



HAL
open science

Entretiens d'auto-confrontation croisée et développement professionnel en formation continue

Valérie Droal

► **To cite this version:**

Valérie Droal. Entretiens d'auto-confrontation croisée et développement professionnel en formation continue. Sciences de l'Homme et Société. 2022. dumas-03851062

HAL Id: dumas-03851062

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-03851062>

Submitted on 14 Nov 2022

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.



Entretiens d'auto-confrontation croisée
et développement professionnel
en formation continue

Valérie DROAL

Sous la direction de Claire Doquet et Catherine Dolignier

Mémoire

MASTER MEEF « pratique et ingénierie de la formation »

Parcours « Innovation et didactique »

Option « Français »

Année universitaire 2021/2022

Remerciements

Je tiens à exprimer toute ma reconnaissance à mes directrices de mémoire, Mesdames Catherine DOLIGNIER et Claire DOQUET. Je les remercie de m'avoir encadrée, orientée, aidée et conseillée.

L'enseignement de qualité dispensé par le Master MEEF « pratique et ingénierie de la formation » a également su nourrir mes réflexions et a représenté une profonde satisfaction intellectuelle, merci donc aux enseignants-chercheurs du laboratoire Lab-E3D.

J'adresse mes sincères remerciements aux deux professeures des écoles qui ont accepté de participer à ce travail de recherche.

Enfin, je remercie mes enfants Eva, Camille et Hugo qui ont toujours été là pour moi. Leur soutien inconditionnel et leurs encouragements ont été d'une grande aide.

Résumé

Récemment, un nouveau modèle de formation continue a vu le jour dans le cadre du plan français déployé à la rentrée 2020 : la constellation animée par un Référent Français de Circonscription qui joue le rôle d'expert référent pour les savoirs scientifiques et d' « ami critique » accompagnant la réflexion des enseignants sur leurs pratiques. Jusqu'à présent, il y a eu peu de recherches portant sur ce modèle de formation relativement nouveau. Parmi les outils au service de la formation des enseignants, nous avons choisi de mesurer l'impact des entretiens d'auto-confrontation croisée sur le développement professionnel des enseignants en nous appuyant sur les travaux de Clot (2000). Nous avons également pris appui sur la notion de *communauté discursive disciplinaire scolaire* de Jaubert et Rebière (2011, 2021) que nous avons transposée à la sphère professionnelle afin d'envisager l'entretien d'auto-confrontation croisée comme un espace socio-discursif, lieu de transformations discursives et conceptuelles. Nous avons alors cherché à voir en **quoi les échanges langagiers mis en place lors d'entretiens d'auto-confrontation croisée dans le cadre du déploiement du plan français en constellation pouvaient favoriser l'émergence d'une communauté discursive disciplinaire professionnelle scolaire, lieu de transformations conceptuelles et discursives.**

L'accompagnement des enseignantes sur lequel nous avons fondé notre recueil de données reposant sur l'entrée dans l'écrit en maternelle, nous avons pris appui sur les apports de la psychologie cognitive pour définir le processus rédactionnel avant de nous intéresser aux récents travaux de Kervyn (2020, 2021) proposant une adaptation du modèle princeps de Hayes et Flower (1980) à la sphère scolaire. Nous avons ensuite recentré notre travail sur les apports de la recherche concernant l'entrée dans l'écrit au cycle 1 et plus particulièrement sur le dispositif de dictée à l'adulte à partir des travaux de Clesse, Chartier, Hébrard (2003) et ceux de Brigaudiot (2015,2020).

La recherche actuelle vise à répondre aux questions suivantes :

- L'analyse des verbalisations des enseignantes lors des entretiens d'auto-confrontation croisée permet-elle de repérer des traces de conceptualisations liées à leur propre activité et de conceptualisations partagées, en particulier dans l'analyse didactique de mise en œuvre de séances de dictée à l'adulte en maternelle ?
- Observons-nous un enrichissement de ces conceptualisations entre deux entretiens menés à deux moments différents de l'accompagnement en constellation?

Des visites croisées ont été réalisées et filmées dans les classes des deux enseignantes à deux moments différents de l'année scolaire : février 2022 et juin 2022. Après chaque visite, chaque enseignante a été interrogée par le RFC afin de définir les problèmes d'enseignement rencontrés. Le RFC a réalisé un montage vidéo ciblant les temps de classe dans lesquels le problème de métier était présent. En prenant appui sur ces vidéos, un entretien d'auto-confrontation croisée a permis de faire émerger les logiques

d'action de chaque enseignante et de rechercher des solutions aux problèmes de métier évoqués. L'analyse des verbalisations des enseignantes et du RFC nous a amenée à considérer l'entretien d'auto-confrontation croisée comme un espace socio-discursif favorisant l'émergence d'une communauté discursive disciplinaire professionnelle scolaire, définie par une acculturation à des manières de penser-parler-agir propres au champ de la didactique de l'écriture et caractérisée par « un mélange de mondes, un métissage de discours » des enseignants et du formateur.

