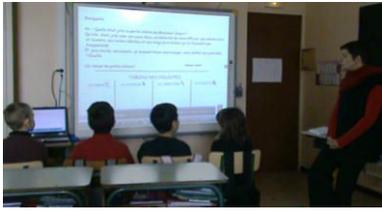


Figure 97. Organisation spatiale pour la séance *Lecture d'un extrait de La chèvre de Monsieur Seguin.*

l'espace de la classe voisine. Les élèves sont assis face au Tableau Blanc Interactif et l'enseignante se tient sur le côté pendant les trois quarts de la séance. Le support de lecture est collectif. En **entretien d'auto-confrontation** l'enseignante

souligne qu'en Cours Élémentaire 1^{re} année, elle utilise encore des supports collectifs tout en proposant

des moments sur supports individuels (cf. *supra*). Nous le qualifions de support initial projeté. Le tableau des collectes constitue un support dérivé dont la fonction est de trier les informations lues dans l'extrait. Nous notons la similitude entre la disposition des élèves face tableau noir et la disposition des élèves face Tableau Blanc Interactif.

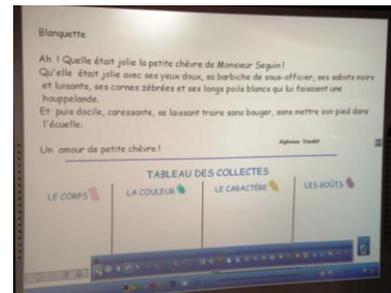


Figure 96. Tableau Blanc Interactif présentant le support initial : extrait de *La chèvre de Monsieur Seguin* et l'outil inventé : le tableau des collectes.

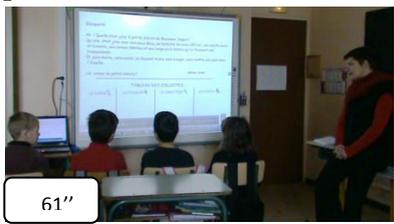
3.3.2. Premier épisode significatif : le vocabulaire concret

Cet épisode, pris sur le premier jeu didactique, donne à voir la lecture de l'extrait à haute voix par LA puis l'explicitation du vocabulaire inconnu des élèves. Il s'agit de vocabulaire concret.

3.3.2.1. L'événement remarquable du photogramme 75 : le recours aux deux voies d'identification

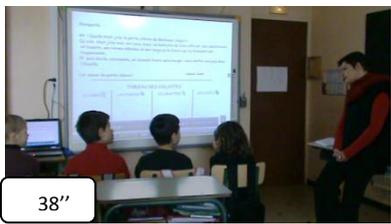
C'est LA qui est chargé de lire l'extrait à voix haute. Ses camarades lisent silencieusement. La lecture n'est pas automatisée i.e. LA lit par groupes de mots mais hésite sur certains. Il a recours aux deux voies d'identification des mots. C'est une lecture hésitante courante (Giasson, 2007). Alors qu'au Cours Préparatoire, l'enseignante ou bien un élève guidait la lecture par des pointages, pour cet événement le guidage est réalisé au moyen du discours uniquement. Cela signifie que LA est sur la voie de la lecture courante et que, par conséquent, le recours à la matérialité est moins nécessaire qu'au Cours Préparatoire. Dès que l'élève a la capacité de

déchiffrer a minima, la matérialité extrinsèque n'est plus de mise. Nous corrélons ici encore matérialité extrinsèque et niveau de développement.

Photogramme 75 : La lecture par voie directe et indirecte		
Gestualité	Discours	Fonction des gestes
<p>1</p>  <p>61''</p> <p>LA : lit à voix haute ÉL, LO et LA : lisent silencieusement Absence de gestes</p> <p>Prosodie : BA = appui sur[ε]</p>	<p>LA : qu'elle était jolie avec ses yeux doux sa barbiche / de sous //</p> <p>M : o</p> <p>LA : de sous- /officier ses sabots noirs ↘ / et luise / et luisants ses cor cornes zé / brées et ses longs poils blancs qui lui / fai faisaient une / houpp'lande / houppe-lande</p> <p>M : oui / continue</p> <p>LA : et puis et puis docile car //</p> <p>caressante</p> <p>M : ça XXX caressante ? est-ce que deux s ça peut faire [zã] ?</p> <p>LA : euh [sã]</p> <p>M : alors ca ?</p> <p>LA : carssante</p> <p>M : non pas carssante</p> <p>LA : ah oui car[ə]ssante</p> <p>M : ça veut dire quoi ?</p> <p>LA : euh je ne sais pas</p> <p>BA : car[ε]ssante</p> <p>LA : ah oui caressante / se laissait tr</p> <p>M : non il faut être plus attentif à ta lecture</p> <p>LA : se laissant traire sans bouger sans mettre son pied dans l'é /// (4'') oh là là</p> <p>LO : l'équelle</p> <p>M : non pas l'équelle</p> <p>BA : l'écuelle</p> <p>M : hum</p> <p>LA : euh</p> <p>M : ce n'est pas fini</p> <p>LA : un amour de petite chèvre</p>	<p>L'absence de geste caractérise le fait que c'est le discours qui est privilégié pour aider à la lecture.</p> <p>La prosodie a pour fonction de signaler le phonème fautif et de le faire corriger.</p>

3.3.2.2. L'événement remarquable du photogramme 76 : que signifie écuelle ?

Aucune trace de matérialité pour l'explication du mot écuelle qui passe uniquement par le discours. À l'inverse de la séance précédente nous notons l'absence de mimogestualité pour faire comprendre ce mot concret. Nous constatons donc une évolution importante : les élèves comprennent de mieux en mieux les explications discursives.

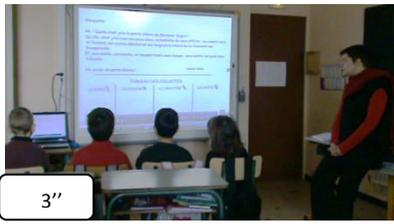
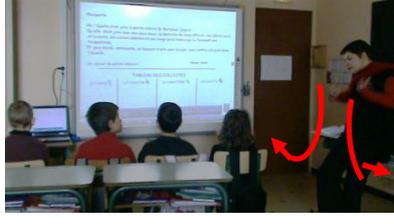
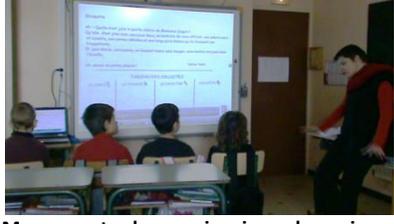
Photogramme 76 : Le lexique : écuelle		
Gestualité	Discours	Fonction des gestes
<p>1</p>  <p>38''</p> <p>Absence de gestes</p>	<p>LO : l'écuelle c'est quoi ?</p> <p>M : l'écuelle / alors la chèvre se lai se laisse traire vous savez ce que ça veut dire traire ?</p> <p>LO : oui elle se laisse ::</p> <p>M : dans quoi est-ce que tombe le lait ?</p> <p>LA : dans :::</p> <p>M : dans un seau ou ce qu'on appelle une / écuelle</p> <p>LO : ah oui</p> <p>M : une écuelle c'est une sorte de gamelle pour euh récolter le lait dans cette histoire / mais ça peut être aussi euh une écuelle euh un récipient dans lequel on met la nourriture pour un animal</p>	<p>La corporéité/gestualité laisse place au discours.</p>

3.3.2.3. L'événement remarquable du photogramme 77 : que signifie houppele ?

L'enseignante utilise un kinème illustratif (Colletta, 2004b) que nous nommons pour notre étude geste de sens iconique. C'est un coverbal détourné sur l'une des dimensions de l'objet de savoir *i.e.* le sens. Portant sur le savoir, nous le qualifions de geste de sens épistémique.

Dans l'**entretien d'auto-confrontation**, l'enseignante dit :

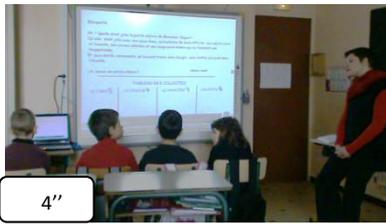
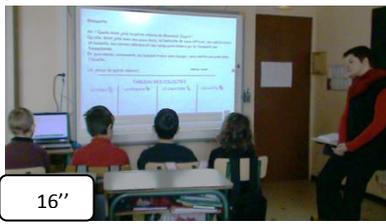
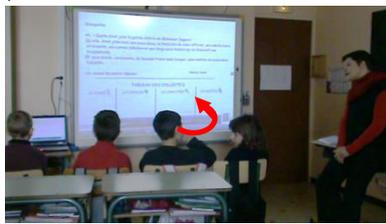
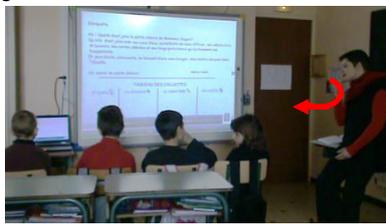
M : il n'y a que des gestes d'accompagnement de sens c'est tout

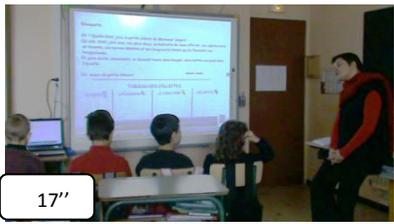
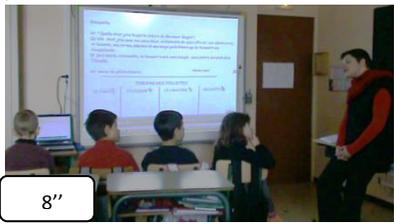
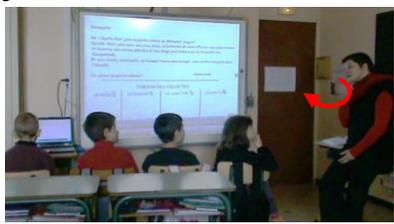
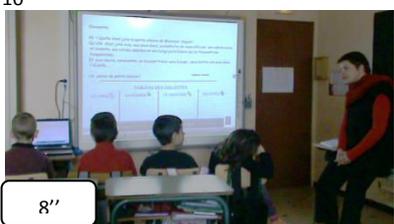
Photogramme 77 : Le lexique : houppelande		
Gestualité	Discours	Fonction des gestes
<p>1</p>  <p>3''</p> <p>Absence de gestes</p>	<p>ÉL : et c'est quoi euh une houppelande ?</p>	
<p>2</p> 	<p>M : tu vois les poils blancs de la chèvre ça lui fait comme une espèce de robe</p>	<p>Ce geste matérialise la forme de la houppelande, c'est un kinème illustratif.</p>
<p>3</p>  <p>M : un geste de sens iconique dynamique représentant la robe 2 fois</p>		

3.3.2.4. L'événement remarquable du photogramme 78 : qu'est-ce qu'une barbiche de sous-officier ?

Les explications passent principalement par le discours. La modalité non verbale du discours est détournée sur l'objet de savoir, la dimension sens de la lecture. L'enseignante puise dans le répertoire non verbal connu des élèves pour les aider à comprendre et apprendre le vocabulaire.

Photogramme 78 : Le lexique : barbiche de sous-officier

Gestualité	Discours	Fonction des gestes
<p>1</p>  <p>4''</p> <p>Absence de gestes</p>	<p>M : autre chose ? c'est quoi une barbiche ?</p>	
<p>2</p>  <p>LO, LA, ÉL : montrent le dessous de leur menton</p>	<p>LA et LO : c'est ça LA : c'est sa barbe</p>	<p>Ce geste matérialise l'endroit du corps où est la barbiche. C'est un kinème locatif.</p>
<p>3</p>  <p>16''</p> <p>Absence de gestes</p>	<p>M : c'est sa barbe et une barbiche de sous-officier ? LA : et ben c'est c'est comme une petite euh / une petite barbe ? M : oui c'est une petite barbe c'est une petite barbe spéciale</p>	<p>L'absence de gestes laisse place à l'explication discursive seulement verbale.</p>
<p>4</p>  <p>LA : un geste de sens iconique dynamique représentant la barbiche</p>	<p>LA : qui est comme ça ?</p>	<p>Ce geste matérialise la forme de la barbiche et l'endroit du corps, c'est un kinème illustratif et locatif.</p>
<p>5</p>  <p>M : un geste de sens iconique dynamique représentant la barbiche 2 fois</p>	<p>M : qui est comme ça hum peut-être un petit peu</p>	<p>Ce geste matérialise la forme de la barbiche et l'endroit du corps, c'est un kinème illustratif et locatif.</p>

<p>6</p>  <p>17''</p> <p>Absence de gestes</p>	<p>M : et sous-officier c'est dans l'armée il y a des officiers des chefs et puis il y a les sous-officiers c'est les sous-chefs</p> <p>LA : ah oui</p> <p>M : et à cette époque quand Alphonse Dondet Daudet écrit cette histoire</p>	<p>L'absence de gestes laisse place à l'explication discursive seulement verbale.</p>
<p>7</p>  <p>M : un geste de sens iconique dynamique représentant la barbiche</p>	<p>M : et bien les sous-officiers portaient une barbiche</p>	<p>Ce geste matérialise la forme de la barbiche et l'endroit du corps, c'est un kinème illustratif et locatif.</p>
<p>8</p>  <p>8''</p> <p>Absence de gestes</p>	<p>M : alors il compare la petite barbiche de la chèvre à celle des officiers des sous-officiers</p> <p>LA : hum</p>	<p>L'absence de gestes laisse place à l'explication discursive seulement verbale.</p>
<p>9</p>  <p>M : un geste de sens iconique dynamique représentant la barbiche</p>	<p>M : parce qu'elle est taillée un peu comme la barbiche de ces personnages</p>	<p>Ce geste matérialise la forme de la barbiche et l'endroit du corps, c'est un kinème illustratif et locatif.</p>
<p>10</p>  <p>8''</p> <p>Absence de gestes</p>	<p>M : aujourd'hui les sous-officiers ne portent plus forcément la barbiche</p> <p>LA : oui</p> <p>M : mais c'était la mode au moment où il a écrit l'histoire</p>	<p>L'absence de gestes laisse place à l'explication discursive seulement verbale.</p>

3.3.3. Deuxième épisode significatif : le tri des informations

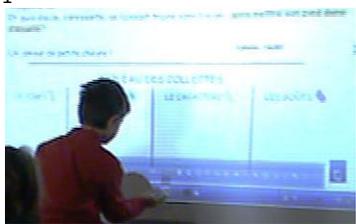
Il s'agit d'un moment du deuxième jeu didactique pour lequel l'objectif est de trier les informations de l'extrait. Les élèves doivent surligner en quatre couleurs différentes les

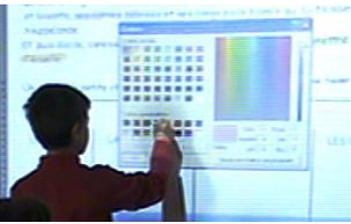
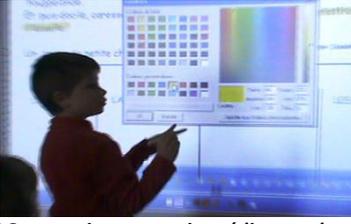
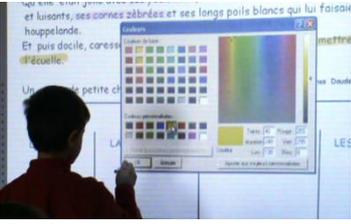
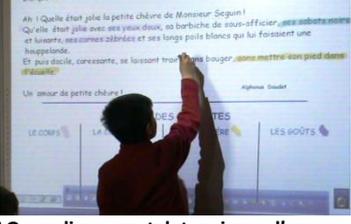
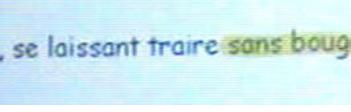
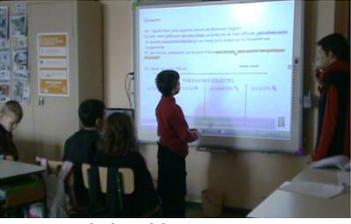
informations lues : en rose ce qui concerne le corps de la petite chèvre, en vert les indications de couleur, en jaune ce qui a trait au caractère et en violet ce qui concerne les goûts de l'animal. Après cela, les élèves doivent classer les fragments surlignés dans le tableau des collectes conçu par l'enseignante. Pour ce faire ils doivent cliquer sur les éléments mis en couleur et les faire glisser dans l'une des colonnes du tableau.

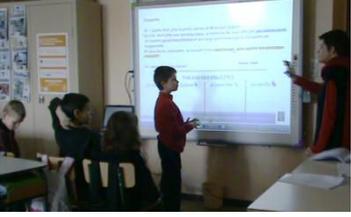
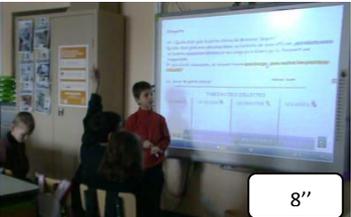
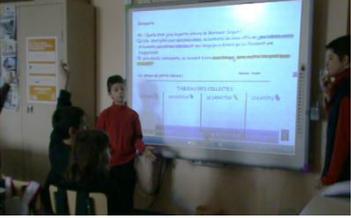
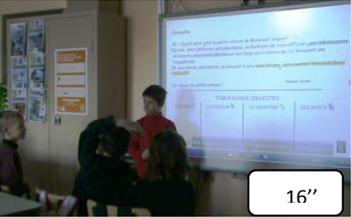
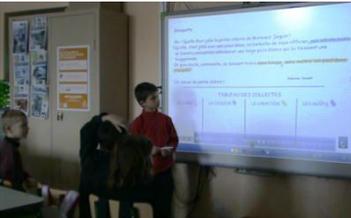
3.3.3.1. L'événement remarquable du photogramme 79 : la compréhension de l'implicite

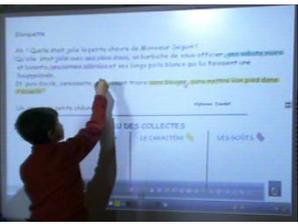
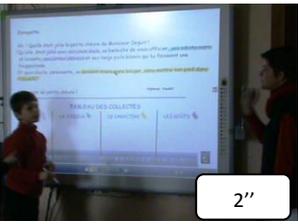
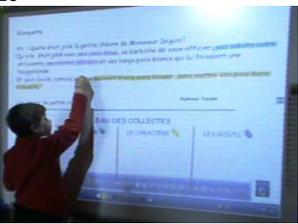
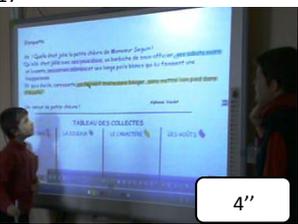
Les capacités de compréhension de l'implicite se développent avec l'aide de l'enseignante. Mais tout passe par le langage, ce qui signe les facultés d'abstraire. Quelques coverbaux, non détournés de leur fonction initiale qui est de porter sur le langage verbal ou de s'y substituer, témoignent du fait que les élèves apprennent ici par le langage. Ces coverbaux ne sont pas des coverbaux détournés sur la dimension sens de la lecture, lesquels sont les gestes de sens épistémiques.

LO maîtrise déjà l'outil Tableau Blanc Interactif. Mais pour ce qui est de la compréhension de l'implicite, l'enseignante intervient en étayant le raisonnement. Donc cet événement caractérise le développement potentiel eu égard à cette compétence. Pourtant, on voit très peu de matérialité extrinsèque corporelle. Il apparaît donc que l'enseignement-apprentissage de la compréhension de l'implicite recourt essentiellement aux ressources langagières.

Photogramme 79 : La compréhension de l'implicite		
Gestualité	Discours	Fonction des gestes
<p>1</p>  <p>LO : clique au stylet sur l'onglet couleurs</p>	<p>M : ce n'est pas intéressant ça ce qui serait intéressant c'est qu'on puisse avancer dans notre travail</p>	<p>Gestes techniques permettant de sélectionner la couleur.</p>

<p>2</p>  <p>LO : clique au stylet sur la couleur jaune</p>		
<p>3</p>  <p>LO : un pointage non immédiat vers la couleur sélectionnée</p>	<p>LO : ça va comme ça XXX ? M : oui</p>	<p>Ce pointage a pour fonction de faire porter l'attention sur la couleur.</p>
<p>4</p>  <p>LO : clique au stylet sur ok</p>		<p>Geste technique permettant de sélectionner la couleur.</p>
<p>5</p>  <p>LO : surligne au stylet en jaune l'expression <i>sans bouger</i></p> <p>6</p> 	<p>LO : bon alors voilà</p>	<p>Ce geste a pour fonction de sélectionner l'information selon le thème marqué en jaune : le caractère.</p>
<p>7</p>  <p>LO : regarde le tableau</p>	<p>M : alors tu nous expliques tu justifies ton choix LO : ben sans bouger euh</p>	<p>L'absence de gestes, regard fixé au tableau, correspond à un temps de réflexion.</p>

<p>8</p> 	<p>LO : ça veut dire euh par exemple</p>	
<p>9</p>  <p>M : geste tournant du poignet et de la main</p>	<p>M : tu peux te tourner vers les copains ?</p>	<p>Geste coverbal à la fonction référentielle (Colletta, 2004a).</p>
<p>10</p>  <p>Absence de gestes</p>	<p>LO : sans bouger ça veut dire par exemple euh moi je ne bouge pas donc ça fait partie de son caractère</p>	<p>L'explication se réalise uniquement par le discours verbal.</p>
<p>11</p>  <p>LO : un geste coverbal = ouvre ses mains</p>	<p>LA : oui mais LO : elle ne bouge pas LA : oui mais M : elle ne bouge pas elle bouge elle ne bouge jamais ?</p>	<p>Geste coverbal à la fonction expressive (Colletta, 2004a).</p>
<p>12</p>  <p>Absence de gestes</p>	<p>ÉL : si quand même BA : si mais quand elle se fait traire mais moi je dis que je suis d'accord avec LO parce que c'est aussi être sage M : c'est aussi être sage</p>	<p>L'explication se fait uniquement par le discours verbal.</p>
<p>13</p>  <p>M : un geste coverbal = doigt pointé et main tournée</p>	<p>M : est-ce qu'il est important de savoir qu'elle est sage tout le temps ou au moment où elle se fait traire ? BA : au moment où elle se fait traire M : donc il faut que tu ajoutes un morceau dans ta réponse</p>	<p>Geste coverbal à la fonction expressive (Colletta, 2004a).</p>

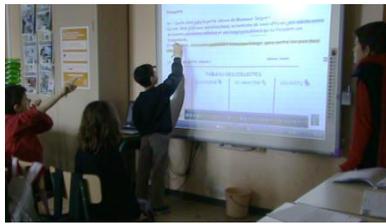
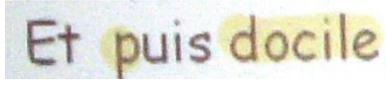
<p>14</p>  <p>LO : surligne au stylet en jaune l'expression <i>laissant traire</i></p>	<p>LO : ah oui LA : c'est ça que je voulais dire et le se</p>	<p>Ce geste a pour fonction de sélectionner l'information selon le thème marqué en jaune : le caractère.</p>
<p>15</p>  <p>Absence de gestes</p>	<p>M : le se parce que <i>laissant traire</i> ça ça ne suffit pas</p>	
<p>16</p>  <p>LO : surligne au stylet en jaune le mot <i>se</i></p>		<p>Ce geste a pour fonction de sélectionner l'information selon le thème marqué en jaune : le caractère.</p>
<p>17</p>  <p>Absence de gestes</p>	<p>LA : et puis M : voilà alors ça c'est le caractère de la petite chèvre</p>	

3.3.3.2. L'événement remarquable du photogramme 80 : les termes métalinguistiques universels

Cet événement concerne la compétence « distinguer selon leur nature : les verbes, les noms, les articles, les pronoms personnels (formes sujet), les adjectifs qualificatifs » (M.E.N., 2008).

Les termes métalinguistiques écologiques ne sont plus de mise. L'enseignante emploie les termes universels pour citer les classes de mots. Les élèves accèdent donc à l'abstraction, se passant des « béquilles » couleur (groupe rouge, groupe vert...). Il y a détachement progressif de la matérialité.

Photogramme 80 : Les termes métalinguistiques universels

Gestualité	Discours	Fonction des gestes
<p>1</p>  <p>LA : surligne au stylet en jaune le mot <i>docile</i></p>	<p>M : c'est quoi comme type de mot docile ?</p>	<p>Ce geste a pour fonction de sélectionner l'information selon le thème marqué en jaune : le caractère.</p>
<p>2</p> 		
<p>3</p>  <p>Absence de gestes</p>	<p>LA : c'est ben :: euh ÉL : docile</p>	
<p>4</p>  <p>5</p>  <p>M : présente 4 doigts pour 4 familles</p>	<p>M : alors vous savez qu'on a quatre familles</p>	<p>Ce geste a pour fonction de donner une image visuelle du nombre de familles.</p>

<p>6</p> 	<p>M : les verbes</p>	<p>Ce comptage scande les classes de mots et a pour fonction de traduire l'idée de classement en catégories.</p>
<p>7</p> 	<p>M : les déterminants</p>	
<p>8</p> 	<p>M : les noms</p>	
<p>9</p> 	<p>M : et les adjectifs</p> <p>1él : ben plutôt les adjectifs</p>	
<p>10</p>  <p>M : geste coverbal = saisit entre pouce et index gauches l'annulaire droit et lui applique un mouvement oscillatoire</p>	<p>M : oui parce que ça donne une ?</p> <p>M et les éls : information</p>	<p>Ce geste a une fonction de structuration du discours mettant en relief la question.</p>

3.3.4. Troisième épisode significatif : la prise en main du Tableau Blanc Interactif en lecture

L'enseignante s'est déplacée : elle n'est plus sur le côté comme pour les deux premiers épisodes, elle vient se placer entre les élèves et le tableau. Elle va donc intervenir de manière plus directe.



Figure 98. Support initial travaillé.



Figure 99. Organisation spatiale pour l'épisode significatif *Prise en main du Tableau Blanc Interactif*

3.3.4.1. L'événement remarquable du photogramme 81 : comment déplacer les objets sur l'écran ?

Il est question ici de l'enseignement-apprentissage d'un savoir-faire similaire à apprendre à conduire un véhicule. On décompose les tâches, on les automatise, on finit par les réaliser inconsciemment. Les élèves apprennent à se servir d'un nouvel outil.

L'enseignante fait une démonstration, tout son corps est engagé pour faire comprendre comment déplacer les objets sur l'écran de Tableau Blanc Interactif. À la différence des deux épisodes précédents, elle prend une place au plus près du tableau et des élèves pour pouvoir faire la démonstration. La proxémie entre en compte. Moins la notion étudiée est maîtrisée, plus elle se rapproche.

Nous opposons l'enseignement-apprentissage de la manipulation du Tableau Blanc Interactif avec l'enseignement-apprentissage de la lecture. Pour le premier les élèves sont débutants, pour le second, les élèves tendent vers la maîtrise. Nous en déduisons que tout nouvel apprentissage nécessite l'étayage de l'adulte.

La notion de mot est totalement acquise. Il s'agit là non pas de s'interroger sur cette unité graphique mais bien de la considérer et de la déplacer comme entité physique d'un endroit à un autre. Donc l'enjeu de ce moment est la maîtrise du nouvel outil. La démonstration alterne entre gestes à réaliser et explications. Toutefois des images sont muettes signifiant la prévalence du geste roi pour cette démonstration. L'enseignante elle-même tâtonne. Elle incarne donc le

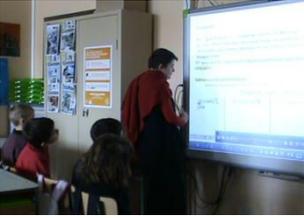
processus nécessaire à l'initiation à un outil nouveau, le tâtonnement faisant partie intégrante du processus d'apprentissage.

Lors de l'**entretien d'auto-confrontation** elle dit clairement que son intervention est obligatoire ; elle soutient que ce n'est pas l'âge mais le degré d'expertise qui impose l'intervention de l'adulte :

M : de toute façon là on est dans la découverte d'un nouvel outil donc on reprend la main c'est comme c'est ce que je disais tout à l'heure c'est ce n'est pas le niveau des enfin ce n'est pas l'âge des enfants c'est le niveau d'apprentissage /// c'était la première fois qu'on l'utilisait //

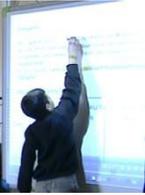
Photogramme 81 : Le déplacement des objets sur l'écran 1		
Gestualité	Discours	Fonction des gestes
<p>1</p>  <p>M : se tourne vers les élèves</p>	M : on va utiliser l'outil / de sélection	
<p>2</p>  <p>M : clique sur l'icône sélection du menu</p>		Ces gestes sont des actes modèles d'une démonstration distante. Ils ont pour fonction de montrer le processus de déplacement des objets sur l'écran : cliquer sur le menu, cliquer sur l'objet à déplacer, le faire glisser de l'endroit initial à l'endroit souhaité.
<p>3</p>  <p>M : se tourne vers les élèves</p>	M : et on va déplacer / les mots	
<p>4</p>  <p>M : clique sur le mot <i>jolie</i></p>	M : par exemple jolie	

<p>5</p>  <p>M : se tourne vers les élèves</p>	<p>M : tu vois j'ai pris le mot jolie j'ai cliqué dessus</p>	
<p>6</p>  <p>M : déplace le trait rose</p>	<p>M : et / jolie //</p>	
<p>7</p>  <p>M : place le trait rose dans la colonne rose du tableau des collectes intitulée <i>Le corps</i></p>	<p>M : je l'emmènerai là</p>	
<p>8</p>  <p>M : se tourne vers les élèves</p>	<p>M : sauf qu'en fait ce n'est pas le mot jolie que j'ai surligné que j'ai déplacé</p>	
<p>9</p>  <p>M : clique sur l'icône sélection du menu</p>		
<p>10</p>  <p>M : clique sur le mot <i>jolie</i></p>	<p>M : non LO</p>	

<p>11</p>  <p>M : déplace le mot <i>jolie</i></p>		
<p>12</p>  <p>M : place le mot <i>jolie</i> dans la colonne rose du tableau des collectes intitulée <i>Le corps</i></p>	<p>M : voilà</p>	

3.3.4.2. L'événement remarquable du photogramme 82 : LA imite l'enseignante pour déplacer *petite*

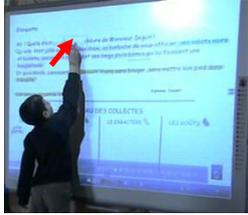
Le guidage se réalise uniquement par les dires de l'enseignante sans intervention gestuelle. Pour acquérir un savoir-faire il faut faire : la pratique est essentielle après avoir vu faire. LA réussit à déplacer le mot *petite*.

Photogramme 82 : Le déplacement des objets sur l'écran 2		
Gestualité	Discours	Fonction des gestes
<p>1</p>  <p>LA : clique sur le mot <i>petite</i></p>	<p>M : il faudrait soulever voilà euh et maintenant clique sur le mot <i>petite</i></p>	<p>LA imite les gestes réalisés précédemment par l'enseignante tout en suivant son guidage par le discours.</p>
<p>2</p>  <p>LA : déplace le mot <i>petite</i> du texte au tableau des collectes</p>	<p>M : voilà et maintenant c'est <i>petite</i> que tu déplaces</p>	

3

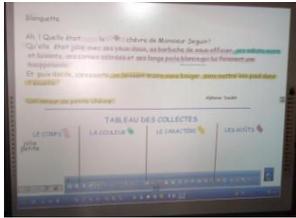


4



LA : remplace le trait rose dans le trou laissé par le mot *petite*

5



M : et tu replaceras le le rose
replaces le rose sur sa sur le
truc

3.3.5. Synthèse de la troisième séance de Cours Élémentaire 1^{re} année

3.3.5.1. Reconstitution de la séance

La figure ci-dessous représente la reconstitution de la troisième séance de Cours Élémentaire 1^{re} année.

Reconstitution Cours Élémentaire 3 : Lecture d'un extrait de <i>La chèvre de Monsieur Seguin</i>							
Épisode significatif 1 : Le vocabulaire concret				Épisode significatif 2 : Le tri des informations		Épisode significatif 3 : La prise en main du Tableau Blanc Interactif en lecture	
Événement remarquable 1 : La lecture par voie directe et voie indirecte	Événement remarquable 2 : Le lexique : <i>écuelle</i>	Événement remarquable 3 : Le lexique : <i>houppelande</i>	Événement remarquable 4 : Le lexique : <i>barbiche de sous-officier</i>	Événement remarquable 1 : La compréhension de l'implicite	Événement remarquable 2 : Les termes métalinguistiques universels	Événement remarquable 1 : Le déplacement des objets sur l'écran 1	Événement remarquable 2 : Le déplacement des objets sur l'écran 2
PH75	PH76	PH77	PH78	PH79	PH80	PH81	PH82

PH = Photogramme

Événement remarquable caractérisant le développement actuel	Événement remarquable caractérisant le développement potentiel
---	--

Figure 100. Reconstitution de la 3^e séance de Cours Élémentaire 1^{re} année.

3.3.5.2. Les matérialités

Lire l'extrait de *La chèvre de Monsieur Seguin* se fait sans pointage ni gestes. Même si la lecture est hésitante, LA parvient finalement à déchiffrer.

Quand il s'agit d'explicitier du vocabulaire concret, l'enseignante peut livrer une explication discursive comme c'est le cas pour le mot *écuelle*. Ou bien elle détourne les coverbaux (Colletta, 2004b) les ajustant au mot à éclaircir ; nous avons alors des gestes de sens épistémiques inspirés des kinèmes à disposition des élèves. Lorsqu'il est question d'entrer dans le sens implicite, c'est le discours qui prévaut avec, de ce fait, des coverbaux au sens premier d'accompagnement de la parole.

L'événement remarquable correspondant au photogramme 80 donne à voir un moment de travail sur le code morphologique. Nous observons de nouveau un comptage sur les doigts accompagnant la catégorisation des mots en classes. Nous remarquons en outre l'emploi des termes métalinguistiques universels.

Enfin, les élèves apprennent à utiliser les fonctionnalités du Tableau Blanc Interactif. C'est un objet technique nécessitant l'acquisition d'automatismes. Ce que fait l'enseignante est une démonstration distante, puis elle laisse les élèves manipuler en les guidant par sa parole.

La matérialité extrinsèque apparaît comme spécialisée pour les « sous-objets » de la lecture à apprendre. Elle épouse les caractéristiques de ces sous-objets.

3.3.5.3. Le développement chez l'élève

LA donne une lecture hésitante courante.