Abstract

Teacher professional development is the main topic of our research. Recently, researchers have shown an increasing interest in a new model of continued professional development (CPD) within French teaching : the constellation managed by a pedagogical advisor who plays the role of expert for scientific knowledge and accompanies teachers reflections about their practices. We were interested in the impact of using crossed self-confrontation interviews as part of the French plan, in effect since 2020. Our search focuses on didactic- analysis of dictation to adults in kindergarten. So far, there has been little discussion about this relatively new training model. However the analysis made here leans on the theoretical analysis of activities (Roland Goigoux, 2007), and the school disciplinary discursive community model adapted from Maryse Rebiere and Martine Jaubert's work on professional didactics (2021). For the didactics of writing, we referred to the basic model of editorial activity (Hayes & Flower, 1980), and Bernadette Kervyn's work on the concept of writing preparation (2021).

This paper seeks to address the following questions :

- Do the self- confrontation interviews conducted after the crossed visits allow teachers to develop their professional skills?
- Do we see the emergence of shared conceptualizations which could help to resolve professional dilemmas?

Crossed-visits were carried out and filmed in two teachers classrooms (last year of kindergarten at two different periods of the year : February and June 2022. Following each visit, the teachers was interviewed by a pedagogical advisor to bring up any teaching issues they had. The pedagogical advisor made a video to highlight the problems. Then, after watching the videos, a face-to-face conversation was organised between the two teachers and the pedagogical advisor. Qualitative analysis of the face to face conversation transcripts allowed us to observe how the teachers 'ability to find the right answers to their needs progressed.

The most striking result is that the face-to-face interviews allowed teachers to share professional experiences, to build answers adapted to their teaching problems, and to adjust their professional gestures. One of the more significant findings to emerge from this study is that the continuing professional learning in constellation makes it possible to create a working space which is closer to the teachers' concerns. The pedagogical advisor's presence helps the teachers to reflect on their practices in order to develop solutions.

These findings enhance our understanding of new forms of continuing professional learning which can improve the teachers' professional skills.

The current study has only examined the added value of face-to-face interviews as part of the French plan. Our research focused only on the analytical capacities of two kindergarten teachers in relation to the writing preparation phase of dictation to adults during the last year of kindergarten.

SOMMAIRE

INTRODUCTION	10
1. DIDACTIQUE PROFESSIONNELLE	13
1.1. Le développement professionnel des collectifs enseignants	13
1.1.1. Des critères du développement professionnel	13
1.1.2. La communauté professionnelle d'apprentissage	13
1.2. L'analyse de l'activité enseignante.....	15
1.2.1. Le modèle d'analyse de l'activité enseignante	15
1.2.2. Deux types d'analyse de l'activité enseignante	16
1.2.3. La tâche redéfinie, entre travail prescrit et travail réel	17
1.3. Des outils au service de la formation des enseignants.....	17
1.3.1. L'auto-confrontation simple.....	17
1.3.2. L'auto-confrontation croisée.....	18
2. COMMUNAUTE DISCURSIVE PROFESSIONNELLE SCOLAIRE	20
2.1. Notion de communauté discursive	20
2.2. Communauté discursive disciplinaire scolaire.....	21
2.2.1. Concepts quotidiens et concepts scientifiques.....	22
2.2.2. L'école comme lieu des transformations conceptuelles et discursives	23
2.3. Communauté discursive professionnelle scolaire	24
3. DIDACTIQUE DE L'ECRITURE	26
3.1. La contribution de la psychologie cognitive.....	26
3.1.1. Une modélisation de la rédaction de texte en psychologie cognitive.....	26
3.1.2. Une activité complexe couteuse sur le plan attentionnel	28
3.2. Les apports des travaux récents de Kervyn	29
3.2.1. La production de ressources didactiques.....	29
3.2.2. Des modélisations de l'activité scripturale adaptées au contexte scolaire...31	
3.2.3. La préparation de l'écriture en tant qu'objet d'enseignement	32
3.3. L'entrée dans l'écrit à l'école maternelle	35
3.3.1. Du côté du prescrit.....	35
3.3.2. Le dispositif de dictée à l'adulte dans les travaux de Chartier, Clesse et Hébrard.....	37
3.3.3. Le dispositif de dictée à l'adulte dans les travaux de Brigaudiot.....	41
4. PRESENTATION DU SCENARIO DE FORMATION	45
5. PROBLEMATIQUE, HYPOTHESES ET METHODOLOGIE	51
5.1. Présentation de notre problématique	51
5.2. La méthodologie retenue	53
6. TRAVAIL DE FORMATION MIS EN PLACE EN FEVRIER 2022	55
6.1. Les séances menées en février 2022	55

6.2. Les entretiens individuels	57
6.3. L'entretien d'auto-confrontation croisée mené en février 2022	63
6.3.1. Catégorisation des interventions du RFC.....	65
6.3.2. Analyse des réponses des deux enseignantes	72
6.3.3. Analyse des échanges langagiers	77
7. TRAVAIL DE FORMATION MIS EN PLACE EN JUIN 2022	91
7.1. Les séances menées en juin 2022.....	91
7.2. Les entretiens individuels	93
7.3 L'entretien d'auto-confrontation croisée menée en juin 2022	97
7.3.1. Catégorisation des interventions du RFC.....	98
7.3.2. Analyse des réponses des deux enseignantes	100
7.3.3. Analyse des échanges langagiers	106
8. DISCUSSION, LIMITES ET PERSPECTIVES	119
8.1. Retour sur les hypothèses de travail.....	119
8.2. Limites de notre recherche	122
8.3. Perspectives	122
CONCLUSION	125
BIBLIOGRAPHIE	127
ANNEXES	130

INTRODUCTION

Le plan français (2020) déployé à la rentrée 2020 a pour ambition l'évolution de la formation continue. L'enquête TALIS 2018 a mis en exergue des réserves de la part des enseignants vis-à-vis des modalités de formation continue déployée jusqu'alors. Afin de répondre aux manques relevés (trop ponctuelle, absence de prolongement explicite dans le temps, trop théorique, trop éloignée des classes), le plan français propose un modèle de formation continue plus efficace : la constellation. Il s'agit de créer un espace de travail au sein d'un groupe réduit de six à huit professeurs, animé par un formateur de proximité (Référént Français de Circonscription) et installé au plus près des classes dans lequel le collectif de travail va construire des réponses adaptées aux besoins d'enseignement et aux besoins d'apprentissage des élèves en prenant appui sur les résultats de la recherche. Dans ce cadre, le professeur devrait pouvoir « approfondir certains aspects de ses pratiques professionnelles, actualiser ses connaissances, se perfectionner, renforcer son sentiment d'efficacité professionnelle ». Il deviendrait ainsi « acteur de sa formation, au cours de laquelle il va construire avec ses collègues une expérience, des réflexions et des gestes professionnels à partager » (Plan Français, 2020).

Le Référént Français de Circonscription, expert référent pour les savoirs scientifiques apportés en situation et convoqués en réponse à des besoins, jouerait alors le rôle d'« ami critique » en accompagnant la réflexion des enseignants sur leurs pratiques afin de développer des solutions et des pratiques d'enseignement adaptées aux contextes locaux. Occupant un poste de Référént Français de Circonscription, nous nous sommes questionnée sur les conditions de mise en œuvre de cette nouvelle modalité de formation visant le développement professionnel des enseignants.

Pour cela, nous nous sommes d'abord intéressée à la didactique professionnelle afin de cerner les caractéristiques d'une *communauté d'apprentissage professionnelle* à partir des travaux de Ria (2005,2019). La notion de *communauté professionnelle d'apprentissage* accordant une place centrale à l'analyse de l'activité professionnelle, nous nous sommes tournée vers le modèle d'analyse de l'activité enseignante de Goigoux (2007) dont l'objectif premier est de favoriser le développement des compétences professionnelles des enseignants.

Parmi les différents outils au service de la formation continue des enseignants, nous avons choisi de mettre en œuvre la méthode d'entretien d'auto-confrontation croisée à l'issue des observations entre pairs prévues par le plan français. Par sa double visée compréhensive et transformative, ce dispositif nous est apparu pertinent pour favoriser le développement professionnel des enseignants tant au niveau des conceptualisations liées à leur propre activité que des conceptualisations partagées et élaborées par le collectif.

Nous avons alors défini un premier niveau de questionnement :

En quoi la mise en place d'entretiens d'auto-confrontation croisée dans le cadre du déploiement du plan français en constellation peut-elle favoriser le développement professionnel des enseignants ?