Les élèves apprennent à comprendre et l'enseignante est très entreprenante. Elle garde bien souvent la main. Toutefois les élèves tentent tous d'argumenter ; mais LO et BA continuent à mener le groupe. Cette séance caractérise le premier développement, avec médiation de l'enseignante, pour ce qui concerne la compréhension. Nous voyons les élèves relire des expressions pour compléter le tableau des collectes ; ce savoir-lire est un savoir intériorisé à considérer comme deuxième développement.

Par conséquent, les événements remarquables donnent à voir cette progression des élèves avec des acquis que nous avons vu se construire au fil des séances, et des notions en construction ; les premiers au service des secondes.

3.4. La quatrième séance de Cours Élémentaire 1^{re} année : lecture d'un extrait du Roman de Renart

Comme l'indique la figure ci-dessous, la séance est la douzième et dernière de l'ensemble du recueil des observations filmées donc la quatrième et dernière de Cours Élémentaire. Elle est prise au cours de la troisième année le 4 mai 2010. Elle est réduite sous forme d'un synopsis (Annexe 14).

CYCLE 2 : APPRENTISSAGES FONDAMENTAUX											
Année 1 : 2007-2008 Grande Section				Année 2 : 2008-2009 Cours Préparatoire				Année 1 : 2009-2010 Cours Élémentaire 1 ^{re} année			
Séance	Séance	Séance	Séance	Séance	Séance	Séance	Séance	Séance	Séance	Séance	Séance
1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
30/11	08/02	28/03	23/05	28/11	16/01	06/03	15/05	12/11	14/01	11/03	04/05

Figure 101. Situation temporelle de la 4^e séance de Cours Élémentaire.

3.4.1. Présentation de la leçon de lecture



Figure 103. Organisation spatiale pour la séance Lecture d'un extrait du Roman de Renart.

La séance consiste en la lecture d'un épisode du *Roman de Renart*. Après une brève rétrospective sur l'épisode précédent, un travail de compréhension du texte s'engage.

L'enseignante est assise parmi les élèves regroupés au coin-atelier autour des tables. Chaque élève dispose d'un support initial personnel, plié en deux pour la première partie de la séance, de manière à ne pas fausser le questionnement.

Cette dernière séance demande un traitement particulier.

En effet, il y a très peu de matérialité extrinsèque se rapportant aux systèmes sémiotiques (Moro & Rodríguez, 2005 ; Colletta, 2004b) observés jusqu'alors. En conséquence, eu égard à la définition de l'événement remarquable adoptée, nous n'en déterminons que deux. Rappelons la définition de l'événement remarquable : à forte densité didactique *i.e.* prometteuse d'une transformation des savoirs des élèves, porteur d'un condensé d'interactions verbales et non

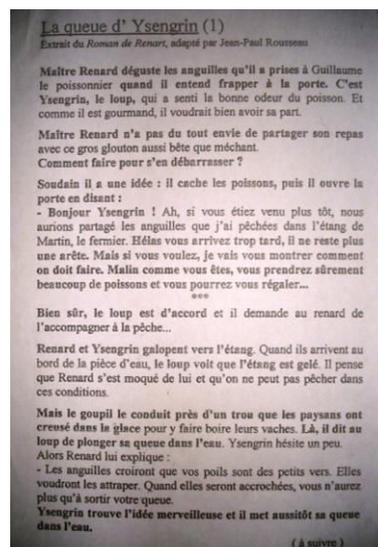


Figure 102. Support initial pour la séance Lecture d'un extrait du Roman de Renart.

verbales et caractérisé par la présence (ou l'absence) de matérialité extrinsèque, l'événement remarquable est de courte durée, quelques secondes à la minute.

Nous exposons cinq épisodes significatifs. Seul le deuxième épisode est similaire à ceux des séances précédentes : il est dense en matérialité extrinsèque et donne à voir deux événements remarquables. Concernant les quatre autres épisodes significatifs, très longs et porteurs d'interactions didactiques denses, ils ne laissent paraître que très peu de matérialité extrinsèque. De ce fait, pour servir notre démonstration, nous les transcrivons à la manière des événements remarquables *i.e.* avec les photographies associés. Cependant ces transcriptions ne sont pas des photogrammes mais des transcriptions imagées. Nous sommes contrainte d'infléchir la méthodologie adoptée pour exposer cette séance.

3.4.2. Premier épisode significatif : lecture magistrale et questions de compréhension

L'enseignante prend en charge la lecture du début du texte. Les élèves écoutent la lecture magistrale tout en lisant silencieusement sur leur texte. À la suite de quoi elle pose des questions de compréhension auxquelles ils répondent. Eu égard aux Instructions officielles, les compétences visées sont « écouter et lire des œuvres intégrales courtes ou de larges extraits d'œuvres plus longues » et « identifier les personnages, les événements et les circonstances temporelles et spatiales d'un récit qu'on a lu » (M.E.N., 2008, p. 31).

La lecture magistrale constitue une démonstration distante. L'enseignante montre comment bien lire en mettant le ton. Elle matérialise les groupes de souffle, ce qui facilite la compréhension. Ce n'est pas là son seul objectif. Ce qu'elle vise essentiellement, c'est alléger la tâche des élèves parce qu'elle souhaite qu'ils gardent toute leur attention pour le travail de compréhension.

Hormis cette démonstration, nous observons peu matérialité extrinsèque. Les gestes sont de deux ordres. Premièrement des gestes d'animation permettant de maintenir l'attention de tous et facilités par la disposition spatiale. L'enseignante est à distance personnelle des élèves. La proxémie facilite la régulation de l'attention. Deuxièmement des coverbaux qui gardent leur rôle initial et ne sont pas détournés sur l'objet de savoir.

Nous observons de longs moments sans matérialité extrinsèque où les élèves discutent et argumentent leur position. Il est question de compréhension de l'implicite à propos de l'expression « malin comme vous êtes » et tout le raisonnement passe par l'argumentation.

Transcription imagée 1 : Lecture magistrale et questions de compréhension (31'04" – 35'10")

Gestualité	Discours
<p>1</p>  <p>80"</p> <p>Absence de gestes M : lecture magistrale avec le ton = prosodie marquant le sens</p>	<p>M : alors / c'est moi qui vais vous lire le texte / et on pourra parler après de ce qu'on a compris / la queue d'Ysengrin ↘ / extrait du <i>Roman de Renart</i> adapté par Jean-Paul Rousseau ↘ / maître Renard déguste les anguilles qu'il a prises à Guillaume le poissonnier ↘ quand il entend frapper à la porte ↘ c'est Ysengrin le loup qui a senti la bonne odeur du poisson et comme il est gourmand il voudrait bien avoir sa part ↘ maître Renard n'a pas du tout envie de partager son repas avec ce gros glouton aussi bête que méchant ↘ comment faire pour s'en débarrasser ? ↗ soudain il a une idée ↘ il cache les poissons puis il ouvre la porte en disant bonjour Ysengrin ↗ ah si vous étiez venu plus tôt nous aurions partagé les anguilles que j'ai pêchées dans l'étang de Martin le fermier ↘ hélas vous arrivez trop tard il ne reste plus une arête mais si vous voulez je vais vous montrer comment on doit faire ↘ malin comme vous êtes vous prendrez sûrement beaucoup de poissons et vous pourrez vous régaler ↘ / bien / dans ce texte on retrouve un personnage que nous connaissons ÉL : le loup LO : renard M : tu connais le loup ? ÉL : non non LO : renard</p>
<p>2</p>  <p>M : ostension immédiate = touche la jambe d'ÉL</p>	<p>M : nous retrouvons renard /</p>

<p>3</p>  <p>Absence de gestes</p>	<p>M : où est-il ? LA : ben chez lui M : chez lui LA : et puis LO : il déguste les :: LA : anguilles M : ça veut dire que cet extrait arrive à quel moment ? LA : quand le loup arrive</p>
<p>4</p>  <p>M : geste coverbal = oscillation des mains</p>	<p>M : pour l'instant on n'a pas parlé du loup</p>
<p>5</p>  <p>Absence de gestes</p>	<p>LA : ah oui LO : après après euh après le BA : après qu'il a volé les anguilles de Guillaume M : après qu'il a volé les anguilles de Guillaume / oui / et il est chez lui et qu'est-ce qu'il est en train de faire ? ÉL : en train de manger M : en train de les déguster de les manger en prenant plaisir à son repas puisqu'il déguste / qui ? / vient frapper chez lui ? ÉL : le loup M : comment s'appelle le loup ? BA : euh Yssengrin M : pas Yssen Ysen Ysengrin / Ysengrin est notre nouveau personnage et c'est un ? ÉL et BA : loup M : est-ce que c'est l'ami de renard ? Éls : non LA : non puisque il se moque de lui c'est un gros glouton BA : méchant et bête comme il est euh</p>

6



M : donc / le renard pense qu'Ysengrin est glouton

ÉL : malin

M : méchant / et bête

ÉL : et malin

7



8



M : geste coverbal = comptage

9



LA et LO : non

LA : non il est ::

M : alors laissez-la laissez-la

10



11



M : geste d'animation =
frappe sur la table
puis ostension immédiate = touche LA
puis pointe vers ÉL

12



Absence de gestes

ÉL : malin comme vous êtes vous prendrez sûrement beaucoup de poissons et vous pourrez vous régaler
BA : mais oui mais ça c'est euh là il est en train de se moquer
ÉL : oui et ben
LA : ben il n'est pas malin
LO : ben oui
LA : en fait il dit ça parce qu'il se moque
BA : mais oui
M : est-ce que quand le renard dit malin comme vous êtes il pense ce qu'il dit ?
LA : non
BA : c'est comme c'est comme quand il a dit à Guillaume quand je serai mort vous pourrez prendre ma fourrure et vous pourrez la XXX

13



M : geste coverbal =
pointe l'index vers le haut

M : là je pense qu'il je pense qu'il ne mentait pas à ce moment-là

14



Absence de gestes

M : c'est une promesse qu'il a faite mais c'était une promesse un petit peu facile / en réalité le renard ne pense pas que qu'Ysengrin est malin /

15



M : geste d'animation =
replaces la feuille de LA devant lui
et regard sévère

16



Absence de gestes
Et regard sévère

17



M : geste coverbal =
mains à plat d'arrière en avant

18



Absence de geste
et regard sévère

M : si vous commencez comme ça tous les deux ça va finir // mal parce qu'on n'arrivera pas à avancer dans notre travail / je trouve qu'en ce moment vous n'êtes pas sérieux tous les deux

M : je voudrais que qu'on reprenne notre sérieux pour pouvoir profiter de notre lecture /

M : faire du bon travail ce serait mieux que de faire du travail bâclé vite fait qui ne sert à rien

3.4.3. Deuxième épisode significatif : le personnage d'Ysengrin



Figure 104. Organisation spatiale pour l'épisode significatif Le personnage d'Ysengrin

Dans cet épisode, l'enseignante poursuit toujours l'objectif de faire travailler la dimension compréhension : elle fait réfléchir les élèves sur le caractère d'un des personnages : le loup. Cette recherche amène tout naturellement à revoir la notion d'adjectif. Elle se lève, accroche une grande feuille blanche au tableau pour écrire ce que les élèves proposent.

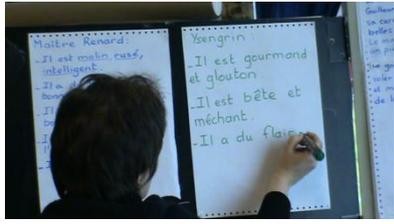
Cet exercice a déjà été réalisé antérieurement pour le personnage de Renard, comme en témoigne la feuille déjà complétée affichée.

L'épisode est porteur de matérialité au sens pris depuis le début de nos analyses. Il est donc analysé comme tous les autres épisodes des autres séances : deux événements remarquables sont exposés sur des photogrammes.

3.4.3.1. L'événement remarquable du photogramme 83 : la compréhension de l'explicite, les caractères d'Ysengrin

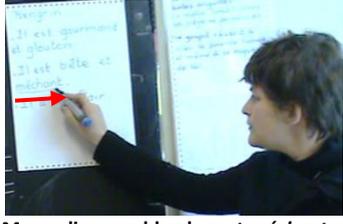
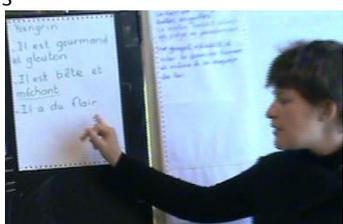
Donc nous observons de nouveau un recours à la matérialité. La matérialité technique tout d'abord, feuille blanche et marqueur. La prosodie vient mettre en valeur les éléments importants nécessaires à la compréhension. Toutefois les élèves lisent et trouvent des éléments de réponse dans le texte. Ils comprennent ce qu'ils lisent. En conséquence la matérialité n'est pas très dense. Pour ce qui est de la compétence à trouver des éléments de réponse explicités dans le texte, l'événement caractérise le développement actuel des élèves.

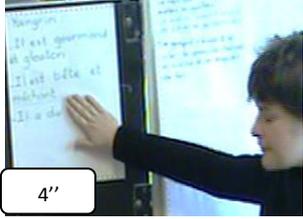
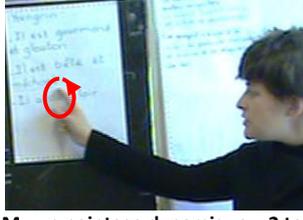
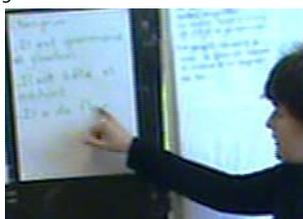
Photogramme 83 : La compréhension de l'explicite : les caractères d'Ysengrin		
Gestualité	Discours	Fonction des gestes
<p>1</p>  <p>M : installe la feuille support de dictée à l'adulte</p>	<p>M : qu'est-ce qu'on sait sur Ysengrin ? ÉL : ben il est :: il est euh M : je vais le mettre par là LA : ben oui à côté de Renard BA : ben il est méchant euh LA : mais non il est ben oui il est méchant un loup c'est méchant</p>	<p>La feuille est un objet de la matérialité technique.</p>
<p>2</p>  <p>M : écrit au marqueur vert</p>	<p>Éls : ben non LA : c'est ni méchant ni gentil LO : il ne nous a pas dit / il ne nous a pas dit LA : un loup c'est ni méchant ni gentil 1él : ben oui hein</p>	<p>Tout comme le marqueur.</p>

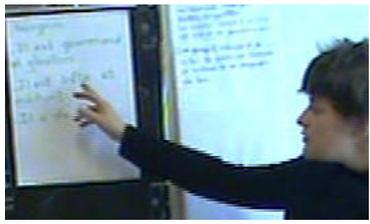
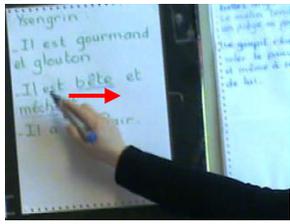
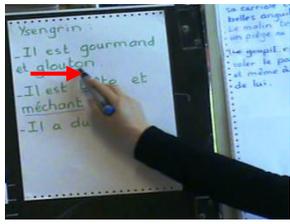
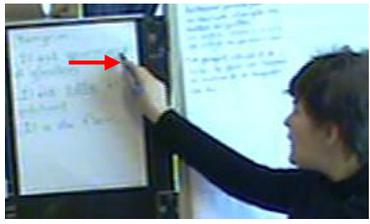
<p>3</p>  <p>M : se place près des élèves qui cherchent dans le texte, surplombant la table</p>	<p>M : le texte le texte va pouvoir nous dire / où on cherche ce qu'on sait sur le loup ? 1él : il est méchant M : il est méchant oui BA : il a du flair M : il a du flair LO : il est gourmand M : il est gourmand</p>	<p>L'enseignante se rapproche des élèves pour pouvoir intervenir.</p>
<p>4</p>  <p>M : écrit ce que dictent les élèves LO : prosodie = appui sur le mot <i>gros</i> M : prosodie = appui sur le mot <i>aussi</i></p>	<p>LA : glouton M : il est gourmand et glouton LO : c'est un GROS glouton LA LA : oui gros LO : bête et méchant ÉL : on l'a déjà dit méchant M : oui mais je ne l'ai pas encore noté donc il est gourmand et glouton il est bête LO : et méchant plus bête que méchant M : il est même AUSSI bête que méchant LA : oui aussi bête</p>	<p>La prosodie permet de mettre en valeur certains mots à des fins de mieux faire comprendre.</p>
<p>5</p>  <p>M : se place près des élèves surplombant la table</p>	<p>M : si on lui donnait une une note s'il avait sept en méchanceté ben il aurait sept en bêtise aussi bête que méchant /</p>	<p>L'enseignante se rapproche des élèves pour pouvoir intervenir.</p>
<p>6</p>  <p>M : écrit ce que dictent les élèves prosodie = appui sur le mot <i>et</i></p>	<p>M : il est bête ET méchant et vous m'avez dit qu'il a du flair Éls : oui 1 él : ça veut dire quoi ? BA : ça veut dire qu'il sent bien ÉL : oui on l'a déjà dit</p>	<p>La prosodie permet de mettre en valeur certains mots à des fins de mieux faire comprendre.</p>

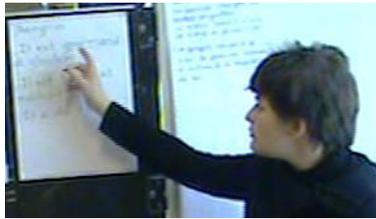
3.4.3.2. L'événement remarquable du photogramme 84 : est-ce un nom ou un adjectif ?

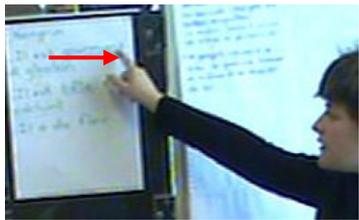
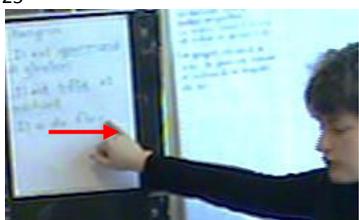
À partir de ce qu'elle vient d'écrire sous la dictée, l'enseignante mène un travail sur la notion d'adjectif. Beaucoup de pointages pour cet événement remarquable. Il y a un contraste entre l'événement précédent et celui-ci : peu de matérialité pour la compréhension de l'explicite, beaucoup de matérialité pour cette notion difficile d'adjectif, d'autant que certains d'entre eux pourraient être des noms aussi. La prosodie ponctue cet événement. Cependant le discours est dense lui aussi exprimant les arguments de l'enseignante pour classer les mots dans telle classe ou telle autre : l'argument du déterminant et celui du verbe qui précède. Donc même si l'on observe beaucoup de pointages, il y a beaucoup d'explications langagières aussi. Si l'on regarde près de trois années en arrière en première séance de Grande Section, on se souvient de l'avancée par petites touches, par petites graines de savoirs ; ici la densité des explications par le langage est tout autre.

Photogramme 84 : Adjectif <i>versus</i> nom		
Gestualité	Discours	Fonction des gestes
<p>1</p>  <p>M : un pointage sous le mot <i>méchant</i></p>	<p>M : j'en suis à méchant vous me dites que c'est un adjectif pourquoi ?</p>	<p>Ce pointage a pour fonction de faire porter l'attention sur le mot <i>méchant</i>.</p>
<p>2</p>  <p>M : souligne en bleu le mot <i>méchant</i></p>	<p>ÉL : parce que :: ça donne des informations sur le loup M : ça donne des informations sur le loup LO : et il a du flair aussi ça donne des informations sur le loup BA : bête aussi</p>	<p>La couleur bleue a pour fonction de classer le mot comme adjectif (verbe rouge, sujet vert). C'est le code de la classe.</p>
<p>3</p>  <p>M : un pointage sous le mot <i>flair</i></p>	<p>M : oui mais moi j'en suis encore à flair /</p>	<p>Ce pointage a pour fonction de faire porter l'attention sur le mot <i>flair</i>.</p>

<p>4</p>  <p>M : dispose le morceau de papier à sa place sur la feuille de Renard</p>	<p>M : flair ça donne des informations sur le loup ? Éls : ben oui M : ou sur son odorat ? Éls : sur son odorat</p>	<p>Ce geste est sans rapport avec le discours.</p>
<p>5</p>  <p>6''</p> <p>Absence de gestes</p>	<p>M : oui est-ce qu'un adjectif je peux le supprimer ? 1él : non Éls : ben si</p>	
<p>6</p>  <p>4''</p> <p>M : cache de sa main le mot <i>flair</i></p>	<p>M : est-ce que je peux supprimer flair ? 1él : il a du ÉL : il a du quoi ?</p>	<p>Ce pointage a pour fonction de simuler : les élèves lisent la phrase sans ce mot.</p>
<p>7</p>  <p>M : un pointage dynamique = 2 tours autour du mot <i>du</i></p>	<p>M : est-ce que je n'aurais pas un déterminant ici ? devant flair ?</p>	<p>Ce pointage pour fonction de faire porter l'attention sur le mot <i>du</i>.</p>
<p>8</p>  <p>10''</p> <p>Absence de gestes M : prosodie = appui sur les mots du et le</p>	<p>Éls : si M : DU flair n'est pas un adjectif c'est un nom c'est LE flair /</p>	<p>La prosodie focalise l'attention sur le déterminant.</p>
<p>9</p>  <p>M : un pointage sous le mot <i>flair</i></p>	<p>M : donc flair n'est pas un adjectif qu'est-ce qu'on a d'autre comme adjectif ?</p>	<p>Ce pointage a pour fonction de faire porter l'attention sur le mot flair.</p>

<p>10</p>  <p>M : un pointage sous le mot <i>bête</i></p>	<p>BA : bête M : bête parce que ? BA : bête ça donne une information sur Ysengrin</p>	<p>Ce pointage a pour fonction de faire porter l'attention sur le mot flair.</p>
<p>11</p>  <p>M : geste coverbal = ouvre les mains</p>	<p>M : voilà on sait son état d'intelligence on sait qu'il est / bête</p>	<p>Geste coverbal à la fonction expressive.</p>
<p>12</p>  <p>M : souligne en bleu le mot <i>bête</i></p>	<p>LO : euh glouton</p>	<p>La couleur bleue a pour fonction de classer le mot comme adjectif.</p>
<p>13</p>  <p>M : souligne en bleu le mot <i>glouton</i></p>	<p>M : glouton ça donne des informations sur ? BA : sur la gourmandise</p>	
<p>14</p>  <p>M : geste coverbal = ouvre les mains</p>	<p>M : sur sa gourmandise</p>	<p>Geste coverbal à la fonction expressive.</p>
<p>15</p>  <p>M : souligne en bleu le mot <i>gourmand</i></p>	<p>ÉL : gourmand M : et gourmand LO : sur sa gourmandise</p>	<p>La couleur bleue a pour fonction de classer le mot comme adjectif.</p>

<p>16</p>  <p>M : un pointage avec le marqueur devant le mot <i>gourmand</i> prosodie = appui sur le mot le</p>	<p>M : et on voit qu'il n'y a pas de déterminant devant ce n'est pas LE gourmand</p>	<p>Ce pointage focalise l'attention sur l'espace devant le mot <i>gourmand</i>. la prosodie met évidence le mot manquant qui fait que <i>gourmand</i> dans ce cas n'est pas un nom.</p>
<p>17</p>  <p>M : un pointage devant le mot <i>glouton</i> prosodie = appui sur le mot le</p>	<p>M : ce n'est pas LE glouton</p>	<p>Ce pointage focalise l'attention sur l'espace devant le mot <i>glouton</i>. la prosodie met évidence le mot manquant qui fait que <i>glouton</i> dans ce cas n'est pas un nom.</p>
<p>18</p>  <p>M : un pointage sous le mot <i>gourmand</i></p>	<p>M : c'est gourmand</p>	<p>Ces pointages ont pour fonction de faire porter l'attention sur les mots.</p>
<p>19</p>  <p>M : un pointage sous le mot <i>glouton</i></p>	<p>M : glouton /</p>	
<p>20</p>  <p>M : un pointage sous le 1^{er} mot <i>est</i></p>	<p>M : et le verbe dit ce qu'il est</p>	<p>Ce pointage a pour fonction de faire porter l'attention sur le verbe <i>est</i>.</p>
<p>21</p>  <p>M : un pointage sous le 2^e mot <i>est</i></p>	<p>LO : on dit il est euh</p>	

<p>22</p>  <p>M : un pointage dynamique sous le mot <i>gourmand</i></p>	<p>M : et on retrouve comme hier des adjectifs quand on dit qu'on est voyons maintenant la suite</p>	<p>Ce pointage focalise l'attention sur l'adjectif.</p>
<p>23</p>  <p>M : un pointage sous le mot <i>est</i></p>		<p>Ce pointage focalise l'attention sur le verbe.</p>
<p>24</p>  <p>M : un pointage sous le mot <i>a</i></p>	<p>M : quand on dit ce qu'on a on retrouve des ?</p>	<p>Ce pointage focalise l'attention sur le verbe.</p>
<p>25</p>  <p>M : un pointage dynamique sous le groupe de mots <i>du flair</i></p>	<p>M : noms //</p>	<p>Ce pointage focalise l'attention sur le nom.</p>

3.4.4. Troisième épisode significatif : questions de compréhension

Cet épisode donne à entendre du discours. Le langage est roi. C'est pourquoi les gestes sont des coverbaux dans leur fonction première d'accompagner le langage verbal. À la différence de la deuxième séance de Cours Élémentaire où l'enseignante faisait vivre les marionnettes en gestes, ou bien encore la quatrième séance de Cours Préparatoire où elle théâtralisait littéralement la scène avec force baguette et marionnette Mika, dans cet épisode les gestes ne sont pas dirigés sur la dimension compréhension de lecture. Ils ne sont pas gestes épistémiques.

Pourtant certains d'entre eux sont ambigus. Par exemple l'enseignante frappe sur la table pour signifier que le loup frappe à la porte (photographie 24) ; il est évident qu'à leur âge les

élèves savent ce que veut dire « frappe à la porte » ; donc l'enseignante ne fait pas ce geste pour expliquer le sens de l'expression mais pour structurer sa parole ; il s'agit bien d'un coverbal dans sa fonction non épistémique. Souvenons-nous des marionnettes à fils (2^e séance du Cours Élémentaire) : l'enseignante, à dessein didactique, pour faire comprendre le fonctionnement de la marionnette, actionnait virtuellement les fils ; c'était un geste épistémique intentionnel. De même LO mime le verbe « sentir » (photographie 12) mais ne cherche pas faire comprendre ce que signifie « sentir » ; il gestualise dans l'acte de parole sans intention.

Donc l'épisode est riche de coverbaux non épistémiques provenant de l'enseignante ou des élèves. Nous suivons Colletta (2004b) selon lequel plus l'enfant développe le langage verbal, plus simultanément il développe le langage non verbal. La densité des coverbaux non épistémiques est en rapport avec la densité du discours.

En **entretien d'auto-confrontation** l'enseignante dit d'emblée :

M : il n'y a plus que des gestes de régulation pour faire rasseoir pour faire ramener le calme

Elle parle ici des gestes que nous avons qualifiés gestes d'animation. Puis elle vient à commenter comment les élèves se tiennent physiquement dans cet épisode :

M : même s'ils sont en carré là donc qui permet quand même un bon dialogue ils sont déjà dans des situations plus euh de cycle 3 là ils sont enfin de toutes façons on est en fin d'année ils sont prêts pour euh pour euh pour suivre une lecture dans un livre en ayant euh en étant positionnés en autobus

Ce qu'elle entend ici c'est que les élèves sont prêts pour un enseignement dans une certaine mesure un peu plus magistrale et avec moins de manipulations donc moins de matérialité.

Transcription imagée 2 : Questions de compréhension (42'30'' – 47'54'')

Gestualité	Discours
<p>1</p> <p>25''</p>  <p>Absence de gestes</p>	<p>M : pourquoi est-ce qu'Ysengrin frappe à la porte de Renard ? LO : parce qu'il a senti une odeur de poisson M : et donc ? LO : et ben il va toquer chez lui pour euh ÉL : avoir un petit bout de tarte LO : en fait il aimerait bien avoir sa part M : il voudrait bien avoir sa part ÉL : parce que euh XXX il n'a pas envie de lui donner sa part M : hum qui c'est il quand tu dis il n'a pas envie? ÉL : ben XXX // ben euh le renard M : c'est le renard qui ne veut pas partager mais nous on parle du loup on demande pourquoi il frappe à la porte LA : ben pour</p>
<p>2</p>  <p>M : geste coverbal = pointe vers LO de la main</p>	<p>M : et LO dit parce qu'il a senti l'odeur des anguilles et qu'il voudrait bien en avoir</p>
<p>3</p>  <p>BA : pointe sur les mots qu'il lit</p>	<p>BA : oui c'est même écrit et / euh et comme il est gourmand il voudrait bien avoir sa part</p>
<p>4</p> <p>29''</p>  <p>Absence de gestes</p>	<p>LO : oui M : mais est-ce que Renard est d'accord pour partager ? LO : non BA : non M : non BA : parce que c'est normal c'est lui qui les a volées il ne va pas en donner à quelqu'un d'autre parce qu'il faut qu'il aille s'en chercher M : donc quand on a quelque chose on n'a pas forcément envie de le partager c'est ça ? LO : c'est comme c'est comme LA des fois il ne veut pas me prêter ses feutres XXX M : c'est un affreux renard alors Éls : oui ÉL : il est allé le voler M : le renard pourrait être sympathique et partager son repas</p>

	<p>ÉL : ben oui mais il n'en a pas envie parce qu'il en a peut-être pas beaucoup M : il estime peut-être qu'il n'en a pas assez pour lui LA : et puis maîtresse M : en tout cas Renard n'a pas envie de partager ça nous apprend quelque chose d'autre sur ? / Renard ça nous apprend qu'il n'est pas ? BA : partageur M : partageur LO : ah ben on pourra le noter M : on pourra le noter il n'est pas partageur</p>
<p>5</p>  <p>M : geste coverbal = secoue la main</p>	<p>M : je ne fais pas ça tout de suite parce que sinon ça va nous couper notre réflexion</p>
<p>6</p> <p>3"</p>  <p>Absence de gestes</p>	<p>M : euh il n'est pas partageur comment que voudrait-il faire /</p>
<p>7</p>  <p>M : geste coverbal = pose la main verticalement sur la table</p>	<p>M : par rapport au loup alors ?</p>
<p>8</p> <p>4"</p>  <p>Absence de gestes</p>	<p>M : qu'est-ce qu'il voudrait que le loup fasse ? ÉL : ben aller euh à l'étang pour en pêcher</p>

<p>9</p>  <p>M : geste coverbal = frotte ses mains l'une contre l'autre 2 fois</p>	<p>M : peut-être mais surtout Renard voudrait bien ?</p>
<p>10</p>  <p>ÉL : geste coverbal = secoue le bras</p>	<p>BA : qu'il s'en aille ÉL : qu'il s'en débarrasse</p>
<p>11</p> <p>17"</p>  <p>Absence de gestes</p>	<p>M : qu'il s'en aille il voudrait s'en débarrasser d'ailleurs il y a une phrase qui montre bien ça retrouvez-la dans le texte LO : comment faire pour s'en débarrasser ? M : exactement et / de quoi va se servir Renard pour se débarrasser du loup ? ÉL : ben de dire euh LO : il cache les poissons M : déjà il cache les poissons LO : puis il ouvre la porte en disant M : pourquoi il les cache les poissons ? ÉL : parce que pour ne pas que euh le loup il les voit pour dire tu m'as menti ou un truc comme ça</p>
<p>12</p>  <p>LO : geste coverbal = mime « sentir »</p>	<p>LO : ben oui puis en plus il pourra sentir après</p>
<p>13</p> <p>10"</p>  <p>Absence de gestes</p>	<p>M : le renard se prépare à faire un ? LO : plan BA : non M : et un ? BA : mauvais coup M : mauvais coup et pour ça il va encore faire un ? / gros ? /</p>

14



M : déplace la feuille de ÉL

15



Absence de gestes

M : il cache ses poissons pour faire croire qu'il n'en a pas ça veut dire qu'il va ?

LO : mentir

M : mentir il va faire un gros mensonge

ÉL : et puis il va dire il va dire qu'il est allé les chercher à l'étang et maintenant euh il lui a dit tu vas aller les chercher à l'étang il a dit ça au loup

LO : si ça se trouve il n'y en a pas

Éls : ben oui

BA : ou alors

LA : ben si

BA : ou alors il y en a mais ils ont peut-être été pêchés

M : peut-être

LO : ben oui par Guillaume

M : peut-être ont-ils été pêchés par Guillaume donc le renard est en train de fabriquer un gros mensonge pour Ysengrin

ÉL : ben oui mais s'il s'en rend compte

16



M : geste coverbal = tend la main et écarquille les yeux

BA : ben malin bête comme il est euh

17



M : geste coverbal = déploie la main de manière dynamique 3 fois

M : donc le on sait que Renard pense que le loup est bête il lui raconte une histoire inventée il lui raconte qu'il a pêché les anguilles dans ? dans quel endroit d'ailleurs ?

<p>18</p> <p>5''</p>  <p>Absence de gestes</p>	<p>LO : l'étang M : dans l'étang LO : mais maîtresse M : l'étang de qui au fait ? BA : on ne sait même pas M : ah si BA : ah bon LA : de Guillaume M : ah non BA : ben Guillaume il les a tous pêchés si ça se trouve</p>
<p>19</p>  <p>M : geste d'animation = prend la feuille de ÉL et la pose sur la table</p>	
<p>20</p>  <p>M : geste d'animation = agite la main vers BA</p>	<p>BA : ou alors il a M : cherche dans quel étang //</p>
<p>21</p> <p>15''</p>  <p>Absence de gestes</p>	<p>M : il dit qu'il a trouvé des anguilles LO : Martin LA : l'étang de Martin M : l'étang de Martin qui est Martin ? BA : un fermier M : c'est un fermier ÉL : un fermier M : oui je vous l'ai lu tout à l'heure BA : oui M : j'ai pêché dans l'étang euh les anguilles que j'ai pêchées dans l'étang de Martin le fermier / donc il donne déjà</p>
<p>22</p>  <p>M : geste coverbal = dresse le pouce</p>	<p>M : une mauvaise indication</p>

<p>23</p> <p>15''</p>  <p>Absence de gestes</p>	<p>M : Renard n'est pas allé à la pêche il est allé voler Guillaume ensuite il dit qu'il est allé chez Martin alors qu'il est allé chez Guillaume enfin pas tout à fait chez Guillaume il a attaqué la carriole de Guillaume donc déjà</p> <p>ÉL : XXX informations</p> <p>M : déjà il invente toute une histoire il est malin pour inventer une histoire aussi rapidement /</p>
<p>24</p>  <p>M : geste coverbal = frappe sur la table</p>	<p>M : parce que le loup frappe à la porte Renard comprend que c'est lui et il doit tout de suite mettre en place un plan</p>
<p>25</p> <p>5''</p>  <p>Absence de gestes</p>	<p>M : pour mentir au loup pour s'en débarrasser</p> <p>LO : et là il a tout de suite trouvé un plan</p> <p>BA : par contre il ne faut pas qu'il se qu'il bouge parce que sinon il va voir les anguilles</p> <p>M : ah on ne sait pas où il les a cachées il les a cachées</p> <p>1él : pas encore</p>
<p>26</p>  <p>LA et LO : geste coverbal = montrent le texte de leurs mains</p>	<p>LA : ben on va</p> <p>LO : ben on saura peut-être dans la</p>

27

25''



Absence de gestes

M : mais tout à l'heure ÉL a soulevé une question intéressante elle a dit elle a cru tout à l'heure qu'Ysengrin était malin parce ce que le renard disait MALIN comme vous êtes

LA : hum

LO : oui

M : pourquoi est-ce que Renard dit au loup MALIN comme vous êtes ?