L'entretien d'auto-confrontation croisée offrant un contexte discursif au sein duquel vont émerger des interactions entre enseignants et entre enseignants et formateur, nous nous sommes intéressée à la notion de *communauté discursive disciplinaire scolaire* de Jaubert et Rebière (2001, 2004, 2011,2021) que nous avons transposée à la sphère professionnelle. Nous avons alors supposé que les pratiques langagières développées lors d'un entretien d'auto-confrontation croisée allaient contribuer à la construction de savoirs professionnels, à une acculturation à des manières spécifiques de penser-parler-agir au sein d'une communauté discursive professionnelle scolaire. Autrement dit, nous avons fait l'hypothèse selon laquelle l'entretien d'auto-confrontation croisée pouvait être perçu comme un espace socio-discursif, lieu de transformations discursives et conceptuelles.

Notre étude reposant sur l'accompagnement en constellation de deux professeures des écoles enseignant en maternelle, dont l'objet de travail retenu était l'entrée dans l'écrit et plus particulièrement la mise en œuvre du dispositif de dictée à l'adulte, nous nous sommes tournée vers la didactique de l'écriture. Nous avons d'abord défini les apports de la psychologie cognitive quant à l'activité rédactionnelle en nous appuyant principalement sur le modèle princeps de Hayes et Flower (1980) ainsi que sur la modélisation de l'activité rédactionnelle en tant qu'activité multi-contrainte (Fayol, 1984 ; Garcia-Debanç, 1986 ; Olive & Piolat, 2003 ; Plane, Alamargot & Lebrave, 2010 ; Alamargot, 2018). Nous nous sommes ensuite intéressée aux récents travaux de Kervyn (2020,2021) qui proposent un ajustement du modèle princeps de Hayes et Flower adapté au contexte scolaire à partir d'une modélisation de l'activité scripturale et de la notion de *préparation de l'écriture*, objet d'enseignement transformant l'opération d'anticipation en actes scolaires.

Afin de guider les enseignants accompagnés en constellation vers une meilleure expertise didactique, nous avons défini les contours de l'activité de la dictée à l'adulte en prenant appui sur les ressources institutionnelles et sur les apports de la recherche. Nous nous sommes alors tournée vers les travaux de Chartier, Clesse et Hébrard (2003) et de Brigaudiot (2000, 2015) afin de mettre ces différents apports en perspective et tenter de les positionner par rapport à la notion de préparation de l'écriture.

Ceci nous a conduite à définir plus précisément notre problématique :

Les échanges langagiers mis en place lors d'entretiens d'auto-confrontation croisée dans le cadre du déploiement du plan français en constellation vont favoriser l'émergence d'une communauté discursive disciplinaire professionnelle scolaire, lieu de transformations conceptuelles et discursives, en particulier dans l'analyse didactique de mise en œuvre de séances de dictée à l'adulte en maternelle.

Nous avons alors choisi de mener des entretiens d'auto-confrontation croisée à deux moments différents de l'accompagnement de deux professeures des écoles (février et juin 2022) afin de voir si nous pouvions repérer une évolution des conceptualisations des enseignantes.

Afin de traiter ce sujet, un plan de recherche a été établi : Dans la première partie, nous traiterons de la didactique professionnelle afin de mieux comprendre la notion de développement professionnel d'un collectif d'enseignants. Dans la deuxième partie, nous nous pencherons sur la notion de *communauté discursive disciplinaire scolaire* transposée à la sphère professionnelle. Dans la troisième partie, nous nous intéresserons à la didactique de l'écriture et plus particulièrement aux apports de la recherche concernant l'entrée dans l'écrit à l'école maternelle avant de présenter notre cadre méthodologique et les éléments d'analyse nous permettant de traiter notre sujet d'étude. Pour finir, nous exposerons les conclusions principales de notre recherche et nous identifierons à la fois ses limites ainsi que les perspectives envisagées.

1. DIDACTIQUE PROFESSIONNELLE

1.1. Le développement professionnel des collectifs enseignants

Le plan français ayant pour ambition de contribuer « au développement professionnel des enseignants [et de] les accompagner vers une meilleure expertise disciplinaire pour rendre la didactique et la pédagogie plus efficaces auprès des élèves », nous nous intéresserons, dans un premier temps, aux critères du développement professionnel.

Dans un second temps, nous envisagerons la constellation en tant que communauté professionnelle d'apprentissage et nous chercherons à en définir les caractéristiques.

1.1.1. Des critères du développement professionnel

Le développement professionnel concerne les relations entre un sujet (ses ressources cognitives et affectives), la configuration de ses modalités d'action mises en œuvre en situation et l'environnement professionnel. Différents indicateurs permettent de caractériser le développement professionnel (Lefeuve, Garcia & Namolovan, 2009). Nous en retiendrons deux :

- Les conceptualisations liées à l'activité : Il s'agit de la prise de distance critique sur sa propre pratique et de la construction de connaissances sur les raisons et conséquences de son action. Ces connaissances explicites vont permettre au sujet de construire des invariants de l'action à des niveaux supérieurs en les décontextualisant des situations particulières pour pouvoir traiter une variabilité de situations.
- Les conceptualisations partagées et élaborées par le collectif. Cet indicateur repose sur la notion de « compétences collectives » définie comme la capacité du collectif à coopérer pour résoudre certaines situations. Il se définit par les échanges de ressources et actions dirigées vers la réalisation d'un travail commun, l'utilisation d'un référentiel commun dont la fonction est de guider l'action collective, la mise en place d'une mémoire collective détenue par le collectif.

1.1.2. La communauté professionnelle d'apprentissage

Selon Ria (2005), dans la lignée du courant sur « le praticien réflexif » (Schön 1983), le savoir professionnel se construit par l'action et par la réflexion dans et sur l'action. Si la réflexion dans l'action ne crée pas d'emblée de l'expertise, la réflexion sur l'action est susceptible de rendre l'action plus performante.

Dans son ouvrage paru en 2019 *Pour un développement professionnel fondé sur les pratiques de classe*, Ria met en avant l'importance actuelle accordée à l'approche internationale du *workplace learning*, pouvant être traduite de la façon suivante : « apprendre sur le lieu du travail, pour et par le travail ». Dans cette mouvance, différentes approches de développement des compétences

professionnelles existent dont la communauté professionnelle d'apprentissage définie en cinq dimensions structurantes :

- Une relation d'interdépendance entre les membres en référence à un but commun ;
- Une amélioration des apprentissages des élèves ;
- Une démarche collective de questionnement des pratiques au regard de leur effet sur les apprentissages ;
- Une orientation autour d'objectifs communs et de moyens pour les atteindre ;
- Une relation basée sur la confiance et le respect.

La constellation consistant à créer un espace de travail au sein d'un groupe réduit de six à huit professeurs, nous pouvons considérer que cette modalité de formation repose sur l'émergence d'une communauté professionnelle d'apprentissage basée sur les dimensions structurantes précitées.

Cette approche se caractérise également par une entrée par l'analyse de l'activité professionnelle. Selon Ria, « le dépliement des activités ordinaires » peut constituer « un terreau fécond d'une nouvelle voie pour des formations professionnelles locales entre pairs permettant de construire des cultures d'action spécifiques et plus solidaires » (Ria, 2019, p.147). Cette démarche s'inscrit dans le courant de la clinique de l'activité initié par Clot, professeur en psychologie du travail. Dans ce cadre théorique, Clot et Faïta considèrent que la visée de transformation des situations de travail est centrale et que « les transformations ne sont portées durablement que par l'action des collectifs de travail eux-mêmes » (Clot & Faïta, 2000, p.8). Par conséquent, l'analyse du travail vise principalement à seconder les collectifs pour redéployer leur pouvoir d'agir dans leur milieu.

Pour rendre compte de l'analyse de l'activité, l'ergonomie et la psychologie du travail définissent de façon différenciée tâche et activité : la tâche relève de la prescription alors que l'activité correspond à ce qui se fait. Selon Clot, Faïta, Fernandez et Scheller (2000), l'activité réalisée correspond à l'actualisation d'une des activités réalisables dans la situation où elle voit le jour. En se référant aux travaux de Vygotski, ces auteurs précisent que « le développement de l'activité gagnante est gouverné par les conflits entre celles, concurrentes, qui auraient pu réaliser la même tâche à d'autres coûts » (Clot et al.2000, para.2). Ainsi, le comportement effectif n'est qu'une infime part de ce qui est possible.

Cherchant à promouvoir une approche qui place les enseignants en position de sujets, Goigoux a transposé dans le champ de la didactique certains des concepts et méthodes développés par l'ergonomie et la psychologie du travail. Ceci l'a conduit à l'élaboration d'un modèle d'analyse de l'activité enseignante dont nous allons maintenant tenter de cerner les contours.