BA : ben parce que s'il dit bête comme vous êtes ça n'irait pas

M : mais qu'est-ce qu'il fait quand on dit oh quand on dit à quelqu'un tu es malin tout ça

LO : il se moque

M : oh non

BA : non il ment

M : il ment et surtout il le / flatte ça veut dire qu'il lui fait des compliments

ÉL : ah oui

M : mais est-ce qu'il pense que ces compliments sont des compliments mérités ?

LA : ben on ne sait pas

M : le renard pense vraiment que le loup est malin ?

Éls : non

ÉL : c'est le renard qui est malin

LA : oui

LO : oui

BA : il est bête le loup

LA : oui

M : et donc le renard fait semblant de penser que le renard que le loup est malin et il lui dit oh malin comme vous êtes vous y arriverez bien à pêcher des anguilles tiens quand il fait ça il me rappelle

	<p>une poésie que nous avons entendue que Fanny nous a récitée avant les vacances</p> <p>Éls : ah oui</p> <p>M : c'était l'histoire de</p> <p>LA : c'était le renard et le corbeau</p> <p>LO : le corbeau et le corbeau</p> <p>M : oui le corbeau et le renard</p> <p>LA : j'ai dit le corbeau et le renard toi tu as dit le corbeau et le corbeau</p> <p>M : tu as dit le renard et le corbeau mais ça n'a pas d'importance</p> <p>ÉL : oui parce qu'il y en a une autre</p> <p>M : on a compris que c'était le corbeau et le renard et dans le corbeau et le renard le renard dit au corbeau</p> <p>ÉL : comme vous êtes euh</p> <p>M : joli</p> <p>ÉL : comme vous comme vous êtes comme vous êtes paraît beau</p> <p>M : oui ::</p> <p>BA : joli charmant beau</p> <p>M : attends je suis en train je suis en train de me réciter la poésie mais si vous parlez en même temps je n'arrive pas à la prendre au milieu / que vous êtes joli que vous me semblez beau si votre ramage se rapporte à votre plumage vous êtes le phœnix des hôtes de ces bois</p> <p>ÉL : ah oui</p> <p>M : donc il lui fait des il lui fait des</p> <p>ÉL : compliments</p> <p>M : des compliments un phœnix c'est un oiseau magique qui</p> <p>BA : quand il pleure</p> <p>M : a un très beau plumage qui a quand il a des larmes pour soigner et guérir et quand il meurt il brûle et de ses cendres il revient à la vie c'est un oiseau magique qui ne meurt jamais vraiment</p> <p>LO : ah comme dans Harry Potter</p> <p>LA : et le roi du phœnix</p> <p>M : donc tu comprends que quand le corbeau s'est entendu dire qu'il ressemblait à un phœnix euh il ben il ne s'est plus senti hein comme vous diriez vous aujourd'hui</p> <p>LA : ah comme moi j'ai déjà ah oui en fait c'est comme Harry Potter</p> <p>M : donc le renard sait flatter les autres pour les tromper encore mieux parce qu'il leur fait penser qu'il est leur ami en flattant donc il lui dit vous êtes bien malin Monsieur loup vous allez attraper des anguilles je vais vous montrer où j'ai pêché les miennes</p> <p>LO : mais mais il n'a pas dit euh où où je vais vous montrer où j'ai pêché les miennes ?</p> <p>ÉL : XXX</p>
--	--

	<p>M : ah bon ?</p> <p>LO : non</p> <p>LA : de quoi ? non il n'a pas dit où où il avait pêché</p> <p>M : alors qu'est-ce qu'il a dit ?</p> <p>LO : ben il a dit</p> <p>ÉL : dans l'étang de Martin</p> <p>BA : dans alors ça peut être partout</p> <p>M : ça peut être partout dans l'étang dites-moi on est en quelle saison ?</p> <p>ÉL : au printemps</p> <p>M : non dans le texte on n'est pas au printemps</p> <p>Éls : en hiver</p> <p>BA : les poissons ne sortent pas en hiver</p> <p>M : et surtout comment est l'étang ?</p> <p>ÉL : ben tout gelé</p> <p>BA : glacé</p> <p>LA : ben non et</p> <p>LO : ben oui si on est en hiver c'est sûr que l'étang il est glacé hein</p> <p>M : comment on fait pour pêcher dans un étang gelé ?</p> <p>BA : on fait un trou avec un marteau et puis on pêche</p> <p>M : on fait un trou et puis on pêche</p> <p>LO : ah oui comme dans</p> <p>LA : on peut faire ça ah ben Guillaume il a peut-être fait ça</p> <p>M : certainement oui</p>
--	--

3.4.5. Quatrième épisode significatif : lecture par les élèves et questions de compréhension

À partir de ce moment, la lecture est faite phrase par phrase par les élèves. Après chaque phrase lue, le questionnement reprend.

Nous faisons la même analyse que pour l'épisode précédent. Les gestes d'animation subsistent. Ils sont gage d'attention maintenue, autant en Grande Section qu'au Cours Élémentaire. L'enseignement-apprentissage de la compréhension de l'implicite passe par un discours soutenu et serré entre tous. En conséquence les gestes que nous observons sont des coverbaux au sens premier d'accompagnement du verbal. Il n'y a plus de matérialité extrinsèque comme observée jusqu'à présent (systèmes complexes de signes et gestes de sens), la gestualité épistémique a laissé place aux explications discursives.

Seuls subsistent quelques pointages pour aider l'élève à retrouver l'endroit où il doit reprendre sa lecture. Cette lecture est presque lecture courante (Giasson, 2007) désormais.

Transcription imagée 3 : Lecture par les élèves et questions de compréhension (47'55'' – 56'03'')	
Gestualité	Discours
<p>1</p>  <p>Éls : dépliant la feuille</p>	<p>M : donc on va lire la suite vous allez pouvoir déplier la suite BA : on tourne</p>
<p>2</p> <p>63''</p>  <p>Absence de gestes</p>	<p>M : tu veux lire ? ÉL : oui M : aller ben on y va ÉL : bien sûr M : oui si tu lis tu lis bien fort ÉL : bien sûr le loup est d'accord et demande au renard de / l'accompagner à la pêche M : bien on s'arrête là et on en parle tout de suite qu'est-ce que ça signifie ? LA : ben que le loup il est d'accord M : oui ÉL : il a demandé qu'il vienne avec lui BA : il est d'accord sauf qu'il veut que Renard vienne avec lui M : d'accord ÉL : là ça va être dur M : oui ben on va voir ÉL : Renard et Ysen :: grin M : oui ÉL : Ysengrin galopent vers l'étang M : continue ÉL : quand ils arrivent M : tu fais les liaisons s'il te plaît ÉL ÉL : quand ils arrivent au bord de la pièce / d'eau le loup voit que l'étang est gelé / il pense que Renard s'en moqué M : non que Renard ? ÉL : se moque</p>

<p>3</p>  <p>M : ostension immédiate = touche ÉL</p>	<p>M : que Renard ?</p>
<p>4</p> <p>13''</p>  <p>Absence de gestes</p>	<p>ÉL : s'est moqué de lui et qu'on ne peut pas pêcher dans ces conditions M : alors ? ÉL : mais quand même même s'il est bête il a vu quand même qu'il a peut-être menti M : il a beau être bête LO : il n'a pas menti M : il a beau être bête le loup comprend que Renard s'est moqué de lui</p>
<p>5</p>  <p>M : geste coverbal = ouvre les mains paumes vers le plafond</p>	<p>M : on ne peut pas pêcher sur un étang gelé Éls : oui ben oui</p>

6

89''



Absence de gestes

ÉL : pourquoi il est bête ? oui mais

M : il est il est il n'est peut-être pas complètement idiot non plus

Éls : ben oui

BA : il est peut-être bête mais il n'est pas aveugle

M : voilà exactement alors on va demander à LA de continuer la lecture pour voir ce qui va arriver si le loup qui est le méchant va se venger

ÉL : oui

LA : mais le goupil le conduit près d'un trou / que que les paysans ont creusé dans dans la glace / pour y faire boire leurs leurs vaches

M : alors tu vas relire cette phrase s'il te plaît en faisant bien attention aux groupes de sens

LA : mais le goupil le conduit près d'un trou que les paysans ont creusé / ont creusé dans la dans la glace

M : pour

LA : pour y faire boire leurs vaches

M : c'est beaucoup mieux continue

LA : là là il dit au loup de de plonger sa queue dans l'eau Y Ysengrin hésite un peu

M : stop alors

ÉL : ben euh

M : qui c'est le goupil ?

Éls : c'est le renard

M : c'est le renard

ÉL : ben il euh dit le renard à Ysengrine

M : Ysengrin

ÉL : grin de mettre sa queue dans dans l'étang

Éls : XXX

1él : il hésite un peu

7



M : geste coverbal = ouvre les mains paumes vers la table

M : oui mais l'étang il est gelé non ?

8

17''



Absence de gestes

Éls : XXX trou

LA : les paysans les paysans ils ont-ils ont fait un trou pour que les vaches boivent

M : hum

BA : mais oui mais maîtresse si ça se trouve il a peur soit parce que les poissons lui mordent la queue

ÉL : c'est les crabes

BA : soit s'il reste trop longtemps

<p>9</p>  <p>BA : geste coverbal = effectue un mouvement circulaire du bras de droite à gauche</p>	<p>BA : la glace va se refermer il va être coincé</p>
<p>10</p>  <p>M : geste coverbal = lève la main vers les élèves</p>	<p>M : ah LA : ah oui il va peut-être faire ça M : voyons voyons voyons la suite</p>
<p>11</p>  <p>M : un pointage à l'endroit de la reprise</p>	<p>LA : bon alors M : oui on en était ici 1él : à Ysengrin</p>
<p>12</p> <p>36''</p>  <p>Absence de gestes</p>	<p>LA : alors Renard lui explique / les anguilles croi croi M : oui croir LA : croiront que vons M : vos LA : vos poi M : que vos quoi ? LA : vos poils que vos poils sont des petits vers M : continue LA : elles voudront les attraper quand elles seront accrochées vous n'aurez plus qu'à sortir votre queue Ysengrin trouve une idée merveilleuse</p>
<p>13</p>  <p>M : ostension immédiate = touche LA</p>	<p>M : s'il te plaît</p>

14



M : un pointage à l'endroit à reprendre

M : ne te précipite pas

15



Absence de gestes

LA : Ysengrin trouve l'idée merveilleuse et il met aussi aussitôt sa queue dans l'eau

LO : à suivre

M : alors / Ysengrin a hésité

BA : au début

M : au début / qu'est-ce qui a convaincu Ysengrin de mettre sa queue dans l'eau ?

BA : que Renard a dit que ses poils euh font penser aux anguilles que ce sont des vers de terre et puis que et puis quand quand les anguilles auront mordu il n'aura plus qu'à remonter sa queue et voilà

LA : et puis aussi et aussi comme les anguilles et ben

LO : elles sont électriques

LA : ben oui alors on peut

M : non les anguilles ne sont pas électriques on peut réussir à faire de l'électricité avec elles mais elles ne sont pas électriques comme ça

LO : si il y a des anguilles qui sont électriques

M : écoute on va on pourra faire une recherche sur l'électricité des anguilles si tu veux mais pour le moment on n'a jamais entendu dans ce texte que les anguilles sont électriques et

BA : c'est des anguilles imaginaires

M : et si tu veux si les anguilles faisaient tant d'électricité que ça dans l'eau elles auraient certainement des problèmes

LA : ah bon

M : parce que l'électricité dans l'eau ce n'est pas très bon / donc on pourra faire une recherche pour voir comment les anguilles de de l'aquarium sont à Nancy sont électriques comment on arrive à faire faire de l'électricité aux anguilles mais pour le moment comme ça on n'a pas d'information suffisante pour dire que les anguilles font de l'électricité

BA : et en plus là ce sont des anguilles imaginaires

M : nous sommes dans un roman nous sommes dans le monde de l'imaginaire

LA : non ben non

BA : ben les renards qui parlent et les loups euh

LA : ben non il pense le renard

BA : ben il parle aussi il ne va pas penser euh

LO : tout le temps

BA : à dire à Ysengrin il ne va pas penser

LO : à dire à Ysengrin euh

16



BA : geste coverbal = lève la main

BA : ben oui il ne va pas il ne va pas dire Ysengrin
BA : enfin je veux dire il ne va pas penser pour dire à Ysengrin
parce qu'Ysengrin il ne peut pas lire dans ses pensées

17



LO : geste coverbal = applique son index sur
son front

LO : ben oui il ne peut pas aller dans son cerveau

18

94''



Absence de gestes

M : d'ailleurs quand il s'est moqué de Guillaume il lui a bien parlé il lui a répondu

Éls : oui

M : donc pour le moment ce qui a convaincu Ysengrin de mettre sa queue dans l'eau c'est que Renard lui a expliqué le rôle de ses poils les poils vont

ÉL : leur faire croire que c'est des ::

BA : vers de terre

ÉL : oui

M : donc la queue les poils de la queue vont être les appâts pour attraper le poisson au départ Ysengrin hésitait plutôt parce qu'il ne voyait pas pourquoi il fallait qu'il mette sa queue dans l'eau il ne comprenait pas à quoi ça allait servir Renard lui a expliqué à quoi ça allait servir et / ça a convaincu ses arguments ont convaincu le loup d'ailleurs il est facile à convaincre

BA : ben oui puisqu'il est bête

M : il est bête en plus il est glouton comme il a envie d'avoir des anguilles

ÉL : hum

M : et puis il se dit sans doute si le renard y est arrivé moi aussi je peux le faire

BA : maîtresse aussi ça se voit qu'il est bête le loup Ysengrin parce que euh les vers de terre enfin les vers ce n'est pas ce n'est pas orange

ÉL : ce n'est pas noir

BA : oui ben il y a des loups blancs

M : oui il y a des loups blancs

LA : il est peut-être blanc

LO : il y a des loups marron

M : il y a des vers de couleurs différentes hein

LA : ben oui et puis

BA : ah bon ?

M : il y en a des rouges des blancs des verts

LA : moi j'en ai des rouges et blancs

BA : n'empêche que ça serait mieux des asticots hein

19



M : geste coverbal = lève la main vers son visage

M : ah des asticots sans doute

<p>20</p> <p>26''</p>  <p>Absence de gestes M : consulte sa fiche de préparation</p>	<p>LO : oui des asticots LA : ah bon ah oui il y en a des gros des petits BA : LA LA : quoi ? BA : tu triches M : bon je vérifie si on a tout fait ce que j'ai prévu là on a bien balayé le texte c'est bien on a bien avancé aujourd'hui</p>
---	--

3.4.6. Cinquième épisode significatif : l'anticipation

L'enseignante demande aux élèves d'imaginer la suite de l'épisode. Un long débat s'ensuit où chacun argumente son point de vue en expliquant ce qui va se passer. Elle prend des notes pour garder en mémoire les propositions des élèves.

Au cours de cet échange final : les élèves débattent en autonomie quasi complète ; pendant ce temps l'enseignante écoute et écrit. Nous observons donc une dissociation des tâches enseignante /élèves signe de l'autonomie des élèves. Revenons à la troisième séance de Cours Préparatoire quand l'enseignante s'éloignait laissant CA faire déchiffrer le mot *fini* à ÉL (photogramme 50). Cette fois l'enseignante ne s'éloigne pas mais elle fait autre chose et laisse les élèves défendre leurs propositions.

Donc ils expliquent ce qui peut se passer. C'est encore le discours qui prévaut avec sa charge coverbaux variés. Nous suivons Colletta (2004b, p. 301) qui démontre que « plus l'enfant avance en âge, plus ses conduites monogérées sont longues, riches et denses en informations verbales, en connecteurs, en propositions, en coverbaux et en regards dirigés vers l'interlocuteur ».

Transcription imagée 4 : L'anticipation (56'04 – 60'45'')

Gestualité	Discours
<p>1</p>  <p>Absence de gestes</p>	<p>M : je voudrais je voudrais qu'on essaie d'imaginer maintenant la suite / pouvons-nous nous demander ce qui va arriver que va-t-il se passer ? est-ce qu'Ysengrin va réussir à attraper les anguilles ?</p> <p>LA : euh ah oui euh ben peut-être que les anguilles ils ont des dents pointues</p> <p>M : alors s'il te plaît les anguilles ils ont</p> <p>Éls : ILS ONT</p> <p>LO : ah oui ils ont</p> <p>M : et surtout</p> <p>BA : c'est c'est des les anguilles c'est des filles hein</p> <p>LO : elles</p> <p>LA : oh oui</p> <p>M : alors les anguilles ?</p> <p>LA : les anguilles elles ont elles ont peut-être peut-être des des dents pointues et puis elles vont peut-être mordre la queue du du loup</p> <p>ÉL : alors le loup va faire ah</p>
<p>2</p>  <p>M : se déplace pour prendre un porte-mine Éls : échangent sur la suite de l'épisode</p>	<p>M : donc le loup risque de se faire mordre la queue je pense que je vais prendre quelques notes</p> <p>BA : le loup c'est sûr qu'il va se rendre compte que le renard il va</p> <p>LA : XXX</p> <p>ÉL : et bien il va aller frapper chez le renard</p>
<p>3</p>  <p>LA : geste coverbal = pointe vers BA M : écrit par intermittence pour prendre des notes sur ce que disent les élèves qui échangent sur la suite de l'épisode</p>	<p>M : donc tu disais les anguilles vont mordre la queue</p> <p>LA : oui et ben comme toi BA quand tu avais dit euh pour que la glace pour la glace /</p>
<p>4</p>  <p>LA : geste coverbal = pointe vers BA LO : geste coverbal = forme un rond du pouce et de l'index</p>	<p>LA : va se refermer BA : ben oui et ben</p>

<p>5</p>  <p>LA : geste coverbal = tend la main LO : geste coverbal = forme un rond du pouce et de l'index</p>	<p>LO : ça ne se peut pas ÉL : il y a un petit trou BA : s'il la laisse trop longtemps LA : et ben c'est ça c'est ça aussi que je dis</p>
<p>6</p>  <p>LO : geste coverbal = tend la main vers BA</p>	<p>LO : oui je suis d'accord sauf que là la queue elle va geler</p>
<p>7</p>  <p>LO : geste coverbal = mouvement circulaire de la main à plat paume vers la table et mouvement du corps d'arrière en avant puis d'avant en arrière</p>	<p>LO : mais autrement le truc est par-dessus bord</p>
<p>8</p>  <p>LO : geste coverbal = du pouce et de l'index forme un rond qu'il rétrécit</p>	<p>LO : là le truc il ne va pas se refermer comme ça</p>

9



BA : ben pourquoi pas ?

10



LA : ça va faire ding comme ça

LO : geste coverbal = du pouce et de l'index forme un rond qu'il rétrécit

LA : geste coverbal = écarte puis rapproche rapidement ses deux mains l'une contre l'autre

11



LA : il peut faire comme ça

ÉL : ah oui

BA : oui ben attends euh on ne sait même pas si les anguilles elles vont croire que les poils de

ÉL : ben oui

LA : geste coverbal = écarte puis rapproche lentement ses deux mains l'une contre l'autre

14



Absence de gestes

LO : ben oui

BA : alors euh les anguilles elles ne vont peut-être pas être attirées

15



BA : geste coverbal = rapproche les mains l'une dans l'autre

BA : alors il va être obligé de la laisser longtemps et le trou va peut-être se refermer

<p>16</p>  <p>LA : geste coverbal = écarte les bras</p>	<p>M : c'est une des propositions que tu fais ? BA : oui LA : ben attends</p>
<p>17</p> <p>21'</p>  <p>Absence de gestes</p>	<p>M : euh si le loup laisse longtemps sa queue LA : oui mais la glace elle se referme elle se referme petit à petit c'est long euh euh à attendre BA : ben oui mais si ÉL : mais s'il reste longtemps ? LA : ben oui ben à force il va avoir froid BA : ben ::: ÉL : peut-être pas LO : ben peut-être pas hein LA : ben si</p>
<p>18</p>  <p>LO : geste coverbal = forme un espace du pouce et de l'index avec chaque main l'une au-dessus de l'autre</p>	<p>LO : ben non avec la fourrure BA : ils ont des grosses fourrures hein les loups LO : oui et ils ont une fourrure trop épaisse hein</p>
<p>19</p> <p>14''</p>  <p>Absence de gestes</p>	<p>LA : oui et ben oui et ben euh ça va sur la queue quand même parce que à force elle est mouillée la la qu le poil BA : ben oui LA : alors il peut avoir froid au bout d'un moment</p>
<p>20</p>  <p>ÉL : geste coverbal = recule sa main d'arrière en avant</p>	<p>ÉL : si c'est tout au bout leurs poils</p>

21



BA : ben oui mais LA il peut se refermer vite parce que les paysans ça fait peut-être très très très longtemps peut-être deux jours qu'ils ont fait le trou alors la glace elle va peut-être se refermer en un minute hein

22



ÉL : geste coverbal = rapproche ses mains l'une contre l'autre

23



Absence de gestes

LO : eh LA n'oublie pas qu'on est dans le monde de l'imaginaire
 BA : et oui
 ÉL : et oui
 LO : tout peut se passer
 M : oui mais LA doit aussi donner ses arguments et imaginer la suite du texte il y a pour le moment toutes les possibilités

24



M : geste coverbal = pointe vers le haut avec le porte-mine

M : dignes de notre imagination
 ÉL : ouais

25



M : geste coverbal = pointe vers LA avec le porte-mine

M : donc LA a proposé que les anguilles allaient mordre la queue du renard euh pas du renard du loup pardon

26



M : geste coverbal = pointe vers BA avec le porte-mine

M : lui a proposé que le trou va se refermer il dit le trou va se refermer

<p>27</p>  <p>M : geste coverbal = pointe vers LA avec le porte-mine</p>	<p>M : si le loup attend trop longtemps et qu'est-ce qui arrivera ?</p>
<p>29</p>  <p>30</p>  <p>ÉL : geste coverbal = rapproche ses deux mains d'un mouvement vertical puis horizontal</p>	<p>ÉL : la glace va se refermer BA : et le loup sera coincé M : et le loup sera coincé</p>
<p>31</p>  <p>BA : geste coverbal = lève la main d'avant en arrière</p>	<p>BA : dis donc LO et moi on est en train de se battre M : oui vous débattiez vos idées se confrontent</p>
<p>32</p>  <p>M : geste coverbal = tend la main vers le support de lecture</p>	<p>ÉL : tu dors ? LO : non il XXX M : on a le droit de ne pas être d'accord à ce moment on ne le sait pas on n'a pas lu la suite</p>

<p>33</p> <p>26''</p>  <p>Absence de gestes</p>	<p>M : j'ai entendu dans les arguments que le loup euh peut avoir froid LA : oui M : alors qu'est-ce qu'il fait s'il a froid ? LA : ben il sort sa queue ben il la sort de l'eau BA : ben oui mais gourmand comme il est ben ensuite s'il n'a pas attrapé une anguille il va la laisser hein sa queue parce que glouton comme il est Éls : XXX</p>
<p>34</p>  <p>35</p>  <p>36</p>  <p>LO : geste coverbal = du pouce et de l'index forme un rond qu'il rétrécit puis bouge la main d'un mouvement circulaire 2 fois</p>	<p>LO : j'ai inventé un truc c'est rigolo M : alors tu dis LO : ben en fait il laisse sa queue le trou va se refermer et puis LO : après il essaie de l'enlever LO : il prend toute la glace et euh avec sa queue XXX Éls : ah oui</p>
<p>37</p> <p>24''</p>  <p>Absence de gestes</p>	<p>LA : ah oui ah oui c'est comme dans BA : peut-être LA : ben oui ça se peut comme dans un dessin comme dans un film BA : moi je ne cherche que dans le deuxième M : alors il repart avec la glace au-dessus de sa queue c'est ça ? et bien nous avons déjà pas mal d'idées sur ce qui risque de se passer dans le deuxième épisode de cet extrait</p>

3.4.7. Synthèse de la quatrième séance de Cours Élémentaire 1^{re} année

3.4.7.1. Reconstitution de la séance

La figure ci-dessous représente la reconstitution de la quatrième séance de Cours Élémentaire 1^{re} année.

Reconstitution Cours Élémentaire 4 : Lecture d'un extrait du <i>Roman de Renart</i>					
Épisode significatif 1 : Lecture magistrale et questions de compréhension	Épisode significatif 2 : Le personnage d'Ysengrin		Épisode significatif 3 : Questions de compréhension	Épisode significatif 4 : Lecture par les élèves et questions de compréhension	Épisode significatif 5 : L'anticipation
	Événement remarquable 1 : La compréhension de l'explicite : les caractères d'Ysengrin	Événement remarquable 2 : Adjectif <i>versus</i> nom			
TRIM1	PH83	PH84	TRIM2	TRIM3	TRIM4

PH = Photogramme

TRIM = Transcription imagée de l'épisode significatif

Événement remarquable caractérisant le développement actuel	Événement remarquable caractérisant le développement potentiel
---	--

Figure 105. Reconstitution de la 4^e séance de Cours Élémentaire 1^{re} année.

3.4.7.2. Les matérialités

Nous avons opéré une inflexion méthodologique. Tout au long de cette leçon de compréhension de lecture, nous avons observé la quasi-disparition de la matérialité extrinsèque à des fins didactiques. La gestualité épistémique est inexistante, elle laisse place à de longs échanges langagiers dans leurs dimensions verbale et non verbale. La compréhension de ce qui est implicite, l'anticipation et l'explication, tout ceci passe par la voie langagière. De ce fait, nous avons dû réaliser des transcriptions longues rehaussées de peu d'images dans le but de mettre en évidence la pénurie d'événements remarquables consécutive à la disparition de la matérialité extrinsèque observée jusqu'alors.

Lorsque, en **entretien d'auto-confrontation**, nous terminons l'entretien par la question : « Est-ce que vous voyez une évolution des gestes des élèves et des vôtres ? » Voici ce qu'elle répond :

M : ben chez moi oui quand même le corps est beaucoup plus présent en Grande Section toujours aussi présent en CP début du CE1 ça commence enfin ça reste assez présent pour diminuer de plus en plus ou devenir de plus en plus de plus en plus minimaliste [...] disons qu'on a pu mettre en place tout un corpus de mots qui va remplacer les gestes et puis à la fin du CE1 ils ont quand même atteint un degré d'abstraction assez assez enviable [...] je ne pensais pas que c'était aussi flagrant l'évolution sur les trois ans de leur gestuelle je suis assez surprise finalement de ce que je vois / je l'entends plus quand ils utilisent des tournures de phrases à moi pour expliquer quelque chose à un autre que enfin je le voyais moins dans leurs gestes là en le regardant c'est vrai qu'il y a des choses flagrantes

L'enseignante prend conscience de l'évolution que nous observons.

Pour les deux photogrammes, les pointages associés à la prosodie soutiennent l'apprentissage de la notion d'adjectif. Toutefois le discours est dense également, l'enseignante donne beaucoup d'explications. La compréhension de ce qui est explicite dans le texte ne nécessite pas le recours à la matérialité extrinsèque.

Ce qui perdure dans cette séance, ce sont les gestes d'animation et les ostensions immédiates à vocation de maintien de l'attention. Sans attention, rien ne peut être transmis, que ce soit en Grande Section, au Cours Préparatoire ou au Cours Élémentaire 1.

3.4.7.3. Le développement chez l'élève

Les élèves ont désormais un niveau de lecture courante (Giasson, 2007). Ils lisent sur un document A4 individuel et comprennent les éléments explicites du texte.

La compréhension de l'implicite et l'anticipation donnent lieu à des débats argumentés où la parole s'exprime dans ses deux dimensions verbale et non verbale. Mais plus de gestes de sens épistémiques (Colletta, 2004b), ni de systèmes de signes complexes (Moro & Rodríguez, 2005)... les élèves sont désormais capables de puiser dans le texte lu les arguments et les réponses.

Tous participent à ces débats argumentatifs, ÉL et LA s'expriment autant que BA et LO. Les écarts constatés en milieu de cycle ont été réduits.

3.5. Synthèse de la 3^e année : Cours Élémentaire 1^{re} année et synthèse du cycle

3.5.1. Les matérialités au fil du cycle

Nous avons mis en évidence que la matérialité extrinsèque est spécialisée en fonction des dimensions de la lecture. De ce fait, en début de cycle, quand tout est construit concernant le code phonographique, les pointages polymorphes associés à des référents objectaux dominent. La conscience phonologique est basée sur les ressources prosodiques combinées aussi à des objets. Parallèlement l'enseignement-apprentissage de la compréhension des éléments concrets ou explicites est réalisé avec une matérialité extrinsèque particulière, la mimogestualité.

Le travail sur la morphologie de la langue est central dès la fin du Cours Préparatoire. Les notions de grammaire et d'orthographe font l'objet d'un enseignement explicite. Quelle matérialité extrinsèque pour ce code morphographique ? La gestualité est toujours présente. Mais la matérialité objectale joue un rôle important : beaucoup d'objets inventés par l'enseignante et un code couleur propre à la classe. Progressivement le code métalinguistique écologique laisse place à la terminologie universelle. Le recours à la mimogestualité est toujours d'actualité pour aider les élèves à saisir le sens des concepts concrets.

Dès la deuxième séance apparaissent de longs moments sans matérialité extrinsèque. Mais c'est la dernière séance qui est la plus révélatrice de cette évolution. Deux événements remarquables seulement... Le discours seul prend presque toute la place. Les concepts abstraits et les inférences pour extraire l'implicite passent par le langage exclusivement. La matérialité extrinsèque, en rapport étroit avec les contenus enseignés, se transforme. En effet puisqu'elle est spécialisée en fonction des savoirs, quand ces savoirs ont été assimilés, la matérialité extrinsèque associée n'est plus. Nous imaginons que d'autres connaissances à acquérir appelleront d'autres moyens matériels pour les faire construire.

3.5.2. La progression des élèves

CA, BA et LO déchiffrent dès la Toussaint de l'année de Cours Préparatoire ; lecture hésitante en décembre ; compréhension déjà très fine pour BA et LO. ÉL commence à déchiffrer un peu plus tard ; lecture hésitante en fin d'année scolaire ; compréhension d'histoire orale déjà satisfaisante. LA montre encore des hésitations en Cours Élémentaire 1.

En cette fin d'année, les élèves atteignent les objectifs des programmes scolaires de la fin du cycle 2. Tous très actifs dans les échanges autour d'un texte, ils accèdent peu à peu à l'abstraction. La matérialité extrinsèque, comme elle a été observée depuis le début du cycle, est de moins en moins nécessaire. LO qui est très souvent apparu comme le leader, trouve en BA un sérieux partenaire pour débattre. ÉL et LA sont eux aussi capables de chercher des réponses dans le texte et d'argumenter.

*Le rôle de la matérialité dans l'apprentissage de la lecture :
aspects du curriculum enseigné, pratique enseignante
et développement chez l'élève.
Une étude de cas à l'école primaire française.*

PARTIE 5 : INTERPRÉTATION ET DISCUSSION

1. LA MATÉRIALITÉ EXTRINSÈQUE AU STATUT TECHNIQUE	416
1.1. LES SUPPORTS DE LECTURE	416
1.1.1. <i>Supports initiaux et supports dérivés</i>	416
1.1.2. <i>Évolution de la nature des supports au cours du cycle</i>	417
1.2. LES TABLEAUX.....	417
1.2.1. <i>Le tableau noir</i>	417
1.2.2. <i>Le tableau Blanc Interactif</i>	421
1.2.3. <i>Les tableaux mobiles</i>	421
1.3. MIKA, LA MARIONNETTE ET LA BAGUETTE MAGIQUE	421
1.4. L'OUTIL CONSCIENCE PHONOLOGIQUE (LA CIGALE EDITIONS).....	422
1.5. L'ORGANISATION DE L'ESPACE ET LES FORMES SOCIALES DE TRAVAIL COMME MOYENS MATERIELS TECHNIQUES D'ENSEIGNEMENT-APPRENTISSAGE DE LA LECTURE	426
2. LA MATÉRIALITÉ EXTRINSÈQUE AU STATUT PSYCHOLOGIQUE	427
2.1. LES SYSTEMES SEMIOTIQUES INTERNALISES A L'AGE PREVERBAL, COMME RESSOURCE POUR L'ENSEIGNEMENT- APPRENTISSAGE DES CODES INTRINSEQUES ECRITS.....	428
2.1.1. <i>La mobilisation et le maintien de l'attention en lien avec l'organisation de l'espace et les formes sociales de travail</i>	428
2.1.2. <i>Les pointages organisés en systèmes de signes complexes adaptés à l'objet écrit</i>	429
2.1.3. <i>Les démonstrations distantes et immédiates</i>	435
2.1.4. <i>L'articulation de la matérialité extrinsèque corporelle/gestuelle et de la matérialité extrinsèque objectale</i>	439
2.1.5. <i>Les tracés comme code métalinguistique écologique</i>	444
2.2. LA SPECIALISATION DE LA MATERIALITE EXTRINSEQUE EN FONCTION DES DIMENSIONS DE LA LECTURE	449
2.2.1. <i>La matérialité extrinsèque au service de l'enseignement-apprentissage du code</i>	449
2.2.2. <i>Le répertoire coverbal internalisé, comme ressource pour l'enseignement-apprentissage du sens de l'écrit</i>	452
3. REGARD MACROGÉNÉTIQUE	461
3.1. LA MATERIALITE EXTRINSEQUE AUX MAINS DE L'ENSEIGNANTE.....	461
3.1.1. <i>L'absence de matérialité extrinsèque comme signe de savoirs acquis en lecture</i>	461
3.1.2. <i>Les moments clés du cycle marquant l'évolution du recours à la matérialité extrinsèque</i>	462
3.1.2.1. Le tournant du recueil	462
3.1.2.2. La fin du recueil	465
3.1.2.3. Les retours à la matérialité	465
3.2. LA MATERIALITE AUX MAINS DES ELEVES.....	470
3.2.1. <i>Deux situations où les élèves recourent à la matérialité extrinsèque</i>	470
3.2.1.1. Les « petits experts » expliquent comment fonctionne le code écrit	470
3.2.1.2. Les uns font lire les autres	474
4. LES APPORTS DE LA RECHERCHE	479
4.1. RETOUR SUR LA METHODOLOGIE : APPORTS ET LIMITES.....	479
4.1.1. <i>Les apports</i>	479
4.1.1.1. La révélation du double développement par la méthodologie	479
4.1.1.2. La création d'outils pour exposer les matérialités.....	480
4.1.2. <i>La limite de l'étude</i>	480
4.2. REPONSES AUX QUESTIONS DE RECHERCHE	481
4.2.1. <i>Le savoir-lire construit à l'aide des matérialités</i>	481
4.2.2. <i>L'évolution de la matérialité extrinsèque au fil des trois années du cycle</i>	482
4.2.2.1. Moins de matérialité ; matérialité des mains magistrales aux mains enfantines.....	482
4.2.2.2. La transformation de la matérialité extrinsèque	483
4.2.3. <i>L'enseignante et la matérialité</i>	485

À l'issue de ce parcours analytique qui nous a fait circuler du début à la fin du recueil de manière chronologique, nous proposons maintenant de répondre à nos questions de recherche. Comment procède l'enseignante pour que l'élève construise pas à pas son savoir-lire ? Dans la classe observée, nous avons pris le parti de comprendre les rouages de l'enseignement-apprentissage de la lecture, en dépassant le concept de méthode de lecture, et en montrant le rôle capital de la matérialité extrinsèque. L'enseignante elle-même affirme dans les deux entretiens semi-directifs :

M : il n'y a pas de BONNE méthode l'enfant se construit son apprentissage on est juste là pour lui donner des outils (1^{er} entretien)

M : on va les guider sur une méthode mais c'est eux qui vont se construire leur lecture c'est un leurre de penser que nous leur apprenons quelque chose nous leur donnons les moyens de s'apprendre eux-mêmes les choses (2^e entretien)

Rappelons nos grands axes de questionnement. Nous nous interrogeons sur la nature et le statut de la matérialité extrinsèque repérée lors de l'observation des douze séances d'enseignement-apprentissage de la lecture. Quelle matérialité extrinsèque pour quel contenu de savoir ? La matérialité extrinsèque est-elle spécialisée ? Nous nous interrogeons aussi sur son caractère évolutif, dynamique et différentiel. Y a-t-il ou non détachement de la matérialité extrinsèque, pour aller vers le savoir ? Autrement dit la matérialité extrinsèque est-elle un indice du développement de l'élève ?

À l'aide de nos analyses présentées *supra* nous sommes en mesure de classer en deux grandes catégories les outils matériels extrinsèques qui se donnent à voir dans les situations d'enseignement-apprentissage de la lecture au cycle 2, pour notre étude de cas. La discussion qui suit est articulée en quatre parties : la matérialité extrinsèque au statut technique, la matérialité extrinsèque au statut psychologique, le regard macrogénétique, et les apports de la recherche.

1. LA MATÉRIALITÉ EXTRINSÈQUE AU STATUT TECHNIQUE

Rappelons la définition que nous avons adoptée en troisième partie : la matérialité extrinsèque technique est un ensemble de procédés et de moyens pratiques matériels pensés et mis en œuvre par l'enseignant. Nous insistons sur l'aspect pratique qui est le critère de classement des objets matériels dans cette catégorie. La matérialité extrinsèque technique concerne le déroulement de la séance sous un angle pragmatique : par exemple pour que les élèves puissent voir tous ensemble un écrit au tableau ou sur une table, il faut que son support soit suffisamment grand ; pour réaliser des exercices individuels, il faut un cahier ou des fiches ; pour pouvoir désigner un objet écrit à l'attention des autres, l'espace doit être pensé d'une certaine façon...

La matérialité extrinsèque technique apparaît comme une des conditions de l'intervention didactique de l'enseignante. Les objets de la classe la constituent.

1.1. Les supports de lecture

1.1.1. Supports initiaux et supports dérivés

Les supports de lecture sont divers : l'affiche du Téléthon, la recette des crêpes, les photographies, le jeu de phonologie des éditions *La Cigale*, le manuel et les albums *Mika*...

L'enseignante utilise des supports authentiques (par exemple l'affiche précitée). Dans le **premier entretien semi-directif**, elle dit qu'il est important de proposer des écrits qui touchent au quotidien des élèves. Elle crée un lien entre la vie quotidienne des enfants et leur vie scolaire. Il y a là l'idée de continuité pour l'élève, et de motivation affective. Nous faisons une analogie avec les systèmes sémiotiques acquis qui marquent la continuité du sujet (cf. *supra*). Dans la pratique observée, l'enseignante propose toujours l'étude du savoir hors de portée (sans l'adulte) des élèves. Mais les conditions matérielles qu'elle met en place témoignent de son souci d'ancrer son enseignement en proximité avec leur vie d'enfant. L'aspect technique de l'enseignement-apprentissage de la lecture « joue » entre continuité et rupture.

À l'initiative de l'enseignante, les supports subissent des transformations techniques pour donner des supports dérivés adaptés aux objectifs qu'elle poursuit. Par exemple un passage de

l'affiche est agrandi, la recette est écrite sur de grandes feuilles et accompagnée d'un référent présentant des dessins des ustensiles et des ingrédients, les épisodes des albums *Mika* sont recopiés sur de grandes feuilles pour devenir des supports collectifs. Les supports dérivés sont techniquement indispensables à la transposition didactique (Chevallard, 1985/1991) de la lecture à enseigner à la lecture effectivement enseignée.

Les supports et objets dérivés sont nombreux, ils sont le produit de l'ingéniosité, mais aussi de la réflexion de l'enseignante qui a besoin, comme elle dit en **entretien d'auto-confrontation**, de l'appui d'éléments « concrets » pour organiser son enseignement.

Les tableaux des matérialités (cf. *infra*) présentent les supports pour chaque événement remarquable.

1.1.2. Évolution de la nature des supports au cours du cycle

Au Cours Élémentaire 1, les supports collectifs dérivés laissent place aux supports individuels initiaux. En effet la deuxième séance et la quatrième séance du Cours Élémentaire 1 se réalisent sur des supports de textes non transformés (respectivement le document issu d'Internet sur les marionnettes et l'extrait du *Roman de Renart*). Il apparaît donc qu'à la fin du cycle, l'enseignante ne fait plus systématiquement travailler les élèves sur des supports de lecture dérivés. De plus chaque élève dispose de sa feuille personnelle qu'il lit en même temps que ses camarades. Parce que les élèves sont devenus lecteurs, ils sont capables de suivre la leçon de lecture à partir d'un support initial individuel et de petit format.

1.2. Les tableaux

1.2.1. Le tableau noir

L'enseignante n'écrit pas systématiquement sur le tableau noir : très souvent le support de lecture y est fixé. Qu'il supporte une feuille, une illustration ou bien qu'il soit le lieu direct de l'écrit public, le tableau noir a les fonctions traditionnelles décrites dans la littérature (Nonnon, 2000, 2004 ; Hassan, 2009). Il initie l'interrogation, le questionnement, la progression des connaissances et l'avancée didactique. Par exemple, l'enseignante porte au tableau des propositions orthographiques des élèves pour le mot *terrible* et les soumet à la réflexion collective (séance 4 de Cours Préparatoire). Le tableau noir conserve aussi, à la vue et à la

disposition de tous, les traces antérieures du travail effectué ensemble : l'enseignante puise dans les écrits des leçons d'avant pour faire avancer le propos du jour ; c'est le cas lorsque les élèves complètent les mots manquants du résumé de *Mika et le jeteur de sort* (même séance), elle réfère à un résumé complété pour un épisode lu antérieurement.

Ci-dessous un exemple d'utilisation du tableau noir expliqué sur un tableau des matérialités. Le photogramme 57 (cf. partie 4, section 2.4.2.1.) montre le tableau noir comme support d'où s'exprime toute la corporéité de l'enseignante et des élèves : des pointages multiples articulés à la prosodie, un geste iconique, un comptage. Toutes les actions partent du tableau.

Rappelons que les tableaux des matérialités ont pour fonction de lister et classer les éléments de matérialité intrinsèque et extrinsèque. Ils n'ont pas vocation à rendre le sens de l'action. La dynamique des événements est saisie sur les photogrammes commentés dans la partie précédente : les PH numérotés dans le présent tableau renvoient aux photogrammes de la partie 4 (cf. figure 14 partie 3 : Photographie synthétique des outils de réduction des données).

Tableau des matérialités Cours Préparatoire 4/Épisode Significatif 1 : L'encodage du mot terrible			
Temps DVD17	Événements remarquables	Matérialité intrinsèque	Matérialité extrinsèque
		Objectale	Corporelle
20'49" – 21'22"	<p>1. Tairible versus terrible LO et BA corrigent l'erreur ai</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Le phonème [ɛ] - Le graphème complexe ai - Le graphème simple e 	<ul style="list-style-type: none"> - LO : un pointage sous le graphème complexe ai - LO : un pointage dynamique sous le début du mot i.e. tairi - LO : un pointage dynamique circulaire autour du graphème complexe ai - Absence de gestes (12'')
		 <p>Espace : - Élèves assis à leur table face au tableau noir</p>	 <p>Ardoise</p>
		 <p>Tableau noir</p>	<p>M : prosodie = appui sur [tɛ] suivi d'une coupure</p> <p>- BA : trace de l'index un e</p> <p>- Absence de gestes (9'')</p>
21'46" – 23'09"	<p>2. Terrible versus terrible Les élèves retrouvent l'explication de la nécessité d'écrire e sans accent dans le mot terrible</p>	<ul style="list-style-type: none"> - le phonème [ɛ] - Les graphèmes è et correspondant au phonème [ɛ] - La double consonne rr - Le groupe de graphèmes err 	<ul style="list-style-type: none"> - LO : un pointage sur le mot terrible - LO : un pointage sous le 1^{er} e du mot terrible - LO : un pointage au-dessus du 1^{er} e du mot terrible - LO : trace de l'index droit un accent grave au-dessus du 1^{er} e du mot terrible - Absence de gestes (23'') - LO : un pointage sur er du mot terrible inscrit sur l'ardoise de BA - M : geste coverbal = oscillation de la main - M : large ouverture de la bouche accompagnant la prosodie = appui sur [ɛ] - M : geste iconique = geste circulaire de l'index droit représentant la fleur - M : comptage itératif de 1 à 4

<p>23'40'' – 23'54''</p>	<p>3. Les deux R du mot terrible M fait mémoriser la graphie du mot <i>terrible</i></p>	<p>- Le mot <i>terrible</i> - La double consonne <i>rr</i> du mot <i>terrible</i></p>	 <p>Espace : - Élèves assis face au tableau noir - M debout à côté des élèves</p>			<p>- M : mime la peur = ouvre les mains et prosodie = appui sur les deux RR du mot <i>teRRRible</i>, 2 fois - M : geste iconique = un doigt pour un R M : mime et prosodie = [r] roulé - M : geste iconique = deux doigts pour deux RR M : mime la peur = ouvre les mains et prosodie = appui très exagéré sur [r] du mot <i>teRRRible</i></p> <div style="border: 1px solid black; padding: 2px; width: fit-content; margin-left: auto; margin-right: auto;">PH58</div>
------------------------------	--	---	--	--	--	--

1.2.2. Le tableau Blanc Interactif

Dans la classe observée, le Tableau Blanc Interactif est moins utilisé que le tableau noir. Tout d'abord parce qu'il est nouveau, ce qui nécessite en amont beaucoup de travail de prise en main pour l'enseignante et les élèves. Ensuite, comme expliqué *supra*, pour des raisons pratiques d'organisation : installé dans la classe de cycle 3, son utilisation nécessite de se déplacer. Mais aussi parce que, pour l'enseignante, cet outil est un outil supplémentaire qui ne remplace pas le tableau noir⁹² auquel, pour l'heure, elle reste très attachée.

1.2.3. Les tableaux mobiles

Elle semble utiliser plus volontiers des tableaux mobiles. Ils sont plus facilement adaptables aux situations d'enseignement-apprentissage de la lecture qu'elle veut mettre en place. Par exemple en Grande Section, elle passe d'activités journalières de lecture sur le tableau des rituels, à un tableau mobile qui présente l'affiche (séance 1).

1.3. Mika, la marionnette et la baguette magique

Fabuleux moyen de théâtraliser l'apprentissage de la lecture, Mika permet à l'enseignante de rendre le travail ludique et attrayant. Nous en sommes témoin quand elle dit que Mika a tendu des pièges et que les élèves doivent les détecter, *i.e.* corriger des pseudo-mots (séance 2 du Cours Préparatoire) : « l'excitation » des élèves est palpable. Sous cet aspect, Mika, parce qu'elle s'adresse à l'enfant qui est dans l'élève, parce qu'elle touche à l'affectif, est un objet qui suscite la motivation. Elle contribue à créer un contexte chaleureux et amusant. La baguette magique participe de cette « ambiance ». Dans son rôle d'objet magique (cf. *supra*), que l'enseignante entretient avec bonheur, la baguette est un accessoire de théâtre.

Nous retrouvons Mika et la baguette engagées dans le mime de l'enseignante pour aider à l'élaboration de la représentation de la situation d'un épisode (séance 4 du Cours Préparatoire). Elles sont donc aussi exploitées à des fins didactiques.

⁹² À l'école où nous exerçons, dans la classe de cycle 3 qui dispose du Tableau Blanc Interactif, tous les tableaux noirs ont été supprimés par l'enseignante. Cela signifie que chaque enseignant personnalise sa manière d'utiliser l'objet tableau à sa disposition.

Nous verrons un peu plus loin que la baguette a aussi une autre fonction.

1.4. L’outil Conscience phonologique (La Cigale éditions)

La méthode phonologique citée propose des objets matériels pour représenter les sons de la langue. Les syllabes et les phonèmes sont matérialisés par des systèmes de cartes et de jetons. Les sonorités de la langue sont manipulables et visualisables. L’enseignante mène ces activités de conscience phonologique régulièrement. Nous l’observons lors de la quatrième séance de Grande Section. Les objets ainsi mis à la disposition des élèves, sont des objets techniques constitutifs de la méthode didactique⁹³. La prosodie est systématiquement exploitée comme modalité matérielle corporelle de la méthode. L’objectal, le corporel et le gestuel sont articulés pour entraîner méthodiquement la conscience phonologique.

Ci-dessous les deux tableaux des matérialités⁹⁴ qui concernent la méthode utilisée par l’enseignante. Le photogramme 32 (cf. partie 4, section 1.4.3.2.), par exemple, donne à voir comment des objets (cartes et jetons), des gestes successifs et la prosodie sont habilement articulés.

⁹³ À l’instar de la méthode de lecture en couleurs de Gattegno (cf. *supra*). Rappelons que la méthode Borel Maissonny fonctionne sur le même principe de matérialisation des sons de la langue, mais ses ressorts sont gestuels et kinesthésiques. La méthode *Aloé* articule les caractéristiques des deux méthodes précédentes.

⁹⁴ Nous exposons les vingt-neuf tableaux en les insérant en fonction d’une de leur caractéristique que nous jugeons dominante et développée dans notre propos. Cependant, ces tableaux revêtent, la plupart du temps, plus qu’une seule caractéristique.

Tableau des matérialités Grande Section 4/Épisode Significatif 1 : La syllabe initiale

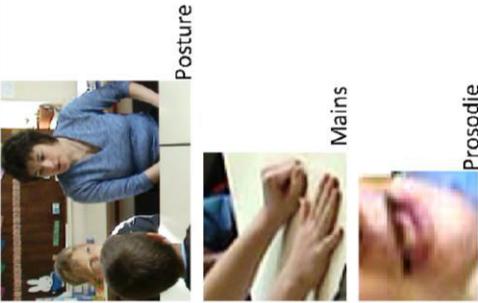
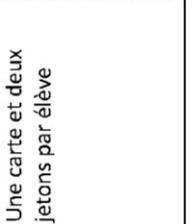
Temps DVD7	Événements remarquables	Matérialité intrinsèque	Objectale	Matérialité extrinsèque	Corporelle
77'46" – 78'16"	<p>1. La syllabe initiale 1 M fait percevoir la syllabe initiale du mot à l'aide des mains et de la prosodie</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Le mot oral - La syllabe orale 	 <p>Espace : - Élèves assis et groupés autour de deux tables rapprochées - M assise entre deux élèves et face aux deux autres</p>		<ul style="list-style-type: none"> - M : posture = met ses mains sous la table et regarde l'élève - M devant l'élève : un geste iconique = pose une main ouverte dans le sens de lecture, avec prosodie = appui sur la 1^{re} syllabe suivi d'une coupure - M devant l'élève : un geste iconique = pose l'autre main, avec prosodie = appui sur la 2^e syllabe - M devant l'élève : un geste iconique = replie cette main - M pour LU : geste final maintenu 9" <p style="text-align: right;">PH28</p>
78'50" – 79'25"	<p>2. La syllabe initiale 2 M fait percevoir la syllabe initiale du mot à l'aide de la prosodie</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Le mot oral - La syllabe orale 			<ul style="list-style-type: none"> - M : posture = garde ses mains sous la table et regarde l'élève - M : prosodie = appui sur la 1^{re} syllabe suivi d'une coupure suivie d'un appui sur la 2^e syllabe - M devant LU : procède avec les mains comme PH28 et geste iconique = entrouvre la main droite puis la ferme <p style="text-align: right;">PH29</p>
80'32" – 81'01"	<p>3. La syllabe initiale 3 Les élèves perçoivent la syllabe initiale du mot</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Le mot oral - La syllabe orale 			<ul style="list-style-type: none"> - M : posture = garde ses mains sous la table et regarde chaque élève - M devant LU : procède avec les mains comme PH28 et renforce la prosodie = CACHE <p style="text-align: right;">PH30</p>

Tableau des matérialités Grande Section 4/Épisode Significatif 2 : La fusion syllabique

Temps DVD7	Événements remarquables	Matérialité intrinsèque	Objectale	Matérialité extrinsèque	Corporelle
95'27'' – 95'36''	<p>1. La fusion syllabique réussie : [m] et [y] [my]</p> <p>M fait réaliser la fusion des phonèmes [m] et [y] à l'aide de jetons</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Le phonème - La syllabe 	 <p>Une carte et deux jetons par élève</p>	<ul style="list-style-type: none"> - M : geste iconique = donne un 1^{er} jeton à LO - LO : pose le 1^{er} jeton sur la 1^{re} case (gauche) de sa carte pendant que M prépare le 2^e - M : geste iconique = donne le 2^e jeton à LO - LO : pose le 2^e jeton sur la 2^e case de sa carte - LO : geste iconique = geste dynamique circulaire 	PH31
95'49'' – 96'04''	<p>2. La fusion syllabique manquée : [m] et [o] [myzo]</p> <p>M fait réaliser la fusion des phonèmes [m] et [o] à l'aide de jetons</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Le phonème - La syllabe 		<ul style="list-style-type: none"> - M : geste iconique = donne un 1^{er} jeton à BA - BA : pose le 1^{er} jeton sur la 1^{re} case (gauche) de sa carte pendant que M prépare le 2^e - M : geste iconique = donne le 2^e jeton à BA - M : prosodie = allonge le phonème [m] - geste iconique = geste dynamique liant - Absence de gestes (4'') 	PH32
97'44'' – 98'14''	<p>3. La fusion syllabique manquée : [m] et [o] [myo]</p> <p>M fait réaliser la fusion des phonèmes [m] et [o] à l'aide de gestes</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Le phonème - La syllabe 	<p>Espace :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Elèves assis et groupés autour de deux tables rapprochées - M assise entre deux élèves et face aux deux autres 	<ul style="list-style-type: none"> - M : touche BA - M : geste iconique = [m] de Borel Maisonnny - M : geste iconique = [o] de Borel Maisonnny - M : gestes iconiques = [m] et [o] de Borel Maisonnny enchaînés - Absence de gestes (6'') - M : gestes iconiques = élargit le rond formé par sa main - M : gestes iconiques = [m] et [o] de Borel Maisonnny enchaînés 	PH33

98'43'' – 99'06''	<p>4. La fusion syllabique mode d'emploi</p> <p>M explicite la fusion syllabique : le trou entre deux phonèmes</p>	<p>- Le phonème - La syllabe</p>	 <p>Espace : - Élèves assis et groupés autour de deux tables rapprochées - M assise entre deux élèves et face aux deux autres</p>	 <p>Une carte et deux jetons par élève</p>	 <p>Doigts</p>	<p>- M : geste iconique = pose les 2 index écartés sur la table - M : geste iconique = pose les 2 index serrés sur la table - M : geste iconique = écarte les 2 index - M : geste iconique = pose les 2 index serrés sur la table - M : geste iconique = écarte l'index droit d'un geste arrondi 2 fois puis maintient l'écartement 6'' - LU : pointe vers la carte de BA - M : geste iconique = rapproche les 2 jetons sur la carte de BA</p> <p style="text-align: right;">PH34</p>
99'55'' – 100'11''	<p>5. La syllabe [mo] du mot [moto]</p> <p>M aide BA à fusionner [m] et [o] par le recours au mot connu [moto]</p>	<p>- Le phonème - La syllabe - Le mot oral</p>				<p>- M : geste iconique = 2 vagues pour 2 syllabes, avec prosodie = courte coupure entre [mo] et [to] - Absence de gestes (4'')</p> <p style="text-align: right;">PH35</p>

1.5. L'organisation de l'espace et les formes sociales de travail comme moyens matériels techniques d'enseignement-apprentissage de la lecture

Dans la classe observée, l'espace n'est pas figé comme pourrait le laisser penser le plan de classe. L'enseignante organise l'espace en fonction de ses objectifs. De même que les tableaux mobiles confèrent de la souplesse à la réalisation des séances (cf. *supra*), la configuration de l'espace est adaptée à chaque séance, voire moment de séance. Pas une des séances de Grande Section n'offre la même disposition. La séance 4 du Cours Préparatoire donne à voir des élèves assis à leur table puis debout près du tableau. La mobilité des élèves est remarquable à plusieurs titres : ils interviennent à tout moment pour faire avancer le savoir, à bon escient, et sont étonnamment disciplinés. Et cela dès le début de la Grande Section.

Nous l'avons observé tout au long du recueil, les élèves sont toujours regroupés en petit nombre autour d'un support de lecture collectif le plus souvent (individuel en fin de cycle). Dans tous les cas, l'objet à lire est à portée des élèves et de l'enseignante, il peut être approché, touché et annoté. Ces configurations autorisent par conséquent toutes les actions permettant l'étude collective de la langue écrite. L'espace et le groupe sont donc à considérer comme des moyens techniques contribuant à la réalisation de l'enseignement-apprentissage de la lecture.

Cependant, l'organisation spatiale, composante de la matérialité objectale extrinsèque, n'est pas seulement ce moyen technique. Elle a aussi une fonction psychologique que nous allons maintenant expliciter.

2. LA MATÉRIALITÉ EXTRINSÈQUE AU STATUT PSYCHOLOGIQUE

Nous définissons la matérialité extrinsèque psychologique comme les ressources qui s'enracinent dans le déjà-là de l'enfant. Par élément de matérialité psychologique nous entendons donc tout procédé qui prend appui sur les fondations psychologiques de l'enfant. L'enseignante se fonde sur le développement actuel de l'élève que nous envisageons sous deux modalités, sémiotique et didactique.

Selon nous la modalité didactique consiste en la prise en compte des savoirs didactiques antérieurement acquis. Les savoirs didactiques des élèves, *i.e.* dans le domaine de la lecture, servent d'ancrage pour l'enseignement-apprentissage à venir. Au fil de nos observations nous constatons que l'enseignante s'appuie sur les connaissances des élèves. Nous observons ainsi, (séance 1 de Grande Section), qu'elle s'assure qu'ils discriminent le dessin et l'écrit ; elle s'appuie aussi sur leur savoir-identifier les lettres de l'alphabet ainsi que sur leur maîtrise de l'invariance. Après cela, elle aborde les unités graphiques lettre et mot qu'elle veut faire percevoir visuellement.

La modalité sémiotique est autre. L'idée est que l'enseignante prend appui sur les systèmes sémiotiques maîtrisés par l'élève, pour le faire apprendre. Pour « progresser », l'élève doit être mis en situation d'aborder du savoir en rupture avec son savoir quotidien. Les items programmatiques (cf. *supra*) en lecture répondent à cette demande. À charge de l'enseignante d'amener l'élève au seuil du savoir nouveau, ou de le faire voir sous un jour nouveau, puis de le faire acquérir. La question est de savoir comment elle procède pour que les élèves commencent à percevoir la chose à apprendre. Comment fait-elle pour établir le rapport à l'écrit ? Car il s'agit, pour le cas de la lecture, d'établir un nouveau rapport au langage, d'« algébriser » le langage au sens vygotkien, *i.e.* d'amener l'élève au plan supérieur du langage (Vygotski, 1934/1997). L'enseignante fait jouer les savoirs didactiques appris, les systèmes sémiotiques acquis, et la lecture à apprendre.

Autrement dit l'enseignante utilise les systèmes sémiotiques comme ressource pour l'enseignement-apprentissage de la lecture. Nous observons qu'elle puise dans les systèmes sémiotiques internalisés et partagés par les membres du petit groupe, pour que les élèves perçoivent visuellement la matérialité intrinsèque de l'écrit, accèdent aux codes alphabétique et non alphabétique (Chauveau, 1998), et apprennent à comprendre l'écrit (Goigoux, 2003).

2.1. Les systèmes sémiotiques internalisés à l'âge préverbal, comme ressource pour l'enseignement-apprentissage des codes intrinsèques écrits

Chez les bébés de sept à treize mois, Moro et Rodríguez (2005) ont observé l'acquisition de moyens sémiotiques simultanément à celle de l'usage canonique de l'objet. La capacité à regarder l'adulte, à regarder l'action de l'adulte aux prises avec l'objet, à réaliser des ostensions pour attirer l'attention, des pointings pour indiquer, des démonstrations immédiates ou distantes, vient de la période préverbale, quand commencent les premières formes de développement culturel. Le bébé acquiert des systèmes sémiotiques « simples » : à un signe correspond une fonction.

Dans la classe, entre cinq et huit ans, nous observons que les signes compris par l'élève sont complexes et fonctionnent en systèmes. L'enseignante recourt à la matérialité extrinsèque corporelle/gestuelle réinventée, complexifiée, adaptée et adaptable à l'objet de savoir.

2.1.1. La mobilisation et le maintien de l'attention en lien avec l'organisation de l'espace et les formes sociales de travail

Nous considérons la spatialité et le petit groupe non plus comme moyens matériels techniques mais comme moyens matériels psychologiques.

En préalable, l'apprentissage de la lecture nécessite l'exercice de l'attention. Comme le dit Vygotski, à l'âge scolaire, l'attention devient volontaire (cf. *supra*). Nous soutenons que l'organisation de l'espace et les formes sociales de travail qui en résultent sont engagées dans ce processus. Elles conditionnent grandement les apprentissages en favorisant plus ou moins la mobilisation de l'attention. Dans ces espaces organisés par l'enseignante et dédiés au travail en petit groupe, tous les élèves réussissent à soutenir leur attention longtemps, et cela, dès la Grande Section. Nous pensons que la configuration de l'espace et le travail en petit groupe, parce qu'ils facilitent la mobilisation et le maintien de l'attention, permettent que les séances soient aussi longues en Grande Section que pour les deux autres années du cycle. En outre les élèves suivent l'enseignement selon le programme de l'école (M.E.N., 2002b). Dans cette classe, les situations sont formelles (Brossard, 2001) tout au long du cycle.

Les configurations spatiales sont variées et accueillent toujours les élèves en petit groupe. Il n'y a pas de changements concernant ce fonctionnement durant tout le cycle.

Lorsque l'attention est fuyante pour l'un des élèves, l'enseignante intervient très souvent par une ostension immédiate. Elle touche l'élève sans mot dire, ce qui suffit à le ramener dans le cercle de travail. Cela n'est possible que parce que la disposition ainsi pensée met les acteurs à distance personnelle selon les critères proxémiques définis par Hall (1966/1971). La distance personnelle facilite donc le maintien de l'attention. Elle favorise aussi la différenciation car l'enseignante peut s'adresser à un seul élève ; or la distance étant réduite, l'attention de tous est maintenue.

L'attention est le plus souvent focalisée au moyen de pointages immédiats touchants (nommés pointages) sur l'écrit. À l'instar des pointings de l'âge préverbal, le pointage est le moyen d'attirer le regard des élèves sur l'écrit, à percevoir visuellement ses composantes alphabétiques et extra-alphabétiques. L'enseignante et les élèves pointent tout le temps sur l'écrit pour faire porter l'attention sur certains objets et désigner ceux dont ils parlent.

2.1.2. Les pointages organisés en systèmes de signes complexes adaptés à l'objet écrit

Après que l'attention a été mobilisée et focalisée sur le support, et plus précisément sur les composantes intrinsèques de l'écrit, l'enseignante déploie des systèmes de signes. Elle recourt à la matérialité extrinsèque corporelle/gestuelle réinventée, complexifiée, adaptée et adaptable à l'objet de savoir. En utilisant toutes sortes de pointages, elle parvient à élémentariser l'écrit. Les élèves perçoivent peu à peu les éléments isolés par le savoir-faire de l'enseignante. Ils prennent conscience de la matérialité intrinsèque de l'écrit et accèdent petit à petit, dans une lente construction, à son fonctionnement. L'objet global, entier, indiscernable dans ses différentes composantes à l'entrée en Grande Section, est éclairé d'un faisceau qui le fait voir autrement. Il est peu à peu perçu visuellement.

Nous proposons trois tableaux des matérialités qui mettent en évidence les pointages souvent articulés en système. Le tableau des matérialités de l'épisode significatif 2 de la deuxième séance de Grande Section est particulièrement parlant : la densité gestuelle de signes articulés et enchaînés est impressionnante. Le photogramme 17 (cf. partie 4, section 1.2.3.2.) est emblématique avec une douzaine de pointages successifs.