1.2. L'analyse de l'activité enseignante

1.2.1. Le modèle d'analyse de l'activité enseignante

Transposant des concepts issus de la psychologie ergonomique du travail, Goigoux (2007) propose un modèle d'analyse de l'activité des enseignants qui vise à comprendre le travail pour mieux le transformer (Annexe 1). L'objectif majeur de ce modèle d'analyse est de « favoriser le développement des compétences professionnelles individuelles et collectives en aidant les maîtres associés aux recherches à mieux conceptualiser leurs propres pratiques ». Il s'agit « d'étudier le travail tel que les enseignants eux-mêmes le conçoivent, l'exercent et le comprennent même s'ils mettent en œuvre des savoirs en attente de reconnaissance conceptuelle qu'ils ont du mal à expliciter » (Goigoux, 2007, p.50). Plaçant les enseignants en position de sujet dans les dispositifs de recherche et en référence aux travaux de Clot, Goigoux propose d'explorer les ressources qu'offre une clinique du travail pour retrouver des capacités insoupçonnées par les professionnels eux-mêmes.

Selon ce modèle, l'activité enseignante dépend de trois éléments : sa situation au travail, les élèves et l'enseignant lui-même. Ainsi, l'activité de l'enseignant est multifinalisée, c'est-à-dire dirigée simultanément dans plusieurs directions : les élèves, les autres acteurs de la scène scolaire et lui-même. Cette multifinalité générant des conflits de critères, il va s'agir d'identifier les dimensions potentiellement antagonistes de l'activité du maître et la manière dont il parvient à réduire la tension entre des logiques parfois divergentes. L'examen d'indices qui peuvent échapper aux enseignants eux-mêmes engagés dans l'action va contribuer à l'identification de la cohérence de la pratique enseignante. Par conséquent, à partir du postulat selon lequel l'activité de l'enseignant s'appuie sur un système cohérent correspondant aux bonnes raisons qu'a l'enseignant d'agir comme il le fait, l'observateur va interpréter les conduites observées.

Afin de mieux comprendre le fondement de cette analyse de l'activité des enseignants, nous allons nous tourner vers la théorie psychologique de l'activité humaine de Vergnaud, sur laquelle prend appui le modèle proposé par Goigoux. Cette théorie repose essentiellement sur le concept de schème professionnel, « pierre angulaire de l'analyse de l'activité » (Pastré, Mayen et Vergnaud, 2006, para. 20). Selon la théorie psychologique de l'activité humaine, un schème professionnel correspond à « une forme organisée et stabilisée de l'activité d'enseignement pour une certaine variété de situations appartenant à une même classe » (Goigoux & Vergnaud, 2005, p.7). Citant Goigoux (2007), nous avançons que cette théorie psychologique de l'activité humaine rend possible l'étude des invariants de l'organisation de l'action des enseignants afin de mieux rendre compte de leurs gestes professionnels.

Le sociologue Perrenoud (2012) convoque la notion de schème d'action pour définir son concept de « pratique réflexive », en tant que « réflexion [de l'enseignant] sur les structures relativement stables de sa propre action ». S'appuyant sur la notion d'« inconscient pratique » défini par Piaget, Perrenoud

avance l'idée selon laquelle nos schèmes nous permettraient « d'agir rapidement en pilotage presque automatique » (Perrenoud, 2012, p. 38). Ainsi, l'action pédagogique serait souvent une reprise d'une conduite déjà adoptée dans une situation similaire. Selon, cet auteur, « la répétition est au cœur du travail de toute pratique même si les micro-variations appellent des micro-ajustements des schèmes » (Perrenoud, 2012, p. 133). Dans la suite de notre travail, nous convoquerons les concepts d' « inconscient pratique » et de « schème d'action » pour analyser le discours des enseignantes sur leur propre activité.

Pour poursuivre notre réflexion, nous allons nous intéresser aux modalités d'approche de l'activité enseignante. Pour identifier la cohérence de la pratique enseignante, deux sources d'informations peuvent être mobilisées : la réalisation de séquences didactiques et le discours de l'enseignant à propos de son activité.

1.2.2. Deux types d'analyse de l'activité enseignante

Deux types d'analyse didactique de l'activité enseignante peuvent être menés : une analyse didactique extrinsèque et une analyse didactique intrinsèque.

L'analyse didactique extrinsèque va consister à identifier les occasions d'apprendre que chaque enseignant offre à ses élèves à partir des tâches d'enseignement conçues et mises en œuvre.

L'analyse didactique intrinsèque va, elle, permettre d'accéder à la part conscientisable de l'activité à partir d'une prise de parole des enseignants sur leur propre travail (ces verbalisations étant des indices des conscientisations des enseignants sur leur propre activité). Inscrite dans la lignée des travaux de Clot pour qui « le réalisé n'a pas le monopole du réel », l'analyse intrinsèque va permettre d'aller au-delà du réalisé pour dire le réel de l'activité : ce que l'enseignant refuse de faire bien qu'on le lui demande, ce qu'il cherche à faire sans y parvenir, ce qu'il pourrait faire dans d'autres circonstances ou avec un autre coût. Selon Goigoux (2007), à partir d'une même situation didactique, l'analyse intrinsèque de l'activité permet de mettre en œuvre différents contextes discursifs (débriefing à chaud, entretiens d'auto-confrontation,...). Cette méthodologie offrirait donc aux enseignants la possibilité d'une conceptualisation croissante de leur activité à travers des confrontations avec différents interlocuteurs (collègues, chercheurs) et avec les traces de leur propre activité. Dans le cadre de notre recherche, ces méthodes nous semblent pertinentes pour permettre aux enseignants de développer progressivement leurs compétences professionnelles par le travail déployé en constellation.

En résumé, la confrontation des données issues de l'analyse didactique extrinsèque et de l'analyse didactique intrinsèque va être l'occasion d'approcher « les principes qui assurent la cohérence interne de l'activité de l'enseignant » (Goigoux, 2007, p.54). Nous allons maintenant voir en quoi cette double analyse de l'action effective réalisée en classe et de la parole de l'enseignant va permettre de mieux

comprendre les principes organisateurs de l'activité enseignante au travers de la notion de tâche redéfinie.

1.2.3. La tâche redéfinie, entre travail prescrit et travail réel

Dans le modèle d'analyse de l'activité enseignante développé par Goigoux, la réflexion sur les tâches est une porte d'entrée pour accéder à l'activité de l'enseignant et de l'élève. Le concept de tâche redéfinie, notion clé de ce modèle, correspond à la manière dont l'enseignant interprète les prescriptions qui lui sont faites en fonction des ressources dont ils disposent et des contraintes qu'il se fixe. Cette tâche redéfinie va être inférée à partir des observables issus de l'observation de l'action effective (analyse extrinsèque de l'activité) et des verbalisations de l'enseignant (analyse intrinsèque de l'activité). Elle comporte trois éléments : une représentation du but visé par l'enseignant, les contraintes et ressources dont il dispose et les critères de réussite qu'il définit. Notons que son étude permet d'approcher « la manière dont les enseignants interprètent les prescriptions en fonction des moyens dont ils disposent et des exigences qu'ils se donnent » (Goigoux, 2007, p.47).

Afin de pouvoir appréhender cette double analyse de l'activité enseignante, nous allons voir quels outils sont à disposition du formateur dans une visée de développement professionnel.

1.3. Des outils au service de la formation des enseignants

Nous allons partir des travaux de Ria (2019) qui fait un inventaire des différents outils disponibles au service de la formation professionnelle des enseignants en précisant pour chacun d'eux le cadre théorique sous-jacent et les objectifs visés. A côté de méthodologies telles que l'analyse de pratiques, l'instruction au sosie, l'alloconfrontation, l'entretien d'explicitation, la mise en situation d'apprentissage, le théâtre forum, la lesson study, on trouve les méthodes d'auto-confrontation simple et croisée. Ces méthodes d'auto-confrontation présentent un intérêt pour notre recherche car elles sont issues des méthodes d'analyse de l'activité conçues dans le cadre de l'ergonomie des sciences du travail dont la visée est bien de transformer les situations de travail par l'action même des collectifs sur leur lieu d'exercice.

1.3.1. L'auto-confrontation simple

Ce dispositif méthodologique a pour visée d'amener le professionnel à se confronter à sa propre activité en l'incitant à la décrire et à la commenter à partir de traces telles qu'un enregistrement vidéo ou audio, des photos. Pour Jacques Theureau (2010), ce dispositif permet « une réimmersion » du professionnel dans sa propre expérience en favorisant une description de l'expérience vécue et des savoirs professionnels mobilisés. La confrontation des acteurs aux traces de leur propre activité est un moyen essentiel pour exprimer « leur conscience préreflexive » reposant sur l'hypothèse selon laquelle tout acteur humain peut à chaque instant raconter et commenter son activité à un observateur/interlocuteur.