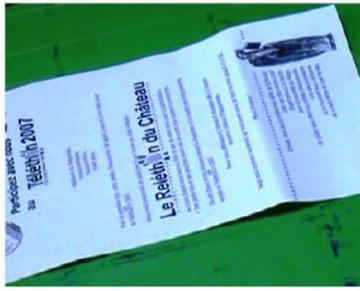
Tableau des matérialités Grande Section 1/ Episode Significatif 1 : Les dessins				
Temps DVD1	Événements remarquables	Matérialité intrinsèque	Matérialité extrinsèque	
			Objectale	Corporelle
49'35" – 49'49"	1. Le dessin de Saint Nicolas versus écrit Les élèves perçoivent visuellement le dessin de Saint Nicolas	- Le dessin de Saint Nicolas - Les mots écrits sur l'affiche		- Absence de gestes (12'') - Absence de gestes (5'')
49'49" – 50'21"	2. Le dessin de la trace de patte de chien Les élèves perçoivent visuellement le dessin de la trace de patte de chien	Le plus grand dessin de la trace de patte de chien		- Absence de gestes (7'') - LO : un pointage sur le grand dessin de la trace - Absence de gestes (26'') - M : ostension immédiate = effleure le dessus de la tête de LO - M : un pointage alternatif réitéré sur les dessins de la trace et de Saint Nicolas
51'04" – 51'27"	2. Le dessin de la trace de patte de chien Les élèves perçoivent visuellement le dessin de la trace de patte de chien	Les autres dessins de la trace de patte de chien	Espace : - Elèves assis et groupés face au support collectif, l'affiche, fixée verticalement sur un tableau mobile - M debout à côté du tableau entre le tableau et les élèves ou face aux élèves	- BA : un pointage sur une trace - BA : un pointage sur une trace - LO : un pointage sur une trace - BA : un pointage sur une trace
51'33" – 52'20"	3. Le dessin du logo de l'association Les élèves perçoivent visuellement le dessin du logo de l'association	Le dessin du logo de l'association	Affiche diffusée par l'association locale	- M : deux pointages dynamiques sur le mot HV incrusté dans le logo - Absence de gestes (26'') - M : un pointage dynamique circulaire autour du logo = six tours - M : un pointage prolongé au-dessus du logo

Tableau des matérialités Grande Section 2/Épisode Significatif 2 : L'identification des mots				
Temps DVD4/5	Événements remarquables	Matérialité intrinsèque	Objectale	Matérialité extrinsèque
90'43" – 90'58"	<p>1. En miroir <i>sel</i> versus <i>les</i> M fait percevoir visuellement la différence entre les « mots-miroirs » <i>sel</i> et <i>les</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> - Le mot <i>sel</i> - Le mot-outil <i>les</i> 	 <p>Espace : - Élèves assis et groupés face au support collectif, la recette, fixée verticalement sur le tableau noir fixe - M assise à côté du tableau dans le coin de la classe</p>	<ul style="list-style-type: none"> - LO : un pointage sur <i>sel</i> - M : un pointage de l'index droit, prolongé, sur <i>sel</i> - M : un pointage de l'index gauche, prolongé, sur <i>les</i> en même temps que le pointage précédent maintenu sur <i>sel</i> <p style="text-align: right;">PH16</p>
91'39" – 92'07"	<p>2. Mot <i>le</i> versus <i>le</i> dans <i>huile</i> M pose la différence entre le mot <i>le</i> et le groupe de lettres <i>le</i> dans <i>huile</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> - Le mot <i>huile</i> - Le groupe de lettres <i>le</i> dans <i>huile</i> - Le mot-outil <i>le</i> - Les espaces blancs - Les lettres <i>l</i> et <i>e</i> 	 <p>- Recette des crêpes agrandie et composée de deux parties - Référent portant les ingrédients</p>	<ul style="list-style-type: none"> - BA : un pointage sur <i>le</i> du mot <i>huile</i> - M : un pointage sur <i>le</i> du mot <i>huile</i> - M : un pointage dynamique circulaire sur le mot <i>huile</i> - M : un pointage dynamique circulaire sur le mot-outil <i>le</i> - M : deux pointages dynamiques sur les espaces autour du mot-outil <i>le</i> - M : un pointage dynamique circulaire sur le mot-outil <i>le</i> - M : un pointage dynamique sur <i>le</i> du mot <i>huile</i> - M : un double pointage pouce index au-dessus des lettres <i>l</i> et <i>e</i> puis un pointage sur <i>l</i> et un pointage sur <i>e</i> de <i>le</i> du mot <i>huile</i> - M : un pointage dynamique circulaire sur le mot <i>huile</i> <p>Prosodie : appui sur le mot DANS</p> <p style="text-align: right;">PH17</p>
92'07" – 92'19"	<p>3. Le mot <i>à</i> Les élèves perçoivent visuellement le mot <i>à</i> comme un mot</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Le mot <i>à</i> - Les espaces de chaque côté du mot <i>à</i> 		<ul style="list-style-type: none"> - LO : un pointage dynamique sur <i>à</i> - LO : deux pointages verticaux de la main droite allongée doigts serrés sur les espaces avant et après <i>à</i> - M : un geste renforçant la prosodie = appui sur le mot <i>à</i> <p style="text-align: right;">PH18</p>

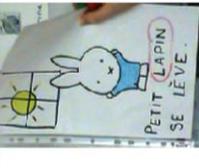
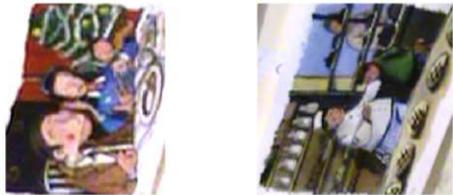
92'54'' – 93'40''	<p>4. LAPIN versus lait Les élèves discriminent les mots LAPIN et lait</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Le mot <i>lait</i> - Le mot LAPIN - Les lettres des mot <i>lait</i> et LAPIN - Le groupe de lettres LA du mot LAPIN - Le groupe de lettres la du mot lait 	 <p>Espace :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Elèves assis et groupés face au support collectif, la recette, fixée verticalement sur le tableau noir fixe - M assise à côté du tableau dans le coin de la classe 	 <ul style="list-style-type: none"> - Recette des crêpes agrandie et composée de deux parties - Référent portant les ingrédients et les ustensiles 	 <p>Fiche modèle de petit lapin</p>	<ul style="list-style-type: none"> - BA : un pointage sur la lettre t de <i>lait</i> - LO : un pointage sur LA de LAPIN - LO : un pointage sur le l de LAPIN - LO : un pointage sur la du mot <i>lait</i> - LO : un pointage sur la du mot <i>lait</i> - M : un pointage dynamique circulaire sur la fin du mot <i>lait</i> - BA : un pointage sur la lettre t du mot <i>lait</i> <p style="text-align: right;">PH19</p>
94'40'' – 95'00''	<p>5. Le mot œufs BA identifie le mot <i>œufs</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> - Le mot <i>œufs</i> - L'image représentant des œufs 	 <p>Référent</p> <p>M souligne en vert <i>œufs</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> - BA : un pointage de l'index gauche, prolongé, sur <i>œufs</i> de la recette - BA : un pointage de l'index droit, prolongé, sur <i>œufs</i> du référent en même temps que le pointage précédent maintenu sur <i>œufs</i> de la recette - BA : pointage initial de l'index gauche maintenu sur <i>œufs</i> de la recette <p style="text-align: right;">PH20</p>	<ul style="list-style-type: none"> - M : trois pointages successifs et rapides sur <i>sel, lait, œufs (gras), réitérés 3 fois</i> - M : un pointage sur d et e de de (non gras) situé devant <i>lait (gras)</i> - M : un pointage sur <i>lait (gras)</i> - M : trois pointages successifs et rapides sur <i>sel lait, œufs (gras)</i> - M : prosodie = gras :: - BA : un pointage dynamique, puis maintenu, sous <i>grammes (non gras)</i> - LO : un pointage sur <i>sel (gras)</i> <p style="text-align: right;">PH21</p>	
00'00'' – 00'41''	<p>6. Les caractères gras M introduit la notion de caractère gras</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Les caractères gras - Les caractères ordinaires 				<ul style="list-style-type: none"> - M : trois pointages successifs et rapides sur <i>sel, lait, œufs (gras), réitérés 3 fois</i> - M : un pointage sur d et e de de (non gras) situé devant <i>lait (gras)</i> - M : un pointage sur <i>lait (gras)</i> - M : trois pointages successifs et rapides sur <i>sel lait, œufs (gras)</i> - M : prosodie = gras :: - BA : un pointage dynamique, puis maintenu, sous <i>grammes (non gras)</i> - LO : un pointage sur <i>sel (gras)</i> <p style="text-align: right;">PH21</p>

Tableau des matérialités Cours Préparatoire 3/Épisode Significatif 1 : La prise d'indices				
Temps DVD15	Événements remarquables	Matérialité extrinsèque		
		Objetale	Corporelle	
05'55" – 06'53"	<p>1. Les personnages</p> <p>Les élèves repèrent les personnages</p>	<p>Les mots relatifs aux personnages : les clients, Martin (3), Baba (2)</p>  <p>Espace : - Éèves assis et groupés autour du support collectif déposé sur leur table constituant un plan horizontal - M debout à côté de la table</p>	 <p>Cinq étiquettes supportant cinq phrases à ordonner</p>	<p>- BA : un pointage sur le nom <i>Baba</i> CA : un pointage sur le nom <i>Martin</i> - BA : un pointage sur le nom <i>Baba</i> - CA : un pointage sur le nom <i>Martin</i> - CA : un pointage sur le 2^e nom <i>Martin</i> - M : déplace vers la gauche l'une des étiquettes portant le nom <i>Martin</i> - CA : un pointage sur le nom <i>Martin</i> BA : un pointage double de l'index et du majeur sur les deux noms <i>Baba</i> - M : déplace vers la droite les deux étiquettes portant le nom <i>Baba</i> - CA et M : déplacent vers la gauche la 2^e étiquette portant le nom <i>Martin</i> - M : déplace l'étiquette vers le haut - M : un pointage dynamique de la main sur l'étiquette déplacée - BA : un pointage sur le mot <i>clients</i></p>
		<p>- M : souligne le 3^e nom <i>Martin</i></p>	<p>- M : rebouche le feutre vert - BA : un pointage sur le 3^e <i>Martin</i> - M : déplace « entre les deux » l'étiquette portant <i>Martin</i> et <i>Baba</i></p>	

PH47

07'32'' – 07'57''	<p>2. Le mot difficile dans la phrase : recours à la voie indirecte</p> <p>BA lit la phrase, déchiffre les mots <i>parce qu'ils</i>, CA et EL écoutent</p>	<p>- La phrase - Les mots <i>parce qu'ils</i></p>	 <p>Espace : - Elèves assis et groupés autour du support collectif déposé sur leur table constituant un plan horizontal - M debout à côté de la table</p>	 <p>L'une des cinq phrases</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Absence de gestes (7'') - EL se lève - M : pose la main droite sur la tête d'EL - M : garde la main sur la tête d'EL simultanément : un pointage sur <i>parce</i> - M : un pointage dynamique de <i>parce</i> à <i>qu'ils</i> - M : pointage maintenu sur <i>qu'ils</i> - M : retire sa main - Absence de gestes (6'') 	PH48
08'49'' – 09'13''	<p>3. La chronologie</p> <p>Les élèves s'appuient sur les images pour établir la chronologie de l'histoire</p>	<p>Deux phrases</p>	 <p>Espace : élèves debout près des images affichées verticalement sous le tableau noir</p>	 <p>Deux images</p>	<ul style="list-style-type: none"> - EL : s'approche des images - EL : un pointage sur la 1^{re} image - EL : se met à genoux au plus près de la 1^{re} image puis un pointage sur la 1^{re} image - EL : avance sur ses genoux vers la gauche de la 1^{re} image, corps perpendiculaire aux affiches - EL : un pointage non immédiat = tend le bras droit derrière elle vers la droite de la 1^{re} image, corps perpendiculaire aux affiches - EL : s'avance et s'incline vers la 1^{re} image, corps perpendiculaire aux affiches - BA : un pointage sur la 2^e image 	PH49

2.1.3. Les démonstrations distantes et immédiates

Tout comme les pointages, les démonstrations sont des signes appris de l'enfant dès le début de son entrée dans la culture (Moro & Rodríguez, 2005). Source de développement sémiotique à l'âge préverbal, elles sont adaptées et prises comme ressources de l'enseignement-apprentissage de la lecture. L'enseignante est alors un modèle pour les élèves.

La démonstration immédiate semble plus rare que la démonstration distante. La démonstration distante est utilisée pour l'enseignement-apprentissage d'un savoir-faire nouveau : la prise en main du Tableau Blanc Interactif. Elle permet aussi de montrer aux élèves les caractéristiques de l'acte d'écrire lors de la dictée à l'adulte. Le premier tableau des matérialités ci-dessous expose une démonstration immédiate, les deux autres les démonstrations distantes. Un exemple : sur le deuxième tableau le photogramme 23 (cf. partie 4, section 1.3.2.2.) donne à voir la démonstration distante de l'acte d'écrire pour lequel tout le corps et toute l'activité de l'enseignante constituent un modèle.

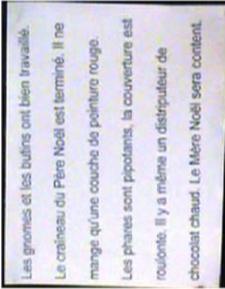
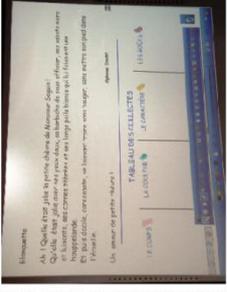
Tableau de matérialités Cours Préparatoire 2/Épisode Significatif 2 : Identification par voie indirecte versus identification experte 1				
Temps DVD13	Événements remarquables	Matérialité intrinsèque	Objetale	
42'57" – 43'15"	<p>1. Se situer dans l'espace du texte</p> <p>M guide physiquement ÉL</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Les phrases - La ligne - Le mot <i>rouge</i> - La majuscule - Le point 	<p></p> <p>Mika, la marionnette qui tend les pièges</p> <p></p> <p>Les grimes et les bulins ont bien travaillé. Le crâneau du Père Noël est terminé. Il ne mange qu'une couche de peinture rouge. Les phrases sont pipotants, la couverture est roulottée. Il y a même un distributeur de chocolat chaud. Le Père Noël sera content.</p> <p>Texte comportant des mots « tordus »</p> <p></p> <p>Feutre pointeur</p>	<p>Corporelle</p> <ul style="list-style-type: none"> - Absence de gestes (6") - M : démonstration immédiate = prend le bras et guide le geste de ÉL ÉL : un pointage sous le mot <i>rouge</i> - M : démonstration immédiate = garde le bras et guide le geste de ÉL ÉL : un pointage après le point - M : démonstration immédiate garde le bras e guide le geste de ÉL ÉL : un pointage sous la majuscule LO : un pointage au feutre <p>PH45</p>
44'19" – 44'46"	<p>2. L'identification du mot pipotants</p> <p>LO aide ÉL à déchiffrer</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Les groupes de graphèmes <i>pi</i>, <i>po</i>, <i>tants</i> - Le mot <i>pipotants</i> 	<p></p> <p>Espace : - Élèves debout devant le tableau groupés face au support collectif fixé verticalement sur le tableau noir fixe</p> <p>- M assise sur une table à côté du groupe d'élèves</p>	<ul style="list-style-type: none"> - LO : un pointage dynamique au feutre sous <i>pi</i> du mot <i>pipotants</i> - LO : un pointage dynamique au feutre sous <i>po</i> du mot <i>pipotants</i> - LO : un pointage dynamique au feutre sous <i>tants</i> du mot <i>pipotants</i> - LO : deux pointages dynamiques successifs au feutre sous le mot <i>pipotants</i> <p>PH46</p>

Tableau des matérialités Grande Section 3/Épisode Significatif 1 : L'acte d'écrire

Temps DVD7	Événements remarquables	Matérialité extrinsèque		
		Matérialité intrinsèque	Objectale	Corporelle
04'06'' – 04'53''	<p>1. Temps d'écriture versus temps de dire/lire</p> <p>M démontre qu'écrire nécessite un temps long</p>	<p>- La langue orale</p> <p>- La langue écrite</p>	 <p>Support collectif : 1^{re} feuille de l'exercice de relaxation présentant les photographies des étapes</p> <p>Porte-mine utilisé par M pour écrire et pour pointer</p>	<p>- BA : un pointage sur l'étape 3</p> <p>- LO : un pointage sur l'étape 1</p> <p>- M : dispose le support face à elle</p> <p>- M : écrit sous la dictée (26'')</p> <p>- M : dit ce qui est écrit (2'')</p> <p style="text-align: right;">PH22</p>
04'53'' – 05'56''	<p>2. Réflexion et formulation avant écriture</p> <p>M démontre qu'écrire nécessite réflexion et formulation préalables</p>	<p>- La langue orale</p> <p>- La langue écrite</p>	 <p>Espace : Élèves et M assis et groupés autour du support collectif déposé sur leur table constituant un plan horizontal</p> 	<p>- M : tient le crayon proche et sous les photographies à gauche</p> <p>- M : effectue un geste dynamique circulaire</p> <p>- M : deux pointages non immédiats dynamiques sous les photographies de gauche à droite</p> <p>- Absence de gestes (6'')</p> <p>- M : un pointage sous la 2^e photographie</p> <p>- Absence de gestes (5'')</p> <p>- M : un pointage vers LO puis BA</p> <p>- Absence de gestes (10'')</p> <p>- M : dit et écrit simultanément ce qui a été formulé (26'')</p> <p>prosodie = une pause entre chaque mot dit</p> <p style="text-align: right;">PH23</p>

Tableau des matérialités Cours Élémentaire 3/Épisode Significatif 3 : La prise en main du Tableau Blanc Interactif en lecture				
Temps DVD24	Événements remarquables	Matérialité intrinsèque	Objetale	
		Matérialité extrinsèque	Corporelle	
25'00'' – 25'27''	<p>1. Le déplacement des objets sur l'écran 1</p> <p>M montre comment déplacer un mot sur le tableau interactif</p>	<p>Le mot <i>jolie</i></p>	 <p>Espace : - Élèves assis groupés face au tableau blanc interactif - M entre le tableau et les élèves</p>	<p>Démonstration distante :</p> <ul style="list-style-type: none"> - M : se tourne vers les élèves - M : clique sur l'icône sélection du menu - M : se tourne vers les élèves - M : clique sur le mot <i>jolie</i> - M : se tourne vers les élèves - M : déplace le trait rose - M : place le trait rose dans la colonne rose du tableau des collectes intitulée <i>Le corps</i> - M : se tourne vers les élèves - M : clique sur l'icône sélection du menu - M : clique sur le mot <i>jolie</i> - M : déplace le mot <i>jolie</i> - M : place le mot <i>jolie</i> dans la colonne rose du tableau des collectes intitulée <i>Le corps</i>
25'58'' – 26'14''	<p>2. Le déplacement des objets sur l'écran 2</p> <p>LA déplace le mot <i>petite</i>, guidé oralement par M</p>	<p>Le mot <i>petite</i></p>	 <p>Tableau blanc interactif</p> <p>Stylet</p> <p>PH81</p> <p>PH82</p> <p>- LA : clique sur le mot <i>petite</i></p> <p>- LA : déplace le mot <i>petite</i> du texte au tableau des collectes</p> <p>- LA : remplace le trait rose dans le trou laissé par le mot <i>petite</i></p>	

2.1.4. L'articulation de la matérialité extrinsèque corporelle/gestuelle et de la matérialité extrinsèque objectale

Nous venons donc de l'écrire, l'enseignante effectue des pointages polymorphes pour enseigner le code écrit. Elle associe parfois des soulignements et des encadrés pour mettre en valeur ce qui a été perçu par les élèves. Ces tracés permettent de garder une mémoire, d'institutionnaliser provisoirement le savoir mis au jour. Ils viennent renforcer la perception des éléments que le geste a commencé d'isoler, de décrire, d'expliquer.

Comme exemple, le photogramme 12 (cf. partie 4, section 1.1.4.3.) du premier tableau donne à voir des éléments prosodiques, une anaphore gestuelle, un encadré et une césure, tout ceci parfaitement organisé pour faire comprendre que Saint Nicolas est en deux mots.

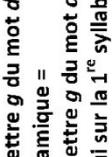
Tableau des matérialités Grande Section 1/Épisode Significatif 3 : Saint Nicolas

		Matérialité extrinsèque	
		Objectale	Corporelle
Temps DVD1	Événements remarquables	Matérialité intrinsèque	
60'28" – 60'36"	<p>1. L'invariance</p> <p>Les élèves sélectionnent la même écriture sur l'extrait de l'affiche que sur la fiche modèle</p>	 <p>Support collectif : extrait agrandi de l'affiche diffusée par l'association locale</p>	<p>- M : un pointage sur <i>Saint Nicolas</i> en écriture capitale, en écriture cursive, en écriture scripte</p> <p>- LO : plusieurs pointage sur <i>Saint Nicolas</i> en écriture scripte</p> <p>M et LO : un pointage sur Saint Nicolas en écriture scripte</p> <p>- M : un pointage dynamique sur <i>Saint Nicolas</i> en écriture scripte</p> <p>PH10</p>
60'36" – 61'16"	<p>2. Les lettres composant <i>Saint Nicolas</i></p> <p>M fait identifier les mots <i>Saint Nicolas</i> par comparaison des lettres des mots sur l'extrait de l'affiche et sur la fiche modèle</p>	 <p>Espace : Élèves assis et groupés autour du support collectif déposé sur leur table constituant un plan horizontal, face à M elle-même assise</p>	<p>- M : deux pointages simultanés sur le mot <i>Saint</i> de l'extrait (index droit) et le mot <i>Saint</i> du modèle (majeur gauche)</p> <p>- M : deux pointages simultanés sur chaque lettre de <i>Saint Nicolas</i> de l'extrait (index droit) et du modèle (majeur gauche)</p> <p>M : ce pointage maintenu sur la lettre t de <i>Saint</i> (2')</p> <p>M : ce pointage maintenu sur la lettre l de <i>Nicolas</i> (1')</p> <p>PH11</p>
61'16" – 61'32"	<p>3. Segmentation de l'écrit versus flux oral</p> <p>M fait percevoir visuellement l'espace entre <i>Saint</i> et <i>Nicolas</i></p>	<p>Les lettres de <i>Saint Nicolas</i></p> <p>L'espace blanc séparant les mots <i>Saint</i> et <i>Nicolas</i></p>	<p>- M : geste verbal métonymique = pointer de l'index gauche l'oreille gauche</p> <p>- M : prosodie = prononciation de <i>Saint / Nicolas</i> avec une pause anaphore gestuelle = deux gestes d'accompagnement avec pause</p> <p>- M : prosodie = prononciation de <i>Saint Nicolas</i> sans pause anaphore gestuelle = un geste liant</p> <p>PH12</p>

Tableau des matérialités Grande Section 2/Épisode Significatif 1 : L'identification des mots-outils, des espaces, des lettres			
Temps DVD4	Événements remarquables	Matérialité intrinsèque	Matérialité extrinsèque
		Objectale	Corporelle
82'05" – 82'32"	<p>1. Les mots-outils la, le, les Les élèves identifient les mots-outils <i>la, le, les</i></p>	<p>Les mots-outils écrits dans la recette</p>	 <ul style="list-style-type: none"> - M souligne en vert <i>La</i> - M souligne en vert <i>la</i> - M souligne en vert <i>le</i> - M souligne en vert les deux <i>les</i> <p>PH13</p>
83'09" – 83'19"	<p>2. Les espaces blancs Les élèves perçoivent visuellement des espaces blancs entre les mots</p>	<p>Les espaces blancs entre les mots</p>	 <ul style="list-style-type: none"> - Recette des crêpes agrandie et composée de deux parties - Référent portant les ingrédients <p>PH14</p>
83'19" – 83'40"	<p>3. Des lettres Les élèves identifient des lettres</p>	<p>Les lettres</p>	<p>BA : deux pointages verticaux de la main droite allongée doigts serrés sur les espaces situés avant et après le mot <i>avec</i></p> <p>PH15</p> <ul style="list-style-type: none"> - LO : un pointage sur le M de <i>Mélanger</i> - Absence de gestes (6'') - BA : un pointage sur le B de <i>Bien</i> un pointage sur le A de <i>Ajouter</i>

Tableau des matérialités Cours Préparatoire 3/Épisode Significatif 3 : La substitution de phonèmes

Temps DVD15	Événements remarquables	Matérialité intrinsèque	Objectale	Matérialité extrinsèque	Corporelle	
29'00'' – 29'15''	<p>1. L'identification du mot <i>danger</i></p> <p>ÉL déchiffre <i>danger</i>, CA et BA écoutent</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Le mot <i>danger</i> - La syllabe écrite <i>dan</i> - Le phonème [ʒ] 	 <p>Espace :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Élèves assis et groupés autour du support déposé sur leur table constituant un plan horizontal - M assise parmi les élèves à côté d'ÉL 	 <p><i>danger</i></p> <p>Étiquette du jeu comportant un mot et un dessin</p>	<ul style="list-style-type: none"> - M : un pointage sur la syllabe écrite <i>dan</i> du mot <i>danger</i> - CA : se déplace vers ÉL <p>M : ostension immédiate = pose la main gauche sur la tête de CA</p> <ul style="list-style-type: none"> - M : un pointage dynamique sous <i>dan</i> enchaîné à deux pointages dynamiques circulaires sur <i>ger</i> - M : prosodie = prononciation appuyée du phonème [ʒ] 	<p>PH52</p>

<p>29'20'' – 31'00''</p>	<p>2. La substitution <i>d/m</i> pour <i>danger/manger</i></p> <p>ÉL substitue le phonème [m] à [d] et la lettre <i>m</i> à <i>d</i> pour écrire le mot <i>manger</i> à partir du mot <i>danger</i></p>	<p>- Les mots oraux [dāʒe] et [māʒe]</p> <p>- Les phonèmes [d] et [m]</p> <p>- Les mots écrits <i>danger</i> et <i>manger</i></p> <p>- Les lettres <i>d, m, g</i></p>	 <p>Espace : - Élèves assis et groupés autour du support déposé sur leur table constituant un plan horizontal - M assise parmi les élèves à côté d'ÉL</p>	<p>danger</p> <p>Étiquette du jeu comportant un mot et un dessin</p>	 <p>ÉL écrit au feutre le mot <i>manger</i></p>	<p>- M : prosodie = appui sur la 1^{re} syllabe [DĀ] M : prosodie = appui sur la 1^{re} syllabe [MĀ] - Absence de gestes (7'') - M : mime le phonème [d] avec la bouche ÉL : regarde la bouche de M M : mime le phonème [m] avec la bouche ÉL : regarde la bouche de M - Absence de gestes (8'') - M : un pointage dynamique sur le mot <i>danger</i> - M : un pointage = doigt allongé sur la lettre <i>g</i> du mot <i>danger</i> M : un pointage dynamique = tape du doigt sur la lettre <i>g</i> du mot <i>danger</i> avec prosodie = appui sur la 1^{re} syllabe [MĀ] M : un pointage dynamique de gauche à droite sur le mot <i>danger</i> - Absence de gestes (5'') - M : prosodie = appui sur la 1^{re} syllabe [MĀ] et coupe entre les deux syllabes - M : prosodie = appui sur la syllabe [DĀ]</p>
------------------------------	---	---	--	---	---	--

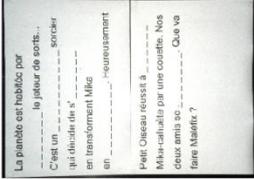
2.1.5. Les tracés comme code métalinguistique écologique

Pour faciliter le repérage des éléments intrinsèques de l'écrit, l'enseignante a élaboré un code métalinguistique propre à la classe : des barres, des bulles, des graphies équivalentes, *etc.* Nous pensons que cette manière de matérialiser les éléments constitutifs du français écrit se substitue aux gestes de l'enseignante déployés à d'autres moments. En ce sens ils constituent le « prolongement » des gestes. C'est pourquoi nous disons qu'ils sont une complexification des systèmes gestuels dont ils sont une trace objectale à fonction mémorielle. Par exemple, au lieu d'appliquer un pointage dynamique circulaire autour d'un groupe de lettres pour signaler qu'il faut les assembler pour les lire, l'enseignante a tracé une bulle autour du graphème complexe en question.

Le code métalinguistique est soit destiné au décryptage phonographique et facilite le déchiffrage, soit orienté sur la code intrinsèque morphographique. Les codes graphiques appliqués au code phonographiques sont pérennes, donc l'enseignante peut se retirer du groupe pour laisser les élèves les décrypter seuls ; les codes matériels facilitent l'autonomisation (lire tout seul). Le code graphique appliqué au code morphographique constitue un moyen matériel transitoire pour établir le rapport des élèves aux formes grammaticales du français écrit. Ils font « glisser » les élèves de la grammaire implicite à la grammaire explicite, par le biais d'une progressivité continue. Le code morphographique, en rupture avec les savoirs quotidiens, est enseigné-appris au moyen de ressources sémiotiques qui marquent la continuité du sujet.

Nous retenons trois tableaux des matérialités pour illustrer notre propos. Le photogramme 40 (cf. partie 4, section 2.1.3.1.) expose particulièrement bien le code extrinsèque appliqué au code intrinsèque.

Tableau des matérialités Cours Préparatoire 1/Épisode Significatif 2 : Un exercice d'application = vrai / faux				
Temps DVD12	Événements remarquables	Matérialité		
		Intrinsèque	Extrinsèque	
43'13" – 43'40"	<p>1. La lecture autonome : graphèmes complexes et mots inconnus</p> <p>M rappelle la signification des signes méta</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Les graphèmes complexes <i>ien</i> (trigramme), <i>om</i>, <i>au</i> (bigrammes) - Les morphogrammes grammaticaux <i>t, ent</i> - Les groupes de graphèmes <i>cou, rant, a, ni, maux</i> 	<p>Objetale</p>  <p>Espace : - Élèves assis à leur table face au support collectif, l'exercice d'application écrit sur le tableau noir vertical et fixe - M debout entre le tableau et les élèves</p>	<p>Corporelle</p> <ul style="list-style-type: none"> - M : un pointage en direction du tableau - M : trois pointages au pointeur surligneur sous <i>om</i> entouré du mot <i>comprend</i> et <i>ien</i> entouré des mots <i>chien</i> et <i>rien</i> - M : deux pointages au pointeur surligneur sous <i>t</i> entre parenthèses des mots <i>courant</i> et <i>sort</i> M : geste conventionnel « chut » = index posé verticalement sur la bouche fermée - M : deux pointages au pointeur surligneur sous « les ponts » tracés sous les mots <i>courant</i> et <i>animaux</i> - Absence de gestes (3'') <div style="border: 1px solid black; padding: 2px; width: fit-content; margin-left: auto;">PH40</div>
43'40" – 44'00"	<p>2. m devant p, b, m = omp</p> <p>LO explique l'équivalence entre <i>on</i> et <i>om</i> et la règle p, b, m</p>	<p>Matérialité extrinsèque</p>  <p>Surligneur</p>  <p>Mot <i>comprend</i> écrit au tableau et ses marques méta en violet</p>	<ul style="list-style-type: none"> - LO : un pointage sur <i>on</i> en violet LO : un pointage sur <i>om</i> du mot <i>comprend</i> - LO : plusieurs pointages successifs sur <i>p</i> devant <i>om</i> du mot <i>comprend</i> - Absence de gestes (9'') <div style="border: 1px solid black; padding: 2px; width: fit-content; margin-left: auto;">PH41</div>	

Tableau des matérialités Cours Préparatoire 4/Épisode Significatif 3 : Encodage d'un mot versus lecture d'un texte				
Temps DVD17	Événements remarquables	Matérialité intrinsèque	Objetale	
54'26'' – 54'55''	<p>1. Le pluriel : s versus nt</p> <p>M caractérise <i>cachent</i> comme un mot rouge (verbe)</p>	<p>- Le mot <i>cache</i></p> <p>- Morphogrammes grammaticaux s et nt</p>	<p>Espace :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Élèves assis groupés autour d'une grande table devant le tableau face au support collectif fixé verticalement sur le tableau <p>  La pianiste est habillée par le joueur de sorbier... C'est un ... sercier qui décide de s'... en transformant Milo... Heureusement... Petit Oiseau révisé à... Mère calcula par une console. Nos deux amis se... Que va faire Mathéo ? </p> <p>- Résumé à trous - Un tiret par lettre du mot à encoder</p>	<p>Absence de gestes (8'')</p> <p>  M souligne en rouge les tirets représentant les </p>
56'17'' – 56'57''	<p>2. Le verbe à la 3^e personne du pluriel</p> <p>M fait observer le <i>nt</i> des mots rouges (verbes)</p>	<p>- Les formes verbales <i>montent, voient, sautent,</i></p> <p>- Morphogrammes grammaticaux <i>nt</i></p>	<p>  Autre résumé d'une séance antérieure </p> <p> M et éls : regards tendus vers l'autre résumé d'une séance antérieure - CA et BA : un pointage des pouce et index sur les morphogrammes nt du mot en rouge sautent CA : un pointage des pouce et index sur les morphogrammes nt du mot en rouge montent BA : même geste sur le mot en rouge voient CA et BA : un pointage des pouce et index sur les morphogrammes nt du mot en rouge montent CA : un pointage des pouce et index sur les morphogrammes nt du mot en rouge voient - Absence de gestes (18'') - ÉL : écrit les lettres n et t à la fin du mot cache </p>	

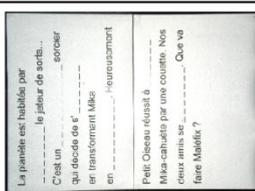
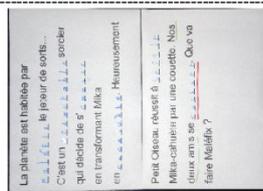
57'23'' – 57'52''	<p>3. Le groupe-sujet : Nos deux amis</p> <p>M fait percevoir le groupe de mots <i>Nos deux amis</i> comme un groupe de mots vert (sujet du verbe <i>cachent</i>)</p>	<p>- La forme verbale <i>cachent</i></p> <p>- Le groupe-sujet <i>Nos deux amis</i></p>	 <p>Espace : - Élèves assis groupés autour d'une grande table devant le tableau face au support collectif fixé verticalement sur le tableau</p>	 <p>- Résumé à trous - Un tiret par lettre du mot à encoder</p>	 <p>M souligne en vert le groupe de mots <i>Nos deux amis</i> (sujet du verbe <i>cachent</i>)</p>	<p>- M : un pointage sous le mot <i>cachent</i> (6'') et prosodie = appui sur le mot ET</p> <p>- LO : un pointage sous les mots <i>deux a</i></p> <p style="text-align: right;">PH63</p>
58'04'' – 59'12''	<p>4. La lecture du résumé</p> <p>CA lit le résumé entier</p>	<p>Le résumé</p>		 <p>Résumé dont tous les trous ont été complétés</p>		<p>- M : invite CA à lire en la touchant pour la diriger vers le tableau et prosodie = appui sur TOUT</p> <p>- M : emblème = doigt sur la bouche</p> <p>- Absence de gestes (75'')</p> <p style="text-align: right;">PH64</p>

Tableau des matérialités Cours Élémentaire 1/Épisode Significatif 2 : Les classes de mots			
Temps DVD21	Événements remarquables	Matérialité intrinsèque	Matérialité extrinsèque
		Objetale	Corporelle
21'28'' – 21'42''	<p>1. Sujet - Verbe M aide les élèves à catégoriser le mot <i>il</i> comme sujet et le mot <i>a</i> comme verbe</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Le pronom personnel sujet <i>il</i> - Le verbe avoir à la 3^e personne du singulier au présent : <i>a</i> 	 <p>- M : encadrer en vert le sujet <i>il</i> - M : encadrer en rouge le verbe <i>a</i></p>
21'50'' – 22'20''	<p>2. L'article la M aide les élèves à activer leurs connaissances sur le mot-outil <i>la</i></p>	<p>Le mot-outil <i>la</i></p>	 <p>M : entoure le mot-outil <i>la</i> à la craie brune</p>
22'30'' – 23'04''	<p>3. Le verbe emporter M aide les élèves à catégoriser le mot <i>emporté</i> comme verbe</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Le verbe <i>emporter</i> conjugué à la 3^e personne du singulier au passé composé : <i>a emporté</i> - Le verbe <i>emporter</i> à l'infinitif - Le verbe <i>emporter</i> conjugué à la 3^e personne du singulier au présent : <i>emporte</i> 	 <p>M : encadrer en rouge le participe passé <i>emporté</i></p>  <p>Affichage référent</p>

2.2. La spécialisation de la matérialité extrinsèque en fonction des dimensions de la lecture

Dans cette section nous mettons en évidence le fait que la matérialité extrinsèque est spécialisée. Si nous schématisons, les pointages dominant la dimension code de la lecture, la mimogestualité domine la dimension sens de la lecture.

2.2.1. La matérialité extrinsèque au service de l'enseignement-apprentissage du code

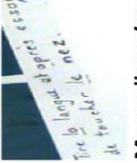
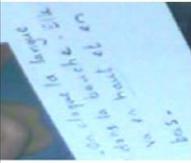
Les précédents tableaux montrent essentiellement la dimension code de la lecture. Rappelons que l'enseignement-apprentissage de la lecture passe par celui des codes et de la compréhension en interaction (Goigoux, 2008a). Sur le plan didactique, nous observons que l'enseignante n'établit pas de dichotomie entre le code et le sens.

Qu'en est-il sur le plan psychologique ? La question est celle de la spécialisation de la matérialité extrinsèque employée comme ressource pour l'enseignement-apprentissage de la lecture. Dans la section qui suit, nous avançons que la matérialité extrinsèque mise au service de l'enseignement-apprentissage du sens est différente de celle mise au service de l'enseignement-apprentissage du code. Dans notre étude de cas, nous observons une dichotomie entre les moyens sémiotiques mis en œuvre en direction des codes et les moyens sémiotiques mis en œuvre en direction du sens.

Les deux tableaux des matérialités suivants rappellent que les éléments qui constituent la matérialité intrinsèque de l'écrit sont rendus accessibles aux élèves par des moyens de matérialité extrinsèque basés sur les systèmes sémiotiques antérieurs enrichis, complexifiés et mis en systèmes. Par exemple le photogramme 24 (cf. partie 4, section 1.3.3.1.) est caractéristique des pointages multiples appliqués au code intrinsèque de l'écrit pour le rendre perceptible : il s'agit de faire comprendre la différence sonore entre [la] et [lã] malgré l'identité graphique *la* dans *la* et *lan*.

Tableau des matérialités Grande Section 1/Épisode Significatif 2 : Les unités graphiques mot/lettre

Temps DVD1	Événements remarquables	Matérialité intrinsèque		Objetale	Matérialité extrinsèque	Corporelle	
56'16" – 56'41"	1. Les lettres de à la salle ÉL lit les lettres de à la salle	Les unités graphiques lettres		 <p>Espace : Élèves assis et groupés autour du support collectif déposé sur leur table constituant un plan horizontal, face à M elle-même assise</p>	 <p>Extrait agrandi de l'affiche diffusée par l'association locale</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Absence de gestes (17'') - M : un pointage sur <i>ll</i> du mot <i>salle</i> - M : un pointage dynamique sur <i>à la salle</i> 	PH4
56'41" – 57'06"	2. Les mots de la ligne Les élèves cherchent le nombre de mots de la ligne	- La ligne - Les unités graphiques mots				<ul style="list-style-type: none"> - M : recentre le support - M : un pointage dynamique sur la ligne portant à <i>la salle polyvalente</i> 3 fois - Absence de gestes (14'') 	PH5
57'06" – 57'11"	3. L'espace blanc M fait percevoir visuellement les espaces entre les mots	Les espaces séparant les unités graphiques mots				<ul style="list-style-type: none"> - Absence de gestes (5'') - M : un pointage dynamique par espace séparant les mots de à la salle <i>polyvalente</i> 	PH6
57'11" – 57'21"	4. L'empan du mot M fait percevoir visuellement la longueur des mots	Les unités graphiques mots				<ul style="list-style-type: none"> - M : un pointage sur le mot <i>à</i> - M : un pointage sur le mot <i>la</i> - M : un pointage sur le mot <i>salle</i> - M : un pointage sur le mot <i>polyvalente</i> 	PH7
57'21" – 57'27"	5. La succession des mots M fait percevoir visuellement la succession des mots	Les unités graphiques mots				<ul style="list-style-type: none"> M : un pointage sur le mot <i>à puis la puis salle puis polyvalente</i> commence à gauche itération de gauche à droite 	PH8
57'27" – 57'40"	6. Mot versus lettre qui le compose M fait percevoir visuellement la différence d'empan entre lettre et mot	- Les unités graphiques lettres - Les unités graphiques mots				<ul style="list-style-type: none"> - 1él : un pointage court sur la lettre <i>e</i> de <i>polyvalente</i> - M : un pointage court sur la lettre <i>e</i> de <i>polyvalente</i> - M : un geste iconique = allongement prolongé (4'') de l'index sur toute la longueur du mot <i>polyvalente</i> 	PH9

Tableau des matérialités Grande Section 3/Épisode Significatif 2 : Les correspondances phonographiques						
Temps DVD7	Événements remarquables	Matérialité intrinsèque				
		Objectale	Matérialité extrinsèque			
05'56'' – 06'23''	<p>1. Mot <i>la</i> versus <i>la</i> dans <i>langue</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - M pose la différence entre le mot <i>la</i> et le groupe de lettres <i>la</i> de <i>langue</i> - M pose : je n'entends pas [la] mais je vois <i>la</i> 	<ul style="list-style-type: none"> - Les mots-outils /e et /a - Le mot <i>langue</i> - Le groupe de lettres <i>la</i> dans <i>langue</i> - Les graphèmes /, a, n - Les phonèmes [a] et [ã] 	<ul style="list-style-type: none"> - BA : un pointage sur le mot-outil /e - LO : un pointage sur le mot-outil /e - LU : trois pointages successifs sur le mot-outil <i>la</i>, sur <i>la</i> de <i>langue</i>, sur le mot-outil /a - pendant que LO : le pointage maintenu sur le mot-outil /e - LO : un pointage sur le mot-outil /a <p style="text-align: right;">PH24</p>			
08'16'' – 08'34''	<p>2. J'entends [o] mais je n'écris pas o</p> <p>M attire l'attention sur : j'entends [o] mais je ne vois pas o</p>	<p>Espace : Élèves et M assis et groupés autour du support collectif déposé sur leur table constituant un plan horizontal</p> 	 <p>Porte-mine utilisé par M pour écrire, pointer et souligner</p>	 <p>M : souligne les mots-outils <i>la</i> et /e</p>	 <p>M : souligne le mot <i>haut</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> - pendant que LO : un pointage maintenu sur /a de <i>langue</i> - M : un pointage non immédiat dynamique circulaire deux tours au-dessus de <i>langue</i> - M : deux pointages non immédiats successifs liés au-dessus de a et n de <i>langue</i> <p style="text-align: right;">PH25</p>
			<ul style="list-style-type: none"> - M : finit d'écrire la légende de l'étape 1 	<ul style="list-style-type: none"> - Absence de gestes (4'') 		

2.2.2. Le répertoire coverbal internalisé, comme ressource pour l'enseignement-apprentissage du sens de l'écrit

Comme nous l'avons déjà souligné, le sens du texte écrit ne se donne pas d'emblée. Écartons les problèmes d'identification des mots. Il reste les difficultés lexicales et la construction de la représentation mentale de la situation.

En premier lieu, la matérialité intrinsèque de l'écrit, par ses marques lexicales et grammaticales, est en elle-même un moyen d'orienter la compréhension du texte. En second lieu, nous rappelons que cette contribution est insuffisante à l'accès au sens (Goigoux, 2008a). Alors comment procède l'enseignante pour apprendre aux élèves à comprendre ce qu'ils lisent ?

Elle recourt à la matérialité extrinsèque que sont les gestes coverbaux mimogestuels représentationnels (Colletta, 2004b), lesquels sont au service de la compréhension des concepts et des situations concrets. Nous avons mis en lumière *supra* cette matérialité extrinsèque mise au service de l'enseignement-apprentissage du sens. Nous soutenons donc que les coverbaux⁹⁵, gestes à vide et sans objet « au bout », sont détournés sur l'objet lecture dans un but didactique, celui de faire apprendre à comprendre. Nous observons, au fil de nos analyses, que :

Les kinèmes mimogestuels, à disposition de l'élève, constituent une ressource pour l'enseignement-apprentissage du sens en lecture. Les coverbaux sont partagés et compris parce qu'ils ont été appris antérieurement au fil du développement langagier.

Concernant le lexique, nous observons à maintes reprises que l'enseignante recourt à la mimogestualité. Elle mime les mots inconnus. Cette capacité à gestualiser le sens d'un mot est empruntée aux caractéristiques non verbales de la parole. Les coverbaux peuvent avoir quatre fonctions (cf. *supra*) ; la fonction référentielle (Colletta, 2004b) est celle qui sert l'enseignement-apprentissage du lexique pour ce qui concerne les concepts et les situations concrets. Par exemple l'enseignante mime « on fronce les sourcils » (séance 3 de Grande Section) ; elle mime aussi les trois actions du jeteur de sort pour que les élèves se représentent la scène (séance 4 du Cours Préparatoire).

⁹⁵ Rappelons que Colletta (2004a) montre qu'entre 6 et 11 ans les coverbaux continuent à se développer et à se complexifier

Nous avons également eu l'occasion de montrer que l'enseignante focalise l'attention des élèves sur le mime qu'elle est en train de produire. Un pointage non immédiat tire le regard de tous vers les yeux qui se froncent ; ou bien encore un comptage des doigts indique la chronologie des actions successives mimées (1... lever la baguette, *etc*). Les pointages comme héritage des signes internalisés à l'âge préverbal (Moro & Rodríguez, 2005) doublent la mimogestualité héritée des coverbaux internalisés au cours du développement de la parole de l'enfant (Colletta, 2004b). Nous sommes en présence d'un complexe agencement de systèmes de signes différents.

Voici quatre tableaux des matérialités illustrant notre propos, les trois premiers pour le lexique, le quatrième pour la représentation mentale de la situation. Sur le premier tableau, le photogramme 26 (cf. partie 4, section 1.3.4.1.) donne à voir l'articulation des systèmes sémiotiques ; le quatrième tableau avec le photogramme 60 (cf. partie 4, section 2.4.3.2.) également. Le photogramme 59 (cf. partie 4, section 2.4.3.1.) est emblématique du recours au mime.

Tableau des matérialités Grande Section 3/Épisode Significatif 3 : Le choix des mots

Temps DVD7	Événements remarquables	Matérialité intrinsèque	Objectale	Matérialité extrinsèque	Corporelle
12'50'' – 14'30''	<p>1. Le lexique : on fronce les sourcils</p> <p>M définit l'expression « on fronce les sourcils »</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Langue orale - Expression « on fronce les sourcils » - Langue écrite 	 <p>Support collectif : 2^e feuille de l'exercice de relaxation présentant les photographies des étapes</p>  <p>Espace : Élèves et M assis et groupés autour du support collectif déposé sur leur table constituant un plan horizontal</p>		<ul style="list-style-type: none"> - M : un pointage dynamique passant sur les deux photographies puis un pointage sur la 1^{re} - Absence de gestes (7') - M : un pointage vers son œil droit - M : deux pointages dynamiques passant sur les deux photographies puis un pointage sur la 2^e puis la 1^{re} - M et LU : miment on ouvre grand les yeux, M : simultanément un pointage non immédiat des deux index vers les deux yeux - M et LU : miment on fronce les sourcils, - M : simultanément un pointage non immédiat des deux index vers les deux yeux - M et LU : miment on fronce les sourcils, M : simultanément un pointage dynamique sur les sourcils - M : garde les sourcils froncés - M : un pointage dynamique sur les sourcils froncés - M : mime « on fronce les sourcil », avec prosodie = appui sur FRONCE - M : écrit - M : marque un temps d'arrêt avant d'écrire <i>fronce les sourcils</i> - M : écrit <i>fronce les sourcils</i>

PH26

14'45" –
15'22"

- Langue orale
- Expression : « on relâche »
- Langue écrite

2. Le lexique : on relâche

M définit l'expression
« on relâche »



Espace :
Élèves et M assis
et groupés autour
du support
collectif déposé
sur leur table
constituant
un plan horizontal



Support collectif :
2^e feuille de
l'exercice de
relaxation Le
clown présentant
les photographies
des étapes



Porte-mine
utilisé par M pour
écrire



- M : serre les poings
- M : relâche les poings
- M : serre les poings et ferme les yeux pendant que LO : serre les poings
- M : relâche les poings et ouvre les yeux pendant que LO : relâche les poings
- LU et LO : serrent les poings
- LU et LO : relâchent les poings
- LO : serre les poings pendant que LU les garde relâchés- - LO : relâche les poings pendant que LU les garde relâchés 2 fois
- BA : serre les poings
- BA : relâche les poings
- Absence de gestes (3'')
- M : prosodie = REIâche
- M : serre le poing gauche
- M : relâche le poing gauche simultanément prosodie = REIâche
- M : écrit simultanément prosodie = REIâche

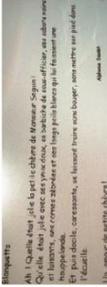
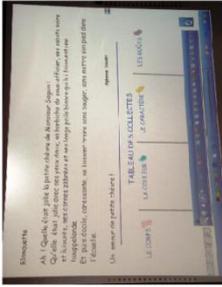
PH27

Tableau des matérialités Cours Élémentaire 2/Épisode Significatif 2 : La compréhension du documentaire 2

Temps DVD22	Événements remarquables	Matérialité intrinsèque	Objectale	Matérialité extrinsèque	Corporelle	
57'40'' – 58'23''	<p>1. Le lexique : les différents types de marionnettes</p> <p>En mimant M aide les élèves à répertorier les différents types de marionnettes</p>	<p>La phrase : <i>Guignol : Marionnette à gaine inventée par Laurent Mourguet à Lyon.</i></p>	 <p>Espace: - Elèves assis et groupés autour des tables avec un support de lecture chacun - M demi-assise surplombant légèrement</p>	<p>Documents extraits d'internet :</p>  <p>Recto</p>  <p>Verso</p> <p><small>© Guignol - Marionnette à gaine inventée par Laurent Mourguet à Lyon</small> Phrase concernée</p>	 <p>Crayon de papier faisant office de bâton</p>	<p>- Absence de gestes (6'') - M : un geste de sens iconique dynamique représentant les fils - M : mime = un geste de sens iconique dynamique représentant le mouvement appliqué aux fils - LA : mime = un geste de sens iconique dynamique représentant le mouvement appliqué aux fils - ÉL : deux gestes de sens accompagnant l'exclamation - ÉL et LA : miment = un geste de sens iconique dynamique représentant l'agitation de la main dans la gaine - LO : mime = un geste de sens iconique dynamique représentant le glissement de la main dans la gaine LO : mime = un geste de sens iconique dynamique représentant l'agitation de la main dans la gaine - LA : mime = un geste de sens iconique dynamique représentant l'agitation de la main dans la gaine - M : mime = un geste de sens iconique représentant la prise du bâton M et LO : miment = un geste de sens iconique dynamique représentant le mouvement du bâton - M : mime avec le crayon = un geste de sens iconique représentant la prise du bâton M : mime avec le crayon = un geste de sens iconique dynamique représentant la tête de la marionnette M : mime avec le crayon = un geste de sens iconique dynamique représentant le mouvement</p> <p style="border: 1px solid black; padding: 2px; display: inline-block;">PH/73</p> <p>- M et LA : miment = un geste de sens iconique dynamique représentant le glissement de la main dans la gaine</p>

<p>59'03'' – 59'10''</p>	<p>La phrase : <i>Guignol : Marionnette à gaine inventée par Laurent Mourguet à Lyon.</i></p>	 <p>Espace : - Élèves assis et groupés autour des tables avec un support de lecture chacun - M demi-assise surplombant légèrement</p>		<p>- M : dans son texte un pointage dynamique sur la phrase à lire - LA : lit à voix haute ÉL, LO et BA lisent silencieusement M : dans son texte plusieurs pointage sur les mots de la phrase lus par LA - M : dans son texte plusieurs pointage sur les mots de la phrase lus par LA</p>	<p>PH74</p>
<p>2. La lecture d'une phrase du documentaire 2 LA lit la phrase presque exclusivement par voie directe</p>					

Tableau des matérialités Cours Élémentaire 3/Épisode Significatif 1 : Le vocabulaire concret

Tableau des matérialités Cours Élémentaire 3/Épisode Significatif 1 : Le vocabulaire concret		Matérialité extrinsèque	
Temps DVD24	Événements remarquables	Objectale	Corporelle
00'09'' – 01'49''	<p>1. La lecture par voie directe et indirecte</p> <p>M aide LA à lire l'extrait par voie directe et voie indirecte</p>	 <p>Extrait de <i>La chèvre de Monsieur Seguin</i> sur le tableau interactif ci-dessous</p>	<p>LA : lit à voix haute ÉL, LO et LA : lisent silencieusement Absence de gestes (61'')</p>
02'12'' – 02'51''	<p>2. Le lexique : écuelle</p> <p>M explicite le mot <i>écuelle</i> par le langage uniquement</p>	 <p>Tableau blanc interactif</p>	<p>Absence de gestes (38'')</p>

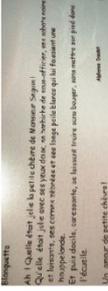
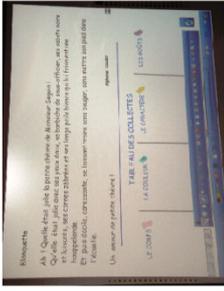
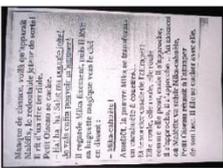
02'51 – 03'00''	<p>3. Le lexique : houppebande M explicite le mot <i>houppelande</i> par le langage et des gestes coverbaux</p>	Le mot <i>houppelande</i>	 <p>Extrait de <i>La chèvre de Monsieur Seguin</i> sur le tableau interactif ci-dessous</p> 	<p>- Absence de gestes (3'') - M : un geste de sens iconique dynamique représentant la robe</p> <p style="text-align: right;">PH77</p>
03'00'' – 03'55''	<p>4. Le lexique : barbiche de sous-officier M et les élèves explicitent l'expression <i>barbiche de sous-officier</i> par le langage et des gestes coverbaux</p>	L'expression <i>barbiche de sous-officier</i>	<p>- Absence de gestes (4'') - LO, LA, EL : un kinème locatif = montrent le dessous de leur menton - Absence de gestes (16'') - LA : un geste de sens iconique dynamique représentant la barbiche - M : un geste de sens iconique dynamique représentant la barbiche 2 fois - Absence de gestes (17'') - M : un geste de sens iconique dynamique représentant la barbiche - Absence de gestes (8'') - M : un geste de sens dynamique représentant la barbiche - Absence de gestes (8'')</p> <p style="text-align: right;">PH78</p>	

Tableau blanc interactif

Tableau des matérialités CP4/ES2 : La compréhension du texte

Temps DVD17	Événements remarquables	Matérialité intrinsèque			Matérialité extrinsèque	
		Objectale	Objectale	Corporelle		
28'42" – 29'44"	<p>1. Les mots du texte pour comprendre</p> <p>M aide les élèves à comprendre en recourant au texte</p>	<p>Le texte</p>  <p>Espace : - Élèves assis à leur table face au support collectif, le texte, fixé verticalement sur le tableau noir fixe - M debout à côté de la table</p>	 <p>Baguette</p>  <p>Texte</p>  <p>Mika</p>	<p>- M : mime = prend la baguette et la pointe vers le haut</p> <p>- BA : un pointage après chaque mot lu</p> <p>- M : un pointage sur le mot <i>puis</i></p> <p>M : mime = pointe la baguette vers le haut et prosodie = appui sur AVANT</p> <p>- M unpointage non immédiat en direction de Mika</p> <p>M : mime = pointe la baguette vers le haut</p> <p>BA et ÉL regardent Mika</p> <p>- Absence de gestes (11'')</p> <p>- BA : un pointage sur le mot Mika-cahuète</p>	PH59	
29'44" – 30'02"	<p>2. La représentation mentale</p> <p>M aide les élèves à se représenter la situation en recourant au mime</p>	<p>(Le texte)</p>  <p>Espace : Élèves assis à leur table face à M</p>	 <p>Baguette</p>	<p>- M : lève trois doigts de la main gauche</p> <p>- M : lève le pouce de la main gauche et mime = regarde fixement</p> <p>- M : en plus du pouce lève l'index de la main gauche</p> <p>M : garde levés pouce et index de la main gauche</p> <p>et mime = pointe de la main droite la baguette vers le haut</p> <p>- M : en plus du pouce et de l'index lève le majeur de la main gauche</p> <p>et mime = garde la baguette pointée vers le haut</p> <p>- M : mime</p>	PH60	

3. REGARD MACROGÉNÉTIQUE

3.1. La matérialité extrinsèque aux mains de l'enseignante

Il apparaît que le recours à la matérialité extrinsèque par l'enseignante a un caractère dynamique. Il est déterminé par le niveau d'expertise des élèves. Il peut survenir, disparaître dans la séance, ou au cours du cycle, en fonction de l'avancée du groupe.

Par ailleurs le recours à la matérialité extrinsèque par l'enseignante peut advenir aussi pour un seul élève revêtant alors un caractère différentiel. On ne peut en effet parler du développement actuel du groupe en ce qui concerne les savoirs : les compétences en lecture relatives au développement actuel sont propres à chaque membre du groupe. L'enseignante adapte donc ses interventions en fonction de chacun. Par exemple elle maintient gestes et prosodie pour un élève lors du travail de conscience syllabique (séance 4 de Grande Section).

3.1.1. L'absence de matérialité extrinsèque comme signe de savoirs acquis en lecture

Nous nous plaçons au croisement des axes microgénétique et macrogénétique (cf. figure 9).

Comme nous l'avons observé, le recours à la matérialité extrinsèque par l'enseignante varie en fonction du niveau d'expertise des élèves.

Lorsque la matérialité extrinsèque appliquée sur la matérialité intrinsèque de l'écrit disparaît, nous avançons que l'élève a actualisé les connaissances relatives à la dimension code de la lecture. De même, lorsque la matérialité extrinsèque, appliquée sur la compréhension de l'écrit pour les concepts et situations concrets, disparaît, nous avançons que l'élève a actualisé les connaissances relatives à la dimension sens de la lecture. Puisque la matérialité extrinsèque est spécialisée, lorsqu'elle n'est plus utilisée par l'enseignante en direction de l'élève, par rapport à un objet d'étude, nous disons que cet objet d'étude a été assimilé.

Or ce que l'élève sait faire caractérise son développement actuel (cf. *supra*). En conséquence, le recours ou non à la matérialité extrinsèque constitue un indice du développement de l'élève, eu égard aux savoirs acquis en lecture.

3.1.2. Les moments clés du cycle marquant l'évolution du recours à la matérialité extrinsèque

3.1.2.1. Le tournant du recueil

Lorsque nous portons le regard sur l'ensemble du recueil, nous repérons un « tournant » en séance 2 du Cours Élémentaire 1, sur le photogramme 72 (cf. partie 4, section 3.2.2.2.) de l'épisode significatif 1. Lors de l'événement remarquable correspondant, le discours devient plus dense et la matérialité extrinsèque est reléguée au second plan malgré, encore, la présence de mimogestualité. L'enseignante a moins recours aux moyens intermédiaires extrinsèques qu'au discours pour faire comprendre le texte.

À la suite de quoi, la séance 3 du Cours Élémentaire 1 donne aussi à voir un temps dédié à la compréhension de l'implicite. Sur le photogramme 79 (cf. partie 4, section 3.3.3.1.), le débat passe presque exclusivement par le canal discursif. Puis l'institutionnalisation est réalisée matériellement sur le Tableau Blanc Interactif.

Ci-dessous, les deux tableaux des matérialités des épisodes cités.

Tableau des matérialités Cours Élémentaire 2/Épisode Significatif 1 : La compréhension du documentaire 1

Tableau des matérialités Cours Élémentaire 2/Épisode Significatif 1 : La compréhension du documentaire 1		Matérialité extrinsèque	
Temps DVD22	Événements remarquables	Objectale	Corporelle
52'07" – 52'19"	<p>1. La lecture d'une phrase du documentaire 1</p> <p>BA lit la phrase de presque exclusivement par voie directe</p>	<p>Documents extraits d'internet :</p>  <p>Recto</p>  <p>Verso</p> <p>Phrase concernée</p>	<p>BA : lit</p> <p>ÉL, LO et LU : lisent silencieusement</p> <p>M : un pointage sur le mot <i>ivrogne</i> dans son texte</p> <p>PH71</p>
52'19" – 54'54"	<p>2. L'explicité versus l'implicite</p> <p>M aide les élèves à comprendre le vocabulaire inconnu et à saisir l'implicite</p>	 <p>Espace :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Éléves assis et groupés autour des tables avec un support de lecture chacun - M demi-assise surplombant légèrement 	<ul style="list-style-type: none"> - Absence de gestes (13'') - LO et LU : miment <i>il grogne pour ivrogne</i> - Absence de gestes (43'') - BA : lit pour justifier - ÉL : mime <i>il bâtonne</i> - M : geste coverbal - Absence de gestes (5'') - M : un pointage dynamique sur l'expression <i>on s'amuse de ses boutades tout en lisant</i> - Absence de gestes (7'') - LO : « s'allonge » sur la table M : saisit le bras de LO et l'invite à s'asseoir - Absence de gestes (41'') <p>PH72</p>

Tableau des matérialités Cours Élémentaire 3/Épisode Significatif 2 : Le tri des informations

Temps DVD24	Événements remarquables	Matérialité intrinsèque	Objectale	Matérialité extrinsèque	Corporelle	
14'00'' – 15'12''	<p>1. La compréhension de l'implicite</p> <p>Les élèves explicitent leur choix de placer l'expression <i>se laissant traire sans bouger</i> dans la rubrique « Caractère »</p>	<p>L'expression <i>se laissant traire sans bouger</i></p>	 <p>Espace : - Éèves assis groupés face au tableau blanc interactif - M debout appuyée sur une table à côté des élèves</p>	 <p>Stylet</p>	<ul style="list-style-type: none"> - LA : clique au stylet sur l'onglet <i>couleurs</i> - clique au stylet sur la couleur <i>jaune</i> - un pointage non immédiat vers la couleur sélectionnée - clique au stylet sur ok - LA : surligne au stylet en <i>jaune</i> l'expression <i>sans bouger</i> - LA : regarde le tableau - M : geste tournant du poignet et de la main - Absence de gestes (8'') - LO : un geste coverbal = ouvre ses mains - Absence de gestes (16'') - M : un geste coverbal = doigt pointé et main tournée - LO : surligne au stylet en <i>jaune</i> l'expression <i>laissant traire</i> PH79 - Absence de gestes (2'') - LO : surligne au stylet en <i>jaune</i> le mot <i>se</i> - Absence de gestes (4'') 	Corporelle
19'09'' – 19'28''	<p>2. Les termes métalinguistiques universels</p> <p>Les élèves cherchent la nature du mot « docile »</p>	<p>L'adjectif <i>docile</i></p>			<ul style="list-style-type: none"> - LA : surligne au stylet en <i>jaune</i> le mot <i>docile</i> - Absence de gestes (4'') - M : présente 4 doigts pour 4 familles PH80 - M : désigne successivement de l'index gauche chacun des 4 doigts pouce, index, majeur, annulaire de la main droite en énumérant les 4 familles - M : saisit entre pouce et index gauches l'annulaire droit et lui applique un mouvement oscillatoire 	

3.1.2.2. La fin du recueil

Cette tendance est complètement confirmée lors de dernière séance du recueil pour laquelle nous observons une évolution manifeste. La quasi-totalité de la séance est exempte de matérialité extrinsèque. Nous voyons des élèves qui argumentent leurs réponses aux questions, qui confrontent leurs idées, qui débattent entre eux, sur relances régulières de l'enseignante. Ils élucident le sens du texte au moyen d'arguments discursifs logiques.

Nous soutenons que les élèves, en cette fin de cycle, ont presque acquis la lecture dans ses deux dimensions-phases, le code et le sens. En effet, l'absence de matérialité extrinsèque en lien avec ces deux dimensions traduit deux choses : d'une part l'élève maîtrise les codes intrinsèques (non nécessité de recours aux systèmes sémiotiques au sens de Moro & Rodríguez) et il comprend les concepts et situations concrets (non nécessité de recours à la coverbalité au sens de Colletta); d'autre part il est devenu capable d'apprendre à comprendre finement les expressions abstraites et les informations implicites. Nous disons que l'élève accède progressivement à l'abstraction, que les échanges avec ses pairs, guidés par l'enseignante, vont désormais lui permettre de progresser dans la compréhension fine du texte lu.

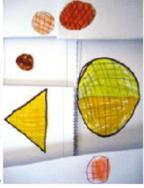
Nous observons encore des différences interindividuelles : BA et LO sont très actifs lors de cette dernière séance. BA argumente très précisément ses positions.

3.1.2.3. Les retours à la matérialité

La séance 3 du Cours Préparatoire donne à voir, au cours de l'épisode 4, la différence entre les savoirs acquis en lecture et les savoirs acquis en situation de production d'écrit. Alors que la lecture ne nécessite presque plus le recours à la matérialité extrinsèque, l'apprentissage de l'écrit l'exige.

Nous présentons le tableau des matérialités concerné. Il suffit de comparer les photogrammes 54 (cf. partie 4, section 2.3.5.1.) et 55 (cf. partie 4, section 2.3.5.2.) pour comprendre que la matérialité extrinsèque n'est plus nécessaire en lecture quand elle l'est en écriture.

Tableau des matérialités Cours Préparatoire 3/Épisode Significatif 4 : La difficulté d'encoder

Temps DVD15bis	Événements remarquables	Matérialité intrinsèque	Objetale	Matérialité extrinsèque	Corporelle	
06'10'' – 06'22''	<p>1. Facile à lire</p> <p>BA lit (décode et comprend) une phrase et l'associe au dessin correspondant</p>	<p>La phrase</p>	 <p>Espace : - Élèves assis et groupés autour du support déposé sur leur table constituant un plan horizontal - M debout à côté de la table</p>	 <p>Étiquette portant la phrase à lire, phrase écrite antérieurement par un élève</p>  <p>Galettes dessinées antérieurement par les élèves</p>	<p>- BA : tire une étiquette - BA : tourne l'étiquette à l'endroit - BA : lit la phrase (6'') M : contrôle en lisant en silence - BA : un pointage sur le dessin de la galette correspondant à la phrase lue M : contrôle en regardant</p>	<p>PH54</p>
06'36'' – 06'58''	<p>2. Difficile à écrire</p> <p>M fait corriger les erreurs d'encodage marrone / est</p>	<p>- Le mot marron - Le e comme marque du féminin - Le mot est - Le mot et</p>	 <p>M : barre au crayon le e du mot marrone</p> <p>M : barre le 2^e mot est et écrit le mot et au-dessus</p>	<p>- M : un pointage sur le e du mot marrone M : prosodie = appui sur le mot marron</p> <p>- M : cinq pointages successifs sur les mots lus M : prosodie = arrêt court entre les mots et appui sur le 2^e mot est Absence de gestes (3'') - BA : un pointage sur le 2^e mot est M : prosodie = appui sur le mot et</p>	<p>PH55</p>	

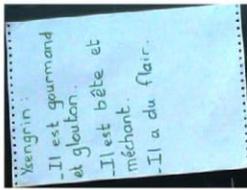
De même, en pleine séance 4 de Cours Élémentaire 1 décrite *supra*, alors que le travail s'organise en un débat argumentatif, l'enseignante initie un moment d'enseignement-apprentissage de la grammaire qui concerne l'adjectif qualificatif. Ce moment didactique est en prise avec l'objet de la séance qui vise à élucider finement le sens du texte, puisque les élèves doivent cerner le caractère du loup.

L'enseignante commence alors à faire travailler les élèves sur les classes grammaticales adjectif/nom/déterminant. Ces notions ont déjà été abordées dans la classe mais sont en cours de structuration chez les élèves. Sur le tableau des matérialités ci-dessous, nous constatons le recours aux systèmes sémiotiques complexes aux fins de faire apprendre la grammaire, laquelle est source de connaissances facilitant l'appréhension du code morphographique de l'écrit. Le photogramme 84 (cf. partie 4, section 3.4.3.2.) donne à voir la densité matérielle extrinsèque déployée.

Tableau des matérialités Cours Élémentaire 4/Épisode Significatif 2 : Le personnage Ysengrin

Événements remarquables		Matérialité intrinsèque		Objectale		Matérialité extrinsèque		Corporelle	
35'27'' – 37'00''	<p>L'extrait : Maître Renard déguiste les anguilles qu'il a prises à Guillaume le poissonnier quand il entend frapper à la porte. C'est Ysengrin le loup qui a senti la bonne odeur du poisson et comme il est gourmand il voudrait bien avoir sa part. Maître Renard n'a pas du tout envie de partager son repas avec ce gros glouton aussi bête que méchant. Comment faire pour s'en débarrasser ? Soudain il a une idée. Il cache les poissons puis il ouvre la porte en disant bonjour Ysengrin. Ah si vous étiez venu plus tôt nous aurions partagé les anguilles que j'ai pêchées dans l'étang de Martin le fermier. Hélas vous arrivez trop tard il ne reste plus une arête. Mais si vous voulez je vais vous montrer comment on doit faire. Malin comme vous êtes, vous prendrez sûrement beaucoup de poissons et vous pourrez vous régaler.</p>	 <p>Espace : - Élèves assis et groupés autour des tables avec un support de lecture chacun - M debout entre le tableau et les élèves</p>	<p>Extrait du <i>Roman de Renart</i> adapté par Jean-Paul Rousseau</p>	 <p>Feuille support de dictée à l'adulte</p>	 <p>Marqueur vert</p>	<p>- M : installe la feuille support de dictée à l'adulte - M : écrit au marqueur vert - M : se place près des élèves qui cherchent dans le texte, surplombant la table - M : écrit ce que dictent les élèves LO : prosodie = appui sur le mot <i>gros</i> M : prosodie = appui sur le mot <i>aussi</i> - M : se place près des élèves surplombant la table - M : écrit ce que dictent les élèves prosodie = appui sur le mot <i>et</i></p>			
	<p>1. La compréhension de l'implicite : les caractères d'Ysengrin Les élèves répondent à la question de M : Qu'est-ce qu'on sait sur Ysengrin ?</p>								

PH83

<p>37'17"- 38'56"</p>	<p>2. Adjectif versus nom M aide les élèves à différencier l'adjectif du nom</p>	<p>Le texte dicté à l'adulte : Ysengrin : - Il est gourmand et glouton. - Il est bête et méchant. - Il a du flair. Donc - Les adjectifs <i>gourmand glouton bête méchant</i> - Le nom <i>flair</i> - Les déterminants <i>du et le</i> - Les verbes <i>est et a</i></p>	 <p>Espace : - Éèves assis et groupés autour des tables avec un support de lecture chacun - M debout entre le tableau et les élèves</p>	<p>Extrait du <i>Roman de Renart</i> adapté par Jean-Paul Rousseau</p>	 <p>Feuille complétée par les élèves portant ce qu'ils savent d'Ysengrin</p>	 <p>Marqueur bleu</p> <ul style="list-style-type: none"> - M : un pointage sous le mot <i>méchant</i> - M : souligne en bleu le mot <i>méchant</i> - M : un pointage sous le mot <i>flair</i> - M : dispose le morceau de papier - Absence de gestes (6'') - M : cache de sa main le mot <i>flair</i> (4'') - M : un pointage dynamique = 2 tours autour du mot <i>du</i> - Absence de gestes (10'') M : prosodie = appui sur les mots <i>du et le</i> - M : un pointage sous le mot <i>flair</i> - M : un pointage sous le mot <i>bête</i> - M : geste verbal = ouvre les mains - M : souligne le mot <i>bête</i> - M : souligne le mot <i>glouton</i> - M : geste verbal = ouvre les mains - M : souligne le mot <i>gourmand</i> - M : un pointage avec le marqueur devant le mot <i>gourmand</i> prosodie = appui sur le mot <i>le</i> - M : un pointage devant le mot <i>glouton</i> prosodie = appui sur le mot <i>le</i> - M : un pointage sous le mot <i>gourmand</i> - M : un pointage sous le mot <i>glouton</i> - M : un pointage sous le 1^{er} mot <i>est</i> - M : un pointage sous le 2^e mot <i>est</i> - M : un pointage dynamique sous le mot <i>gourmand</i> - M : un pointage sous le mot <i>est</i> - M : un pointage sous le mot <i>a</i> - M : un pointage dynamique sous le groupe de mots <i>du flair</i>
---------------------------	---	--	--	--	---	---

PH84

3.2. La matérialité aux mains des élèves

Au long des trois années, nous sommes témoin de la prise en main de situations d'enseignement-apprentissage de la lecture par les élèves eux-mêmes, sous le regard attentif et bienveillant de l'enseignante. Ils recourent aux systèmes sémiotiques que l'enseignante a l'habitude d'utiliser.

3.2.1. Deux situations où les élèves recourent à la matérialité extrinsèque

3.2.1.1. Les « petits experts » expliquent comment fonctionne le code écrit

Quand les élèves expliquent aux autres comment fonctionne le code écrit, ils agissent comme l'enseignante : ils font preuve de pertinence dans le maniement de la matérialité extrinsèque. Nous soutenons que les élèves ont appris non seulement les savoirs en lecture mais, en outre, les systèmes sémiotiques à l'œuvre dans les situations qui leur ont permis d'acquérir ces savoirs. À ce propos, Theureau (2004, p. 14) explique le concept de cognition située :

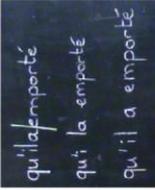
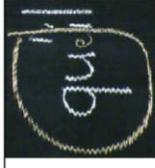
[...] nous comprenons le développement de [l'action] [sociale] selon les façons dont nous l'avons construite dans le cours de l'interaction avec les autres [...] la cognition ne se situe pas dans la tête, mais dans un entre-deux, entre l'acteur et la situation, dont font partie les autres acteurs.

Les élèves manipulent les signes pour leurs pairs, en même temps qu'ils expliquent comment fonctionne le code écrit. Les deux tableaux des matérialités qui suivent en témoignent. Pour exemple, le photogramme 65 (cf. partie 4, section 3.1.2.1.) où LO monopolise littéralement la scène sociale.

Tableau de matérialités Cours Préparatoire 2/Épisode Significatif 1 : Les différentes stratégies pour lire			
Temps DVD13	Événements remarquables	Matérialité intrinsèque	Matérialité extrinsèque
09'36'' – 10'01''	<p>1. La lecture d'une consigne</p> <p>BA lit une consigne indiquant comment décorer le dessin du salon</p>	<p>La phrase</p>	<p>Objetale</p> <div style="display: flex; justify-content: space-around;"> <div style="text-align: center;">  <p>Support collectif : dessin du salon à compléter</p> </div> <div style="text-align: center;">  <p>Étiquettes supports de consignes = phrases individuelles</p> </div> <div style="text-align: center;">  <p>Feutres</p> </div> </div> <p>Corporelle</p> <p>- Absence de gestes (4'') - BA : un pointage non immédiat en direction du dessin du sapin</p> <div style="border: 1px solid black; padding: 2px; width: fit-content; margin: 10px auto;">PH42</div>

10'01" – 10'57"	<p>2. L'explicitation de la lecture du mot violette 1</p> <p>BA explicite sa stratégie pour lire le mot <i>violette</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> - Le mot <i>violette</i> - Le groupe de graphème <i>ette</i> 	 <p>Espace : Élèves et M assis autour de deux tables rapprochées formant un large plan horizontal</p>	 <p>Support collectif : dessin du salon à compléter</p>		<ul style="list-style-type: none"> - Absence de gestes (7'') - BA : un pointage sur la fin du mot <i>violette</i> - Absence de gestes (16'') - M : deux pointages des pouce et index sur le mot <i>violette</i> - BA : trois pointages dynamiques entre <i>vi</i> et <i>olette</i> - BA : deux pointages dynamiques circulaires sur <i>ette</i> de <i>violette</i> BA : geste coverbal métonymique = pointer des doigts la tempe <p style="text-align: right;">PH43</p>
10'57" – 11'53"	<p>3. L'explicitation de la lecture du mot violette 2</p> <p>M explicite la stratégie de BA pour lire le mot <i>violette</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> - Le mot <i>violette</i> - Le groupe de graphèmes <i>ette</i> - Les lettres <i>v</i> et <i>i</i> et le groupe de graphèmes <i>vi</i> - Le mot <i>boule</i> 		 <p>Étiquettes supports de consignes = phrases individuelles</p>	 <p>Feutres</p>	<ul style="list-style-type: none"> - M : deux pointages dynamiques successifs sur le mot <i>violette</i> - M : un pointage dynamique circulaire sur <i>ette</i> du mot <i>violette</i> - M : geste coverbal métonymique = pointer de l'index la bouche - M : deux pointages dynamiques successifs sur <i>v</i> et <i>i</i> du mot <i>violette</i> suivi d'un pointage dynamique sur <i>vi</i> - M : trois pointages dynamiques successifs sous le mot <i>violette</i> - M : un pointage dynamique circulaire sur <i>ette</i> du mot <i>violette</i> M : geste coverbal métonymique = pointer de l'index la tempe M : geste coverbal métonymique = pointer de l'index la bouche - BA : un pointage sur le mot <i>boule</i> <p style="text-align: right;">PH44</p>

Tableau des matérialités Cours Élémentaire 1/Épisode Significatif 1 : L'apostrophe

Tableau des matérialités Cours Élémentaire 1/Épisode Significatif 1 : L'apostrophe		Matérialité extrinsèque	
Temps DVD21	Événements remarquables	Matérialité intrinsèque	Corporielle
		Objectale	
19'55'' – 20'11''	<p>1. L'apostrophe 1 LO argumente sa proposition de segmentation en s'appuyant sur l'apostrophe</p>	 <p>Espace : - Élèves debout face au tableau noir - M assise près du tableau sur le côté</p>  <p>Phrase aux mots « collés »</p>	<p>- LO : un pointage sous <i>qu'i</i> - LO : geste verbal = mains ouvertes LO : geste verbal prolongé et regard vers M - LO : un double pointage du pouce et de l'index entre <i>qu'</i> et <i>i</i> LO : un pointage sur l'apostrophe - LO : un pointage dynamique partant du <i>i</i> de <i>la</i> vers <i>i</i> de <i>qu'i</i> LO : un pointage sur l'apostrophe</p> <p style="text-align: right;">PH65</p>
20'18'' – 20'26''	<p>2. L'apostrophe 2 LO explique le fonctionnement de l'apostrophe en gestualisant</p>	<p>L'apostrophe entre <i>que</i> et <i>il</i> = <i>qu'il</i></p>	<p>- LO : un pointage sur le tableau LO : un pointage sur le tableau - LO : geste verbal = secoue 2 fois les mains - LO : un pointage sur le tableau LO : un pointage dynamique ample avec mouvement complet du corps englobant <i>qu'i</i> /</p> <p style="text-align: right;">PH66</p>
20'34'' – 20'51''	<p>3. L'apostrophe 3 M explique le fonctionnement de l'apostrophe en écrivant et gestualisant</p>	<p>L'apostrophe entre <i>que</i> et <i>il</i> = <i>qu'il</i></p>  <p>Support : Les 3 solutions proposées recopiées par M au tableau noir</p>  <p>M : entoure <i>qu'</i> à la craie brune M : écrit un <i>e</i> de petite taille à côté de <i>qu</i></p> <p>- M : un pointage sous <i>que</i> M : un pointage sous <i>il</i> - M : anaphore gestuelle = geste décrivant la liaison dans l'espace</p> <p style="text-align: right;">PH67</p>	

3.2.1.2. Les uns font lire les autres

À plusieurs reprises, nous observons un élève qui guide un camarade dans sa lecture. Dès le début du Cours Préparatoire cet état de fait est observable : l'usage de la matérialité extrinsèque est partagé avec l'enseignante qui intervient elle aussi. À ce moment-là, c'est l'élève qui tient la baguette, la même baguette dont nous avons dit qu'elle avait un statut technique au sens où elle participait de la théâtralisation des situations. Pour le cas présent, la baguette, prolongement de la main, optimise l'application de signes sur l'écrit : le pointage à distance du texte permet de ne pas le cacher, et ce même pointage est visible et lisible des élèves un peu éloignés. La baguette apparaît donc comme un facilitateur de signalisation.

Voici le tableau des matérialités qui illustre ce propos avec, comme exemple, le photogramme 36 (cf. partie 4, section 2.1.2.1.) traduisant l'événement remarquable au cours duquel LO guide BA à la baguette dans sa lecture encore laborieuse ; LO segmente les mots à la manière de l'enseignante.

Tableau des matérialités Cours Préparatoire 1/Épisode Significatif 1 : La lecture des phrases du texte

Temps DVD12	Événements remarquables	Matérialité intrinsèque	Objectale	Matérialité extrinsèque	Corporelle
18'05" – 18'35"	<p>1. m devant p, b, m = <i>emb</i> M rappelle l'équivalence entre <i>en</i> et <i>em</i> et la règle p, b, m</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Le mot <i>semble</i> - Le graphème <i>em</i> (digramme) - Le graphème <i>en</i> (digramme) - La lettre <i>b</i> 	 <p>Espace : M et élèves debout et groupés face au support collectif, le texte, fixé verticalement sur le tableau noir fixe</p>	 <p>Texte et ses marques méta en rouge</p>	<ul style="list-style-type: none"> - LO : deux pointages dynamiques circulaires (baguette) autour du mot <i>semble</i> - LO : un pointage dynamique circulaire (baguette) autour du graphème <i>em</i> (9 tours) - Absence de gestes (4'') - LO : un pointage (baguette) sur le second pont de la lettre <i>m</i> - LO : un pointage sous la lettre <i>m</i> pendant que M approche la main et s'apprête à pointer - M : un pointage de l'index et du majeur serrés cachant le second pont de la lettre - LO : deux pointages dynamiques réitérés (baguette) sous le mot <i>semble</i> <p style="text-align: right;">PH36</p>
18'35" – 19'19"	<p>2. L'identification du mot <i>complètement</i> M aide les élèves à déchiffrer le mot <i>complètement</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> - Le mot <i>complètement</i> - Les graphèmes <i>è</i> et <i>é</i> - Les groupes de graphèmes <i>com</i>, <i>piè</i>, <i>te</i>, <i>ment</i> 		<ul style="list-style-type: none"> - LO : deux pointages dynamiques circulaires (baguette) autour du mot <i>complètement</i> - LO : un pointage dynamique circulaire (baguette) autour du graphème <i>om</i> - LO : un pointage (baguette) sous le groupe de graphèmes <i>piète</i> - LO : un pointage dynamique circulaire (baguette) autour du graphème <i>en</i> 6 tours - M : un pointage sous la lettre <i>è</i> - M : un pointage sous l'accent grave de <i>è</i> - M : un pointage sous la lettre <i>è</i> - M : quatre pointages dynamiques enchaînés = vagues sous <i>com piè te ment</i> - M de la main et LO de la baguette : un pointage dynamique circulaire autour du mot <i>complètement</i> <p style="text-align: right;">PH37</p>	

10'01" – 10'57"	<p>2. L'explicitation de la lecture du mot violette 1 BA explicite sa stratégie pour lire le mot <i>violette</i></p>	<p>- Le mot <i>violette</i> - Le groupe de graphème <i>ette</i></p>	<p>Espace : Élèves et M assis autour de deux tables rapprochées formant un large plan horizontal</p> 	<p>Support collectif : dessin du salon à compléter</p> 		<p>- Absence de gestes (7") - BA : un pointage sur la fin du mot <i>violette</i> - Absence de gestes (16") - M : deux pointages des pouce et index sur le mot <i>violette</i> - BA : trois pointages dynamiques entre <i>vi</i> et <i>olette</i> - BA : deux pointages dynamiques circulaires sur <i>ette</i> de <i>violette</i> BA : geste coverbal métonymique = pointer des doigts la tempe</p> <p style="text-align: right;">PH43</p>
10'57" – 11'53"	<p>3. L'explicitation de la lecture du mot violette 2 M explicite la stratégie de BA pour lire le mot <i>violette</i></p>	<p>- Le mot <i>violette</i> - Le groupe de graphèmes <i>ette</i> - Les lettres <i>v</i> et <i>i</i> et le groupe de graphèmes <i>vi</i> - Le mot <i>boule</i></p>	<p>Étiquettes supports de consignes = phrases individuelles</p> 	<p>Feutres</p> 		<p>- M : deux pointages dynamiques successifs sur le mot <i>violette</i> - M : un pointage dynamique circulaire sur <i>ette</i> du mot <i>violette</i> - M : geste coverbal métonymique = pointer de l'index la bouche - M : deux pointages dynamiques successifs sur <i>v</i> et <i>i</i> du mot <i>violette</i> suivi d'un pointage dynamique sur <i>vi</i> - M : trois pointages dynamiques successifs sous le mot <i>violette</i> - M : un pointage dynamique circulaire sur <i>ette</i> du mot <i>violette</i> M : geste coverbal métonymique = pointer de l'index la tempe M : geste coverbal métonymique = pointer de l'index la bouche - BA : un pointage sur le mot <i>boule</i></p> <p style="text-align: right;">PH44</p>

Enfin, en séance 3 du Cours Préparatoire, une « petite experte » aide sa camarade à déchiffrer. Les deux élèves sont en grande proximité l'une par rapport à l'autre. La première applique sur l'écrit des gestes de segmentation du mot en syllabes écrites. Au début de l'activité, l'enseignante est en retrait, auprès d'un autre élève d'un autre niveau.

Voici le tableau des matérialités concerné. Le photogramme 50 (cf. partie 4, section 2.3.1.1.) est emblématique de l'expertise d'un élève mise au service d'un pair.

Tableau des matérialités Cours Préparatoire 3/Épisode Significatif 2 : Identification par voie indirecte versus identification experte 2			
Temps DVD15	Événements remarquables	Matérialité intrinsèque	
		Objectale	Matérialité extrinsèque
20'17" – 20'37"	<p>1. L'identification du mot <i>fini</i></p> <p>Ca aide ÉL à déchiffrer le mot <i>fini</i></p>	 <p>Espace : - Élèves assis et groupés autour du support collectif déposé sur leur table constituant un plan horizontal - M debout à côté de la table</p>	<p>- M : proxémie = en retrait (3')</p> <p>CA : un pointage sur le mot <i>fini</i></p> <p>- CA : geste iconique = pose sa main verticalement sur <i>ni</i> du mot <i>fini</i></p> <p>- Absence de gestes (3')</p> <p>- CA : un pointage sur le 2^e i du mot <i>fini</i></p> <p style="text-align: right;">PH50</p>
		<p>Le boulanger Baba a fini de préparer ses gâteaux, il va se coucher.</p> <p>L'une des cinq phrases</p>	<p>- Absence de gestes (2')</p> <p>- CA : un pointage sur le mot <i>va</i></p> <p>prosodie = prononciation accentuée du phonème [v]</p> <p>- Absence de gestes (5')</p> <p>- ÉL : regarde M</p> <p style="text-align: right;">PH51</p>
20'52" – 21'05"	<p>2. L'identification du mot <i>va</i></p> <p>CA et BA aident ÉL à corriger son erreur</p>	<p>- Le mot <i>va</i></p> <p>- Les phonèmes [v] et [f]</p> <p>- Le graphème v</p>	

4. LES APPORTS DE LA RECHERCHE

Qui dit lecture dit d'ordinaire méthode de lecture au Cours Préparatoire. Or nous avons eu un tout autre projet que celui d'entrer dans le débat sur les méthodes. Nous avons dû toutefois faire un état des lieux en ce domaine pour situer l'enseignante observée par rapport aux théories actuelles issues des découvertes scientifiques des neurosciences et de la didactique de la lecture. Après quoi nous nous sommes intéressée aux matérialités en jeu dans la lente construction du savoir-lire.

L'angle de la matérialité, prise dans son aspect pas seulement didactique, mais aussi développemental, est tout à fait nouveau. Elle présente l'avantage de faire prendre conscience de la puissance de la matérialité comme levier pour faire apprendre à lire.

4.1. Retour sur la méthodologie : apports et limites

4.1.1. Les apports

4.1.1.1. La révélation du double développement par la méthodologie

L'originalité de notre étude tient à son caractère longitudinal s'étendant sur les trois années du cycle 2. En proposant l'observation d'une classe *in situ*, elle permet d'étudier une réalité scolaire. Pour percevoir le double développement de l'élève, l'étude *in situ* et longitudinale, fondée sur des données récoltées régulièrement en situation ordinaire de classe, est indispensable.

L'apport essentiel de la méthodologie adoptée est le suivant : elle permet de saisir le double développement de l'élève. À la croisée de l'axe microgénétique et de l'axe macrogénétique, les analyses permettent de saisir comment l'élève s'approprie les savoirs de la lecture et les systèmes sémiotiques qui ont permis cette appropriation. Comment cela est-il possible ? Comme nous l'avons déjà écrit, l'événement remarquable opérationnalise la zone proximale de développement permettant ainsi de comprendre comment l'élève apprend par la médiation enseignante ; il s'agit du premier développement. Un événement remarquable postérieur, temporellement éloigné ou non du premier, permet de capter le deuxième développement quand, lors d'un apprentissage médiatisé sur la scène sociale, l'élève réinvestit les connaissances

appries antérieurement avec l'enseignante, autrement dit ce qui a été observé lors du premier événement. Ces connaissances réinvesties peuvent concerner autant la lecture que les systèmes sémiotiques. Nous disons que, si l'élève utilise ces connaissances, cela signifie qu'il les a internalisées et qu'il peut désormais les mettre au service de ses pairs ou bien d'un nouveau savoir à apprendre. Les fonctions psychologiques qui sont en lien avec ce que l'élève laisse voir de ce qu'il sait faire, sont parvenues à maturité (Vygotski, 1933/2012b) ; c'est à ce moment précis que le deuxième développement est observable.

4.1.1.2. La création d'outils pour exposer les matérialités

Les analyses microgénétiques ont pour fonction de mettre au jour les matérialités en jeu dans les situations d'enseignement-apprentissage de la lecture. Elles requièrent l'usage d'outils méthodologiques nouveaux. Ces outils permettent d'exposer les objets engagés dans les situations d'enseignement-apprentissage, et de représenter la corporéité et la gestualité.

Un tableau des matérialités est construit pour chaque épisode significatif, lequel est sélectionné lors de la construction du synopsis de la séance (Annexe 14). Un tableau des matérialités rassemble toutes les matérialités observées et détaillées, par événement remarquable composant l'épisode significatif : les matérialités intrinsèque, extrinsèque dont objectale et corporelle. Il est un « catalogue » exhaustif des éléments matériels, un véritable inventaire matériel. Sur ce tableau des matérialités, les photogrammes numérotés correspondant aux événements remarquables sont indiqués.

Pour rendre compte du déroulement du moment didactique contenu dans l'événement remarquable, le photogramme constitue un outil de choix. L'outil photogramme, déjà utilisé par Forest (2006), ne focalise pas seulement la proxémie mais il est centré sur toutes les matérialités. Nous n'avons pas créé le photogramme mais nous l'avons adapté à notre objet de recherche. Le photogramme présente la dynamique de l'action dans laquelle sont engagées les matérialités, dynamique qui n'apparaît pas sur le tableau des matérialités.

4.1.2. La limite de l'étude

La limite de notre étude réside dans notre choix méthodologique. En effet, réaliser une étude de cas ne permet pas de généraliser les résultats à d'autres classes de cycle 2. Des recherches

ultérieures sur des terrains variés pourraient être menées de manière à extraire d'éventuelles constantes si elles existent.

En outre, même s'il existe encore de nombreuses petites écoles rurales de ce type, la classe-cycle constitue un terrain particulier. Nous avons montré que, dans cette classe-cycle, l'environnement langagier et intersubjectif immuable et le travail en petit groupe sont structurants pour les élèves.

4.2. Réponses aux questions de recherche

4.2.1. Le savoir-lire construit à l'aide des matérialités

Nous avons mis au jour les différents systèmes sémiotiques à l'œuvre pour amener l'élève à l'appropriation de la lecture. Nous savons désormais que la matérialité extrinsèque, appliquée par l'enseignante dans la classe observée, est polymorphe et systémique. Cette matérialité extrinsèque marie des objets au statut technique, pour la plupart traditionnels dans une classe, et des agents corporels composites. Elle fonctionne en systèmes complexes que nous avons pu décrire (cf. *supra*).

Rappelons que l'élève construit son savoir-lire ; pour cette raison, l'enseignante ne peut transmettre ce savoir-lire sous forme déclarative. L'efficacité de son enseignement réside dans son « art » de faire construire les connaissances par l'élève. La réticence didactique est une des clés de cette efficacité : dire sans dire, faire percevoir et discerner en évoquant et suggérant. Nous pensons que la matérialité extrinsèque outille la réticence didactique. En créant un premier lien avec la nouveauté, mais sans la dévoiler directement, la matérialité extrinsèque a la fonction capitale d'agent bâtisseur des connaissances de l'élève.

D'où émane la matérialité extrinsèque repérée dans les jeux didactiques ? Premièrement, les systèmes sémiotiques préverbaux à fonction communicationnelle se différencient en systèmes sémantiques (Moro & Rodríguez, 2005). Ils sont à disposition de l'enfant comme ressource. Deuxièmement la mimogestualité (Colletta, 2004b), composante de la communication, est détournée sur la lecture et devient alors gestualité sémantique. La mimogestualité apparaît comme une ressource. Donc l'enseignante puise dans le geste pour transmettre la lecture. Dans les situations scolaires en lecture, dans cette classe, la gestualité n'est pas sans objet, la gestualité ne revêt pas qu'une valeur communicationnelle, au contraire elle est dirigée sur des

objets, que ce soient les constituants matériels intrinsèques de l'écrit ou le sens de l'écrit. Notre étude vient donc répondre aux théories des gestualistes qui mettent en exergue la gestualité sans objet.

Nous avons mis au jour la spécialisation de la matérialité extrinsèque : la prédominance des pointages sur les codes intrinsèques, la prédominance du mime pour élucider le sens des concepts concrets et des scènes explicites, la prédominance de la prosodie en conscience phonologique. Tout ceci étant le plus souvent ordonnancé en systèmes incluant d'autres paramètres matériel comme les objets, la proxémie, l'agencement spatial.

4.2.2. L'évolution de la matérialité extrinsèque au fil des trois années du cycle

4.2.2.1. Moins de matérialité ; matérialité des mains magistrales aux mains enfantines

Comme nous venons de l'explicitier, la matérialité extrinsèque est spécialisée en fonction des dimensions de la lecture. Aux trois niveaux, selon que l'enseignante fait travailler la phonologie, le code ou le sens, la matérialité extrinsèque est adaptée à ces contenus. Elle est différente suivant la nature du savoir.

Par ailleurs, l'enseignante recourt ou ne recourt pas à la matérialité extrinsèque. Tout dépend de l'expertise de l'élève par rapport à l'objet étudié. Plus il est habile à discriminer les sonorités de la langue, moins elle prosodie ; plus il est adroit dans la maîtrise des codes, moins elle effectue de pointages ; plus la lecture devient courante, moins elle matérialise ; plus il comprend, moins elle mime. Ainsi, nous avançons que chaque matérialité extrinsèque spécialisée décroît en fonction de l'expertise de l'élève dans le domaine concerné : il y a détachement de la matérialité relative à l'enseignement-apprentissage d'un savoir, pour aller vers ce même savoir. Nous écrivons « expertise de l'élève » parce que l'enseignante adapte ses médiations à chacun. La matérialité extrinsèque est un moyen de différencier et de prendre en compte les rythmes d'apprentissage.

Donc, la matérialité extrinsèque, spécialisée à une dimension de la lecture, finit par décroître aux mains de l'enseignante jusqu'à extinction, lorsque les élèves ont assimilé le savoir en rapport avec cette dimension. Nous l'avons constaté, les élèves experts ont internalisé les savoirs sur la lecture autant que la matérialité extrinsèque, constituée en systèmes sémiotiques, qui a servi d'outil intermédiaire à la construction de ces savoirs. Ainsi, lorsqu'ils réinvestissent ce qu'ils

savent pour expliquer à des pairs moins avancés, ils recourent à leur tour aux systèmes sémiotiques déjà sédimentés.

Nous avançons que la matérialité extrinsèque aux mains de l'élève est non seulement un indice de son développement, eu égard aux savoirs didactiques acquis, mais encore un indice de son développement, eu égard aux systèmes sémiotiques internalisés.

La matérialité extrinsèque constitue un indice du développement psychologique.

4.2.2.2. La transformation de la matérialité extrinsèque

À la fin du cycle, lors de la dernière séance observée, il se produit que les systèmes matériels extrinsèques ayant opéré jusque-là ne s'expriment plus. Nous l'avons expliqué : les élèves savent lire (lecture courante pour BA, LO, ÉL, hésitante courante pour LA selon les critères de Giasson, 2007) ; les élèves savent comprendre les concepts concrets et ce qui est explicite dans le texte. D'où la disparition de la matérialité extrinsèque relative à ces deux objets de savoir. Les élèves répondent aux questions de cet ordre très facilement, par exemple (cf. séance 4 du Cours Élémentaire 1, transcription imagée 1) :

M : bien / dans ce texte on retrouve un personnage que nous connaissons

ÉL : le loup

LO : renard

M : tu connais le loup ?

ÉL : non non

LO : renard

M : nous retrouvons renard /

M : où est-il ?

LA : ben chez lui

M : chez lui

LA : et puis

LO : il déguste les ::

LA : anguilles

Pour ce qui est du travail sur la compréhension de l'implicite, il a été amorcé dès le début du Cours Élémentaire 1^{re} année. Rappelons-nous l'épisode sur Polichinelle (cf. séance 2 du Cours Élémentaire 1, photogramme 72) où la question de l'enseignante était : « Est-ce que Polichinelle est sympathique ? ». BA tente d'aller chercher la réponse dans une phrase du texte. Il dit « Si

c'est écrit, il n'est pas sympathique / Polichinelle ne respecte aucune puissance il bâtonne le commissaire ». BA va chercher dans la matérialité du texte et dans ses connaissances sur le monde, une réponse à la question. Nous nous appuyons sur la définition de la lecture selon Olson (1994/2010, pp. 301-302) pour comprendre comment l'élève peut répondre aux questions nécessitant la compréhension de l'implicite :

La lecture consiste à retrouver ou à déduire les intentions de l'auteur au moyen de la reconnaissance de symboles graphiques. [...] Apprendre à lire c'est apprendre à reconnaître les aspects représentés graphiquement, et à en déduire les aspects de la signification qui ne sont pas du tout représentés graphiquement. [...] La lecture consiste en une redécouverte/postulation de l'intention qui y est adressée au lecteur dont les justifications peuvent être trouvées dans les preuves graphiques disponibles.

Voilà exactement ce que fait BA : il cherche une « justification » dans les « preuves graphiques disponibles ».

Lors de la dernière séance observée, nous constatons que l'enseignante entraîne les élèves à « déduire (penser que c'est), inférer (penser que cela doit être), interpréter (penser que cela veut dire), faire l'hypothèse (penser que cela pourrait être) » (p. 311). Les élèves sont donc pris dans le débat interprétatif, cherchant des réponses dans le texte (cf. séance 4 du Cours Élémentaire 1, transcription imagée 2):

M : il y a une phrase qui montre bien ça retrouvez-la dans le texte
LO : comment faire pour s'en débarrasser ?

et leurs connaissances sur le monde (cf. séance 4 du Cours Élémentaire 1, transcriptions imagées 2 et 3):

LA : c'était le renard et le corbeau
[...]
LO : si il y a des anguilles qui sont électriques
[...]
BA : oui ben il y a des loups blancs

Nous concluons en avançant que la matérialité extrinsèque s'est transformée et que les échanges discursifs ont pris tout l'espace et tout le temps de la dernière séance : on cherche des explications tangibles et on en débat.

4.2.3. L'enseignante et la matérialité

Nous avons posé la question : « La matérialité extrinsèque est-elle pensée et préparée par l'enseignante ? A-t-elle conscience de tous les moyens matériels qu'elle utilise ? »

Lors du **deuxième entretien semi-directif** l'enseignante dit avoir rassemblé des outils indispensables petit à petit selon ses besoins ; elle dit qu'elle ne pourrait plus s'en passer. En **entretien d'auto-confrontation** elle explique que l'école maternelle est le lieu où les enseignants utilisent la matérialité extrinsèque. Elle a personnellement une expérience en école maternelle par laquelle elle a pu éprouver la nécessité du recours à la matérialité extrinsèque. Elle dit :

M : finalement la maternelle elle nous apporte beaucoup [...] je pense qu'il y a des façons de fonctionner qu'on devrait utiliser jusqu'au cycle 3

M : c'est quelque chose [...] qui est venu avec l'expérience comprendre qu'en fait les enfants de cet âge-là n'ont pas [...] un niveau d'abstraction suffisant pour pouvoir comprendre le vocabulaire de l'adulte [...] et la gestuelle va aider à la compréhension

L'usage de la matérialité extrinsèque épistémique, chez cette enseignante, résulte d'une prise de conscience de son utilité lors de l'expérience didactique en école maternelle et dans la classe observée. À force d'expérience, l'enseignante a développé des systèmes matériels permettant de correspondre au degré d'abstraction encore limité de ses jeunes élèves :

M : l'abstraction m'a toujours posé des problèmes dans l'enseignement parce qu'on est souvent trop abstrait parce qu'on oublie qu'il faut passer par du concret pour qu'ils puissent saisir ce qu'on veut montrer il faut qu'ils l'aient vécu physiquement il faut qu'ils l'aient manipulé

Mais nous mettons en évidence le fait que l'enseignante n'est pas complètement consciente de l'usage de la matérialité extrinsèque épistémique et de ses effets. Nous pensons qu'elle en a une conscience partielle et que l'**entretien d'auto-confrontation** la catalyse.

M : la gestuelle n'est pas forcément programmée dans la préparation [...] les gestes viennent dans l'action

M : je l'intègre un peu naturellement par imitation plus ou moins consciente tout en étant toujours plus consciente de ce que ça peut apporter à la classe parce que je suis toujours en recherche de façons de faire mémoriser ou de faire apprendre

Nous en déduisons que l'entretien d'auto-confrontation n'est pas seulement utile à notre recherche, mais il est formateur pour l'enseignante pourtant déjà très expérimentée⁹⁶. Être le

⁹⁶ Au fil de notre étude nous ne considérons pas l'entretien d'auto-confrontation en tant qu'outil de développement de la personne au sens de Clot ; nous l'utilisons en complément des données filmées.

sujet d'une recherche est auto-révéléateur. L'entretien d'auto-confrontation est un outil précieux de l'analyse des pratiques enseignantes, car selon l'assertion vygotkienne, expliquer à un autre c'est aussi s'expliquer à soi-même.

En considérant combien les matérialités sont impliquées dans l'enseignement-apprentissage de la lecture, il nous paraîtrait intéressant de mener une recherche qui viserait à mettre en évidence l'évolution de l'usage de la matérialité extrinsèque chez un jeune enseignant.

BIBLIOGRAPHIE

- Albero, B. (2010). L'étude de cas : une modalité d'enquête difficile à cerner. In B. Albero, & N. Poteaux, *Enjeux et dilemmes de l'autonomie. Une expérience de l'autoformation à l'université* (éd. praTICs, pp. 12-25). Paris : La Maison des Sciences de l'Homme.
- Allègre, C. (2007). *10+1 questions à Claude Allègre*. Courtry : Michallon.
- Andrén, M. (2011). The social world within reach: Intersubjective manifestation of action completion. *Cognitive Semiotics*, 5.
- Audigier, F., Crahay, M., & Dolz, J. (Éds.). (2006). *Curriculum, enseignement et pilotage*. Paris, Bruxelles : De Boeck.
- Auvergne, M., & Christodoulidis, C. (2012, février). *Une situation d'écriture pour apprendre à lire au cycle 1 : le Texte référence*. Consulté le 12 octobre 2012, sur www.forumlecture.ch | www.leseforum.ch.
- Baldauf-Quilliatre, H. (2005). Le corps dans la parole. In L. Mondada (Éd.), *Interacting bodies / Le corps en interaction*. Actes du colloque de Lyon, <http://gesture-lyon2005.ens-lsh.fr/>.
- Balslev, K., & Saada-Robert, M. (2006). Les microgenèses situées. Unités et procédés d'analyse inductive – déductive. *Recherches qualitatives*, 26(2), 85-109.
- Barth, B.-M. (1987). *L'apprentissage de l'abstraction*. Paris : Retz.
- Bentolila, A. (2006). Apprendre à lire. *Séminaire national : Apprendre à lire*. Paris .
- Berthier, P. (1996). *L'ethnographie de l'école*. Paris : Anthropos.
- Blanchet, A., & Gotman, A. (2001). *L'enquête et ses méthodes : l'entretien*. Paris : Nathan/VUEF.
- Blaser, C. (2009). Le synopsis : un outil méthodologique pour comprendre la pratique enseignante. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, XII(1), 117-129.
- Boudreault, H. (13 mars 2013). *Didactique professionnelle*. Consulté le 1er août 2013, sur <http://didapro.wordpress.com/>
- Bregeon, J. L. (s.d.). *Les anciens programmes*. Consulté le 28 février 2013, sur Site web de jean-luc.bregeon: <http://jean-luc.bregeon.pagesperso-orange.fr/index.htm>
- Bronckart, J.-P., & Plazaola Giger, I. (1998). La transposition didactique, Histoire et perspectives d'une problématique fondatrice. *Pratiques* (97-98), 35-58.
- Bronckart, J.-P., & Schneuwly, B. (1991). La didactique du français langue maternelle : l'émergence d'une utopie indispensable. *Education et recherche*, 13, 8-24.
- Brossard, M. (1994). *Adaptation de l'enfant à l'école et lisibilité des situations scolaires*. Bordeaux : Collection scientifique Stablon.

- Brossard, M. (1997). Pratiques d'écrit, fonctionnements et développement cognitifs. In C. Moro, B. Schneuwly, & M. Brossard (Éds.), *Outils et signe. Perspectives actuelles de la théorie de Vygotski* (pp. 95-114). Berne : Peter Lang.
- Brossard, M. (2001). Situations et formes d'apprentissage. *Revue suisse des sciences de l'éducation* (3), 423-436.
- Brossard, M. (2004). *Vygotski*. Lille : Septentrion.
- Brossard, M. (2011). Conférence d'ouverture. 5^e séminaire International "Vygotski", *Vygotski et l'école*. <http://iufm.u-bordeaux4.fr/accueil/recherche/colloque/seminaire+vygotski/>.
- Brossard, M. (2012a). Enseignements-apprentissages scolaires et développement : actualité des réflexions de Vygotski. In F. Yvon, & Y. Zinchenko, *Vygotski, une théorie du développement et de l'éducation Recueil de textes et commentaires* (pp. 358-380). Moscou Lomonossov : Faculté de psychologie de l'Université d'État.
- Brossard, M. (2012b). Le développement comme transformation par appropriation des œuvres de la culture. In Y. Clot, *Vygotski maintenant* (pp. 95-116). Paris : La Dispute.
- Bruter, A., & Locher, F. (2008). Disciplines scolaires. In A. Van Zanten, *Dictionnaire de l'éducation* (pp. 158-163). Paris : PUF Quadrige.
- Bucheton, D. (2009). *L'agir enseignant : des gestes professionnels ajustés*. Toulouse : Octarès.
- Canelas-Trevisi, S., Moro, C., Schneuwly, B., & Thévenaz, T. (1999). L'objet enseigné, vers une méthodologie plurielle d'analyse des pratiques d'enseignement en classe. *Repères. Recherches-actions en didactique du français* (20), pp. 143-162.
- Catach, N. (1978/2003). *L'orthographe*. Paris : PUF Que sais-je ?
- Cèbe, S. (2012, novembre 12). Des compétences requises aux pratiques d'enseignement. (SNUIPP, Éd.) *Fenêtre sur cours* (375), p. 35.
- Cèbe, S., Goigoux, R., & Thomazet, S. (2009, septembre 18). *Lecture : enseigner la compréhension*. Consulté le 06 mars 2012, sur pedagogie.ac-toulouse.fr: <http://pedagogie.ac-toulouse.fr/jen09-saint-lizier/spip/spip.php?article242>
- Céfaï, D. (2010). *L'engagement ethnographique*. Paris : EHESS.
- Chartier, A.-M. (2000). Cahiers et classeurs : les supports ordinaires du travail scolaire. *Repères* (22), pp. 135-159.
- Chartier, A.-M. (2007). *L'école et la lecture obligatoire*. Paris : Retz.
- Chauveau, G. (1998). *Comment l'enfant devient lecteur*. Paris : Retz.
- Chauveau, G. (2003). *Comprendre l'enfant apprenti lecteur*. Paris : Retz.
- Chauveau, G. (2007). *Le savoir-lire aujourd'hui*. Paris : Retz.

- Chervel, A. (1988/1998). *La culture scolaire. Une approche historique*. Paris : Belin.
- Chervel, A. (2006). *Histoire de l'enseignement du français du XVI^e au XX^e siècle, chapitre 2*. Paris : Retz.
- Chevallard, Y. (1985/1991). *La transposition didactique. Du savoir savant au savoir enseigné*. Paris : La pensée sauvage.
- Claparède, É. (1968/1973). *L'éducation fonctionnelle*. Neuchâtel : Delachaux & Niestlé.
- Clot, Y. (1997). Avant-propos. In L. S. Vygotski, *Pensée et langage*. Paris : La Dispute.
- Clot, Y. (2012). *Vygotski maintenant*. Paris: La dispute.
- Colletta, J.-M. (2004a). Communication non verbale et parole multimodale : quelles implications didactiques ? *Le français dans le monde*, 151-153
- Colletta, J.-M. (2004b). *Le développement de la parole chez l'enfant âgé de 6 à 11 ans*. Sprimont : Mardaga.
- Cosnier, J. (1977). Communication non verbale et langage. In *Psychologie médicale* , pp. 2033-2049.
- Cosnier, J. (1996). Les gestes du dialogue, la communication non verbale. In *Psychologie de la motivation* (21), 129-138.
- Couté, B. (2003). *La lecture au cycle 2*. Paris : Retz.
- Crahay, M. (2008). Psychologie de l'éducation. In A. Van Zanten, *Dictionnaire de l'éducation* (pp. 550-555). Paris : PUF Quadrige.
- Crinon, J. (2004). Dossier : apprendre à lire, quoi de neuf ? *Les cahiers pédagogiques* (422).
- Daussin, J.-M., Keskaik, S., & Rocher, T. (2011). L'évolution du nombre d'élèves en difficulté face à l'écrit depuis une dizaine d'années. (INSEE, Éd.) *France, portrait social*, pp. 137-151.
- Dehaene, S. (2003). Les bases cérébrales d'une acquisition culturelle : La lecture. In J.-P. Changeux, *Gènes et cultures*. Paris : Odile Jacob.
- Dehaene, S. (2007). *Les neurones de la lecture*. Paris : Odile Jacob.
- Dehaene, S. (2011). *Apprendre à lire. Des sciences cognitives à la salle de classe*. Paris : Odile Jacob.
- Dehaene, S., & Goigoux, R. (2011, octobre 26). L'apprentissage de la lecture. *Rue des écoles*. (France-Culture, Intervieweur)
- Delahaie, M. (2009). *L'évolution du langage de l'enfant. De la difficulté au trouble*. Saint-Denis : INPES.
- Dessus, P. (2009). Note du Cours "*Modèles du développement et outils cognitifs pour l'enseignement*". Consulté le 12 octobre 2013, sur http://webcom.upmf-grenoble.fr/sciedu/pdessus/cours/siteue26/21_quelques_dfinitions.html
- Dewey, J. (1913/1962). *L'école et l'enfant*. Neuchâtel : Delachaux & Niestlé.
- Dewey, J. (1916/1975). *Démocratie et éducation*. Paris : Armand Colin.

- Dimitrova, N. (2012, mai 8). Développement de la communication intentionnelle gestuelle à partir des usages culturels des objets dans l'interaction triadique enfant-objet-adulte. *Thèse de doctorat sous la direction de C. Moro*. Lausanne : UNIL.
- Dolz, J., Moro, C., & Pollo, A. (2000). Le débat régulé : De quelques outils et de leurs usages dans les apprentissages. *Repères* (22), pp. 39-59.
- Dolz, J., Ronveaux, C., & Schneuwly, B. (2006). Le synopsis — Un outil pour analyser l'objet enseigné. In M.-J. Perrin-Glorian, & Y. Reuter (Éds.), *Les méthodes de recherche en didactique* (pp. 175-190). Villeneuve d'Ascq : Presses Universitaires du Septentrion.
- Ducancel, G. (2006). *Sens et code au cycle 2. Apprentissages progressifs de l'écrit*. INRP-PROG. Paris : Hachette Éducation.
- Dumez, H. (2010). La description, point aveugle de la recherche qualitative. *Le libellio d'AEGIS*, Vol 6 n°2, 28-43. Consulté le 15 octobre 2013, sur cr9.polytechnique.fr/v2/aegis.html
- Elkonine, D. B. (1966/2012). Le problème de l'enseignement et du développement dans les travaux de L.S. Vygotski. In F. Yvon, & Y. Zinchenko, *Vygotski, une théorie du développement et de l'éducation* Recueil de textes et commentaires (pp. 301-318). Moscou Iomonossov : faculté de psychologie de l'Université d'État.
- Fayol, M. (2008). Apprentissage de l'orthographe. In A. Van Zanten, *Dictionnaire de l'éducation* (pp. 512-514). Paris : PUF Quadrige.
- Feyfant, A., & Gausse, M. (2007, 31 novembre). *Dossier d'actualité*. Consulté le 12 juillet 2013, sur <http://www.inrp.fr/vst>
- Fijalkow, J. (2003). *Pourquoi et comment articuler l'apprentissage de la lecture avec celui de la production de l'écrit aux différentes étapes de la scolarité primaire ?* Université de Toulouse le Mirail : EURED CREFI.
- Fillietaz, L. (2007). Gestualité et (re)contextualisation de l'interaction dans des réunions de relève de poste en milieu industriel. In L. Mondada (Éd.), *Interacting bodies / Le corps en interaction*. Actes du colloque de Lyon, <http://gesture-lyon2005.ens-lsh.fr/>.
- Forest, D. (2006). Analyse proxémique d'interactions didactiques. *Carrefours de l'éducation* (21), pp. 73-94.
- Forest, D. (2008). Agencements didactiques : pour une analyse fonctionnelle du comportement non-verbal du professeur. *Revue française de pédagogie* (165), 77-89.
- Forest, D., & Mercier, A. (2010). Vidéos de séances en classe et ressources d'enseignement, éléments d'analyse. In G. Geudet, & L. Touche (Éds.), *Ressources vives, le travail documentaire des professeurs, le cas des mathématiques* (pp. 321-339). Rennes/Lyon : Presses Universitaires de Rennes/Institut National de Recherche Pédagogique.
- Foucambert, J. (1994). *L'enfant, le maître et la lecture*. Paris : Nathan pédagogie.
- Foucambert, J. (2002, décembre). Recherche en lecture, le spectre de la globale. *Les actes de Lecture* n° 80.

- Foucault, M. (1966). *Les Mots et les choses*. Paris : Gallimard.
- Freinet, C. (1959). *Les dits de Mathieu*. Neuchâtel : Delachaux & Niestlé.
- Freinet, C. (1968). *La méthode naturelle. L'apprentissage de la langue*. Neuchâtel : Delachaux & Niestlé.
- Gauthier, C., & Dembélé, M. (2004). *Qualité de l'enseignement et qualité de l'éducation*. Paper commissioned for the EFA Gloval Monitoring Report 2005, the Quality Imperative.
- Geertz, C. (2009, 27 janvier). *La description dense, Enquête, La description, 1998*. Consulté le 16 septembre 2010, sur <http://enquete.revues.org/document1443.html>
- Giasson, J. (2005/2007). *La lecture. De la théorie à la pratique*. Bruxelles : De Boeck.
- Goigoux, R. (2000). *Enseigner la lecture à l'école primaire*. Dossier d'habilitation à diriger les recherches, note de synthèse.
- Goigoux, R. (2002). Analyser l'activité d'enseignement de la lecture: une monographie. *Revue française de pédagogie*(138), pp. 125-134.
- Goigoux, R. (2003). *Réponse de Roland Goigoux à la seconde question de la conférence de consensus*. Document envoyé au PIREF en vue de la conférence de consensus sur l'enseignement de la lecture à l'école primaire les 4 et 5 décembre 2003, Piref.
- Goigoux, R. (2008a, mars). Apprendre à lire entre 4 et 8 ans. *Montage vidéo de 5h réalisé par SEM productions à l'issue d'un cycle de conférences pour la direction de l'enseignement public du Canton et de la République de Genève en mars 2008*. Disponible en DVD et sur le web. http://www.wedu.ge.ch/sem/production/streaming/goigoux/goigoux_1.asp et [_2.asp](http://www.wedu.ge.ch/sem/production/streaming/goigoux/goigoux_2.asp).
- Goigoux, R. (2008b). Méthodes de lecture. In A. Van Zanten, *Dictionnaire de l'éducation* (pp. 444-446). Paris : PUF Quadrige.
- Goigoux, R., & Cèbe, S. (2006). *Apprendre à lire à l'école. Tout ce qu'il faut savoir pour accompagner l'enfant*. Paris : Retz.
- Gombert, J.-É. (1990). *Le développement métalinguistique*. Paris : PUF.
- Gombert, J.-É. (2002). La modélisation cognitive de la lecture et ses implications pédagogiques. In J. Ecalle, & A. Magnan, *Préface, L'apprentissage de la lecture. Fonctionnement et développement cognitifs*. Paris : Armand Colin.
- Gombert, J.-É., Colé, P., Valdois, S., Goigoux, R., Mousty, P., & Fayol, M. (2000/2005). *Enseigner la lecture au cycle 2*. Paris : Nathan pédagogie.
- Goody, J. (1977/1979). *La raison graphique. La domestication de la pensée sauvage*. Paris : Les éditions de Minuit.
- Guidetti, M. (2003). *Pragmatique et psychologie du développement*. Paris : Belin.
- Guidetti, M. (2005). *Les étapes du développement psychologique*. Paris : Armand Colin.

- Hall, E. T. (1966/1971). *La dimension cachée*. Paris : Seuil.
- Hassan, R. (2009). L'écriture au tableau dans le travail enseignant : approche didactique. In D. Alamargot, J. Bouchand, E. Lambert, V. Millogo, & C. Beaudet (Éds.), *Proceedings of the international conference "de la France au Québec. L'écriture dans tous ses états"*. Poitiers, France 12-15 novembre 2008 – [<http://www.ecritfrancequebec2008.org/>].
- Heutte, J., & Tempez, F. (2008). Quand une technologie rassurante renforce le sentiment de l'efficacité personnelle et le plaisir d'enseigner. *Les dossiers de l'ingénierie éducative*, 101-106.
- Joigneaux, C. (2008). Forme scolaire. In A. Van Zanten, *Dictionnaire de l'éducation* (pp. 347-349). Paris : PUF Quadrige.
- Jorro, A. (2004). Le corps parlant de l'enseignant. *Actes du 9^e colloque de l'AIRDF*. Québec.
- Juaneda-Albarede, C. (1992). Les méthodes de lecture au XIX^e siècle. *Actes de lecture* (37).
- Katz, J. (2010). Du comment au pourquoi. Description lumineuse et inférence causale en ethnographie. In D. Céfaï, *L'engagement ethnographique* (pp. 43-105). Paris : EHESS.
- Kendon, A. (1981). Introduction: Current Issues in the Study of "Nonverbal Communication". *Nonverbal communication, Interaction, and Gesture*, pp. 1-53.
- Lapassade, G. (1993). *De l'ethnographie de l'école à la nouvelle recherche-action*. Paris : Université Paris VIII.
- Lapassade, G. (1993). *La méthode ethnographique, conversations et entretiens ethnographiques*. Récupéré sur <http://www.ai.univ-paris8.fr/corpus/lapassade/ethngr2.htm>
- Lapassade, G. (1993). *La méthode ethnographique, un exemple : l'ethnographie de l'école*. Récupéré sur <http://www.ai.univ-paris8.fr/corpus/lapassade/ethngr3.htm>
- Laplantine, F. (2005). *La description ethnographique*. Paris : A. Collin.
- Leontiev, A. N., & Luria, A. R. (s.d.). Les conceptions psychologiques de L.S. Vygotski. In F. Yvon, & Y. Zinchenko, *Vygotski une théorie du développement et de l'éducation Recueil de textes et commentaires* (pp. 259-300). Moscou Lomonossov : Faculté de psychologie de l'Université d'État.
- Leutenegger, F. (2004). Indices et signes cliniques : le point de vue de l'observateur. In C. Moro, & R. Rickenmann (Éds.), *Situation éducative et significations* (pp. 270-301). Bruxelles : De Boeck.
- Mersad, K. (2007). Différences inter-dialectales dans l'émergence de la segmentation de la parole chez les enfants francophones. *Influence de la prosodie. Master de recherche sous la direction de Thierry Nazzi. Laboratoire de psychologie de la perception*. CNRS - Université Paris V.
- Ministère de l'Éducation nationale. (2002a). *Qu'apprend-on à l'école élémentaire ? Les nouveaux programmes*. Paris : CNDP-XO Editions.

- Ministère de l'Éducation nationale. (2002b). *Qu'apprend-on à l'école maternelle ? Les nouveaux programmes*. Paris : CNDP-XO Editions.
- Ministère de l'Éducation nationale. (2003a). *Lire au CP (1)*. Paris : SCÉRÉN-CNDP.
- Ministère de l'Éducation nationale. (2003b). *Lire au CP (2)*. Paris : SCÉRÉN-CNDP.
- Ministère de l'Éducation nationale. (2006a). *Qu'apprend-on à l'école élémentaire ? 2006-2007 Les programmes*. Paris : CNDP-XO Editions.
- Ministère de l'Éducation nationale. (2006b). *DVD Apprendre à lire....* Paris : SCÉRÉN-CNDP.
- Ministère de l'Éducation nationale. (2006c, mai). *Apprendre à lire*. Guide thématique, Direction de l'enseignement scolaire Inspection générale de l'éducation nationale, Délégation à la communication.
- Ministère de l'Éducation nationale. (2006d). *Le langage à l'école maternelle*. Paris : SCÉRÉN-CNDP.
- Ministère de l'Éducation nationale. (2008, juin 19). *Horaires et programmes d'enseignement de l'école primaire*. B.O. n°3 hors-série. Paris : SCÉRÉN-CNDP.
- Ministère de l'Éducation nationale. (2010). *Lire au CP*. Paris : SCÉRÉN-CNDP.
- Ministère de l'Éducation nationale. (2011). *Le langage à l'école maternelle*. Paris : SCÉRÉN-CNDP.
- Morais, J. (2004). La science de la lecture : d'un regard sur le passé à un regard sur l'avenir. *Observatoire National de la Lecture, Nouveaux regards sur la lecture*. Paris : CNDP et Savoir Livre.
- Moro, C. (2001). *La cognition située sous le regard du paradigme historico-culturel vygotkien*. *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften*. Consulté le 24 août 2013, sur Yumpu: <http://www.yumpu.com/fr/document/view/16569146/la-cognition-situace-sous-le-regard-du-paradigme-historico-pedocs>
- Moro, C. (2013). La notion de situation pour appréhender le développement de la parole à l'école maternelle française : les situations du « Panoptique » et de l'« Élève Blessé » comme exemples. In J.-P. Bernié, & M. Brossard (Éds), *Vygotski et l'école : apports et limites d'un modèle théorique pour penser l'éducation et la formation* (pp. 142-153). Bordeaux : Presses Universitaires de Bordeaux.
- Moro, C. (En préparation). Vers la conceptualisation d'un outil visant à modéliser les situations ordinaires de classe au regard du développement de la parole au préscolaire. *European Journal of Psychology of Education*.
- Moro, C., & Chéradame, C. (2006). Quel objet oral s'enseigne dans une activité de lecture compréhension d'album en petite section de maternelle? In B. Schneuwly, & T. Thévenaz-Christen (Éds.), *Analyses des objets enseignés. Le cas du français* (pp. 19-35). Bruxelles : De Boeck.

- Moro, C., & Joannes, É. (à paraître). Development of Speech through Materiality in French Nursery School. A Case Study at 2nd/3rd & 5th/6th years old during Activities based on the Story of "The Three Little Pigs".
- Moro, C., & Rodríguez, C. (1989). L'interaction triadique bébé-objet-adulte durant la première année de la vie de l'enfant. *Enfance*, 42 (1-2), 75-82.
- Moro, C., & Rodríguez, C. (1997). Objet, signe et sémiotique. Fondements pour une approche sémiotique du développement préverbal. In C. Moro, B. Schneuwly, & M. Brossard, *Outils et signes. Perspectives actuelles de la théorie de Vygotski* (pp. 136-159). Berne : Peter Lang.
- Moro, C., & Rodríguez, C. (2004). Formes sociales, (re)construction des significations et situations éducatives. Une entrée développementale. In C. Moro, & R. Rickenmann (Éds.), *Situation éducative et significations* (pp. 221-245). Bruxelles : De Boeck.
- Moro, C., & Rodríguez, C. (2005). *L'objet et la construction de son usage chez le bébé. Une approche sémiotique du développement préverbal*. Berne : Peter Lang.
- Moro, C., & Tartas, V. (2013). Situations éducatives (préscolaires et scolaires) et dynamiques développementales. In J.-P. Bernié & M. Brossard (Éds), *Vygotski et l'école : apports et limites d'un modèle pour penser l'éducation et la formation* (pp. 135-140). Bordeaux : Presses Universitaires de Bordeaux.
- Moro, C., Rodríguez, C., & Schneuwly, B. (1990). Présentation. In A. Rivière, *La psychologie de Vygotski* (pp. 7-24). Liège : Pierre Mardaga.
- Moro, C., Schneuwly, B., & Brossard, M. (1997). *Outils et signes. Perspectives actuelles de la théorie de Vygotski*. Berne : Peter Lang.
- Nonnon, É. (2000). Le tableau noir de l'enseignant, entre l'écrit et l'oral. *Repères* (22), pp. 83-119.
- Nonnon, É. (2004). Travail visible et invisible : la trace écrite au tableau. In *Recherches* (Vol. 41, 17-30).
- Nonnon, É., & Goigoux, R. (2008). Travail de l'enseignant, travail de l'élève dans l'apprentissage initial de la lecture. *Repères* (36/2007).
- Olson, D. R. (1994/2010). *L'univers de l'écrit. Comment la culture écrite donne forme à la pensée*. Paris : Retz.
- Opillard, T. (2010, septembre). S'ancrer dans la matérialité de l'écrit pour entrer dans l'abstrait de l'écriture. *Les actes de lecture*, n° 111, 28-29.
- Oriol-Boyer, C. (2001, septembre). Lire-écrire ensemble : pour des pratiques d'écriture créative. (N. Révaz, Intervieweur) *Résonances*.
- Peirce, C. S. (1904/1978). *Écrits sur le signe*. Paris : Seuil.
- Philibert, H. (2006). *Globale ou syllabique ?* Paris : Retz.

- Piaget, J. (1948/1975). *Où va l'éducation ?* Paris : Denoël/Gonthier.
- Piaget, J. (1985). Commentaires sur les remarques critiques de Vygotski. In B. Schneuwly, & J.-P. Bronckart, *Vygotski aujourd'hui*. Paris : Delachaux & Niestlé.
- Plane, S., & Schneuwly, B. (2000). Regards sur l'enseignement du français : un premier repérage. *Repères* (22), pp. 3-17.
- Postic, M., & De Ketele, J.-M. (1988). *Observer les situations éducatives*. Paris : PUF.
- Rayou, P., & Van Zanten, A. (2011). *Les 100 mots de l'éducation*. Paris : PUF Que sais-je.
- Reuter, Y. (2008). Didactique du français. In A. Van Zanten, *Dictionnaire de l'éducation* (pp. 147-149). Paris : PUF Quadrige.
- Rivière, A. (1990). *La psychologie de Vygotski*. Liège : Pierre Mardaga.
- Rochex, J. Y. (2012a). Postface. In F. Yvon, & Y. Zinchenko, *Vygotski, une théorie du développement et de l'éducation Recueil de textes et commentaires* (pp. 414-417). Moscou Lomonossov : faculté de psychologie de l'Université d'État.
- Rochex, J. Y. (2012b). Des usages de Vygotski dans les débats et les recherches en éducation. In Y. Clot, *Vygotski maintenant* (pp. 41-60). Paris : La Dispute.
- Ronveaux, C., & Simon, A.-C. (2005). La gestualité prosodique au service de l'objet enseigné. In L. Mondada (Éd.), *Interacting bodies / Le corps en interaction*. Actes du colloque de Lyon, <http://gesture-lyon2005.ens-lsh.fr/>.
- Roux, J.-P. (2004). Le travail en groupe à l'école. *Les cahiers pédagogiques* (424).
- Saada-Robert, M., & Balslev, K. (2006). Les microgenèses situées. Études sur la transformation des connaissances. *Revue suisse des sciences de l'éducation*, 28(3), 487-514.
- Saada-Robert, M., & Christodoulidis, C. (2012, février). *Des situations d'écriture pour apprendre à lire au cycle 1 : de la Lecture/écriture émergente à la production textuelle orthographique*. Consulté le 15 septembre 2012, sur Plateforme Internet sur la littérature: www.leforum.ch | <http://www.leseforum.ch>
- Schneuwly, B. (1994). Contradiction and Development: Vygotsky and Paedology. *European Journal of Psychology of Education*, 9(4), 281-291.
- Schneuwly, B. (1995). De l'importance de l'enseignement pour le développement. *Vygotski et l'école. Psychologie & Education* (21), 25-37.
- Schneuwly, B. (1997). Psychologie et pédagogie : le paradigme psychopédagogique et son contraire. *Skholè* (7), 27-44.
- Schneuwly, B. (2000). Les outils de l'enseignant un essai didactique. *Repères* (22), pp. 19-38.
- Schneuwly, B. (2002). Le développement du concept de développement chez Vygotski. In Y. Clot, *Avec Vygotski*. Paris : La Dispute.

- Schneuwly, B. (2005). Enseigner la parole publique : une approche soci-historique. In *Didactique de l'oral. Les actes de la DESCO CROP Basse Normandie. Ministère Jeunesse Éducation Recherche*. Actes du colloque organisé par l'Université de Montpellier 3 et l'IUFM de Montpellier.
- Schneuwly, B. (2008). Vygotski, l'école et l'écriture. Genève : *Cahiers de la Section des Sciences de l'Éducation* (118).
- Schneuwly, B. (2011). Conférence de clôture. 5^e séminaire International "Vygotski", *Vygotski et l'école*.
- Schneuwly, B. (2012). Vygotski : critique du socioconstructivisme avant la lettre ? In F. Yvon, & Y. Zinchenko, *Vygotski, une théorie du développement et de l'éducation Recueil de textes et commentaires* (pp. 340-357). Moscou Lomonossov : Faculté de psychologie de l'Université d'État.
- Schneuwly, B., & Dolz, J. (2010). *Des objets enseignés en classe de français*, 81-100. Rennes : PUR.
- Schneuwly, B., & Léopoldoff-Martin, I. (2012). Le travail pédologique de Vygotski : une réponse au diagnostic de la crise en psychologie ? In Y. Clot, *Vygotski maintenant* (pp. 61-77). Paris : La Dispute.
- Schneuwly, B., & Thévenaz-Christen, T. (2006). *Analyses des objets enseignés – Le cas du français*. Paris, Bruxelles : De Boeck.
- Schubauer-Leoni, M.-L. (2008). Didactique. In A. Van Zanten, *Dictionnaire de l'éducation* (pp. 129-133). Paris : PUF Quadrige.
- Schubauer-Leoni, M.-L., & Leutenegger, F. (2002). Expliquer et comprendre dans une approche clinique/expérimentale du didactique ordinaire. In F. Leutenegger, & M. Saada-Robert, *Expliquer et comprendre en sciences de l'éducation* (pp. 227-251). Paris, Bruxelles : De Boeck.
- Sensevy, G. (2007). Des catégories pour décrire et comprendre l'action didactique. In G. Sensevy, & A. Mercier, *Agir ensemble. L'action didactique conjointe du professeur et des élèves* (pp. 13-49). Rennes : PUR.
- Sensevy, G. (2009). Étude d'un enseignement de la lecture au cours préparatoire : esquisse d'articulation de divers types d'analyse. *Revue Française de pédagogie* (168), 39-58.
- Sensevy, G., & Mercier, A. (2007). *Agir ensemble. L'action didactique conjointe du professeur et des élèves*. Rennes : PUR.
- Sensevy, G. & Quilio, S. (2002). Les discours du professeur: vers une pragmatique didactique. *Revue française de pédagogie*, n°141, 47-56.
- Sève, L. (1999/2002). Quelles contradictions? A propos de Piaget, Vygotski et Marx. In Y. Clot, *Avec Vygotski* (pp. 245-264). Paris : La Dispute
- Sprenger-Charolles, L. (2006). Les premiers apprentissages de la lecture et de l'écriture en français. *Séminaire national : Apprendre à lire*, Paris .

- Taisson-Perdicakis, C. (2013). La situation d'enseignement-apprentissage de la lecture en grande section : un reflet de la zone proximale de développement dans ses tensions entre matérialités. In J.-P. Bernié, & M. Brossard (Éds), *Vygotski et l'école : apports et limites d'un modèle théorique pour penser l'éducation et la formation* (pp. 172-189). Bordeaux : Presses Universitaires de Bordeaux.
- Tapparel, S. (2013). Micro-rupture et développement psychologique en situation éducative dans un centre de vie infantine. L'objet "brosse à dent" comme outil pour peindre en situation peinture. In J.-P. Bernié, & M. Brossard (Éds), *Vygotski et l'école : apports et limites d'un modèle théorique pour penser l'éducation et la formation* (pp. 136-141). Bordeaux : Presses Universitaires de Bordeaux.
- Tapparel, S. (à paraître). Se développer en situation éducative dans une institution de la petite enfance : le rôle de l'objet matériel en situation peinture. *Thèse de doctorat sous la direction de C. Moro*. Lausanne : UNIL.
- Tardif, J. (1992/1997). *Pour un enseignement stratégique*. Montréal : LOGIQUE.
- Tartas, V., & Perret-Clermont, A.-N. (2012). Faire avec autrui : une situation pour comprendre le développement. In Y. Clot, *Vygotski maintenant* (pp. 193-210). Paris : La Dispute.
- Tellier, M. (2008). Dire avec des gestes. In F. Chnane-Davin, & J.-P. Cuq (Éds.), *Du discours de l'enseignant aux pratiques de l'apprenant en classe de français langue étrangère, seconde et maternelle* (Vol. 44). Recherches et Applications / Le Français dans le Monde.
- Tellier, M. (2010). Faire un geste pour l'apprentissage : Le geste pédagogique dans l'enseignement précoce. In J. Sauvage, & C. Corblin (Éds.), *L'apprentissage des langues vivantes à l'école. Impacts sur le développement de la langue maternelle* (éd. Enfance & Langages, pp. 31-54). Paris : L'Harmattan.
- Theureau, J. (2004). L'hypothèse de la cognition (ou action) située et la variation d'analyse du travail de l'ergonomie de la langue française. Consulté le 26 août 2013, sur <http://www.activites.org>: <http://www.activities.org/v1n2/theureau.pdf>
- Thevenaz-Christen, T. (2005). Les prémices de la forme scolaire : études d'activités langagière orales à l'école enfantine genevoise. *Thèse de doctorat*. Genève: FPSE.
- Tiberghien, A., Malkoum, L., Buty, C., Souassy, N., & Mortimer, E. (2007). Analyse des savoirs en jeu en classe de physique à différentes échelles de temps. In G. Sensevy, & A. Mercier, *Agir ensemble. L'action didactique conjointe du professeur et des élèves*. Rennes : PUR.
- Toczek, M.-C. (2008). Interactions et apprentissage. In A. Van Zanten, *Dictionnaire de l'éducation* (pp. 410-414). Paris : PUF Quadrige.
- Van der Maren, J.-M. (1995). *Méthodes de recherche pour l'éducation*. Bruxelles : De Boeck.
- Van der Maren, J.-M. (1996). *La recherche qualitative peut-elle être rigoureuse ?* Récupéré sur http://expertise.hec.ca/chaire.../wp.../96-11-11-recherche_quantitative.pdf
- Verschaffel, L., Greer, B., & Van Dooren, W. (2008). Résolution de problèmes. In A. Van Zanten, *Dictionnaire de l'éducation* (pp. 588-590). Paris : PUF Quadrige.

- Vigouroux, J.-S., & Cochain, B.-Y. (2008). Quand le tableau devient interactif. In P. Claus, *Les TICE au service des élèves du primaire. Les dossiers de l'ingénierie éducative* (pp. 93-124). SCÉRÉN CNDP.
- Vincent, G., Lahire, B., & Thin, D. (1994). Sur l'histoire et la théorie de la forme scolaire. In G. Vincent, *L'éducation prisonnière de la forme scolaire. Scolarisation et socialisation dans les sociétés industrielles* (pp. 11-48). Lyon : Presses Universitaires.
- Vygotski, L. S. (1928/2012). Le développement culturel de l'enfant. In F. Yvon, & Y. Zinchenko, *Une théorie du développement et de l'éducation Recueil de textes et commentaires* (pp. 72-99). Moscou Iomonossov : Faculté de psychologie de l'Université d'État.
- Vygotski, L. S. (1930/1978). The Prehistory of Written Language. *Mind and Society*, 105.
- Vygotski, L. S. (1930/1985). La méthode instrumentale en psychologie. In B. Schneuwly, & J.-P. Bronckart, *Vygotski aujourd'hui* (pp. 39-47). Neuchâtel - Paris : Delachaux & Niestlé.
- Vygotski, L. S. (1930-31/2012a). Genèse des fonctions psychiques supérieures. In F. Yvon, & Y. Zinchenko, *Une théorie du développement et de l'éducation. Recueil de textes et commentaires* (pp. 100-105). Moscou Iomonossov : Faculté de psychologie de l'université d'État.
- Vygotski, L. S. (1930-31/2012b). Éducation des formes supérieures du comportement. In F. Yvon, & Y. Zinchenko, *Vygotski, une théorie du développement et de l'éducation. Recueil de textes et commentaires* (pp. 106-110). Moscou Iomonossov : Faculté de psychologie de l'Université d'État.
- Vygotski, L. S. (1933/2012a). Analyse psychologique du processus pédagogique. In F. Yvon, & Y. Zinchenko, *Vygotski, une théorie du développement et de l'éducation. Recueil de textes et commentaires* (pp. 141-171). Moscou Iomonossov : Faculté de psychologie de l'Université d'État.
- Vygotski, L. S. (1933/2012b). La dynamique du développement intellectuel de l'enfant en lien avec l'enseignement. In F. Yvon, & Y. Zinchenko, *Vygotski, une théorie du développement et de l'éducation Recueil de textes et commentaires* (pp. 172-204). Moscou Iomonossov : Faculté de psychologie de l'Université d'État.
- Vygotski, L. S. (1934/1997). *Pensée et langage*. Paris : La Dispute.
- Vygotski, L. S. (1934/2012). La périodisation du développement de l'enfant. In F. Yvon, & Y. Zinchenko, *Une théorie du développement et de l'éducation. Recueil de textes et commentaires* (pp. 111-132). Moscou Iomonossov : Faculté de psychologie de l'Université d'État.
- Vygotski, L. S. (1935/1985). Le problème de l'enseignement et du développement à l'âge scolaire. In B. Schneuwly, & J.-P. Bronckart, *Vygotski aujourd'hui* (pp. 95-117). Neuchâtel – Paris : Delachaux & Niestlé.

- Vygotski, L. S. (1935/1994). The Problem of Environment. In J. Valsiner, & R. Van Der Veer, *The Vygotsky Reader* (pp. 338-354). Cambridge : Blackwell.
- Vygotski, L. S. (1935/1995). Apprentissage et développement à l'âge préscolaire. *Société française*, 2(52), 35-45.
- Wagner, D. (2008). Littéracie. In A. Van Zanten, *Dictionnaire de l'éducation* (pp. 447-450). Paris : PUF Quadrige.
- Wesbrook, R. B. (1993). John Dewey (1859/1952). (UNESCO, Éd.) *Perspectives : revue trimestrielle d'éducation comparée*, XXIII (1-2), 277-93.
- Wirthner, M. (2001, septembre). *Genre de texte, lecture et écriture*. (N. Revaz, Intervieweur) Résonances.
- Yvon, F., & Zinchenko, Y. (2012). *Vygotski, une théorie du développement et de l'éducation. Recueil de textes et commentaires*. Moscou Lomonossov : Faculté de psychologie de l'Université d'État.
- Ziegler, J. C. (2006). L'apprentissage de la lecture dans différentes langues. *Séminaire national : Apprendre à lire*. Paris .
- Ziegler, J. C. (2008). Développement de la lecture. In A. Van Zanten, *Dictionnaire de l'éducation* (pp. 440-444). Paris : PUF Quadrige.