Theureau distingue deux niveaux dans l'entretien d'auto-confrontation :

- a) Un premier niveau dans lequel il s'agit, pour l'acteur, d'explicitier son action sans l'analyser directement ou la juger. La visée première est de comprendre avant d'envisager de participer à une éventuelle transformation.
- b) Un deuxième niveau analytique permettant à l'acteur des prises de conscience ouvrant sur une problématisation des principes et lois de son action ou donnant l'occasion de découvertes de nouveaux savoirs, effectifs ou virtuels. Dans cette perspective, l'enjeu se situe davantage du côté de la transformation du pouvoir d'agir des individus et/ou du collectif que de la compréhension des logiques d'action de chacun.

Ainsi, l'activité réflexive va permettre de « re-vivre » le passé et de le faire revivre dans l'action présente et pour l'action présente. Il va s'agir de « redécouvrir ce qu'il fut comme une possibilité finalement réalisée parmi d'autres possibilités non-réalisées qui n'ont pas cessé d'agir pour autant » (Clot et al 2000, para.18). Cette théorie repose sur une conceptualisation spécifique de l'activité : l'activité n'est plus limitée à ce qui se fait mais englobe ce qui n'est pas réalisé, ce qu'on voudrait faire, ce qu'on aurait pu faire différemment. On mesure alors à quel point l'activité réflexive déployée lors d'un entretien d'auto-confrontation permet « de prendre conscience de ce qu'on fait au moment même où l'on s'en défait pour éventuellement le refaire » (Clot et al. 2000, para.19).

1.3.2. L'auto-confrontation croisée

Clot et al (2000) ont développé un protocole d'analyse de l'activité en recourant à des entretiens d'auto-confrontation croisée. Il s'agit de confronter un professionnel à son activité en présence d'un pair ou d'un collectif d'acteurs dont les commentaires sur l'activité du premier vont permettre l'émergence de discussions portant sur les différents aspects du métier. Selon ces auteurs, « les jeux de regards et commentaires croisés favorisent l'émergence de disputes professionnelles vectrices potentielles de développement professionnel » (Clot et al. 2000).

Afin de mieux cerner l'intérêt de ces dispositifs, nous allons décrire et analyser le protocole décliné par Yvon et Garon dans un article publié en 2006. Le dispositif méthodologique mis en œuvre par ces chercheurs correspond aux étapes suivantes : A partir de séances d'enseignement enregistrées dans les classes de deux enseignants A et B, chaque enseignant est confronté à l'enregistrement vidéo de son activité en présence du chercheur (dans le cadre d'un entretien d'auto-confrontation simple). Puis les deux enseignants discutent ensemble et successivement de leurs séances en présence du chercheur dans le cadre d'un entretien d'auto-confrontation croisée.

Fondé sur la distinction entre activité réalisée et réel de l'activité, ce dispositif repose sur le postulat selon lequel le comportement observé est sous-tendu par d'autres comportements qui auraient pu advenir. L'objectif visé par l'entretien d'auto-confrontation est alors d'amener le professionnel à confronter son scénario à l'action effectivement réalisé. Pour Yvon et Garon (2006), « l'activité

professionnelle a du jeu» et chaque professionnel dispose d'une réserve de gestes possibles, comparables à une boîte à outils où puiser. L'activité en situation consiste alors à trancher entre ces différents possibles, pour faire face aux caractéristiques de la situation singulière. Selon ces auteurs, le développement des compétences professionnelles est rendu possible par cette plasticité dans l'action, l'analyse de l'activité permettant de « retrouver l'épaisseur du réel derrière l'activité réalisée » (Yvon et Garon, 2006, p.63).

Les travaux de Yvon et Garon (2006) permettent de définir un certain nombre d'avantages liés à ce dispositif :

- a) La confrontation aux images de sa propre activité offre une ouverture d'une zone de développement potentiel et réveille d'autres possibilités d'action face à un dilemme mis en évidence et pris comme objet de travail.
- b) L'analyse de sa propre activité permet de faire émerger des questions ancrées dans l'activité de l'enseignant ; questions qui seront travaillées par le questionnement du chercheur et la confrontation à l'activité d'un collègue.
- c) Les préoccupations de l'enseignant peuvent entrer en écho avec celles d'un collègue pour être travaillées collectivement comme contenu d'un métier commun.
- d) Le chercheur, cherchant à explorer les écarts entre les objectifs, les représentations de l'enseignant et le travail réalisé, va permettre « l'exploration d'autres possibilités en friches » dont les enseignants sont cependant porteurs.

Ce dispositif d'entretien d'auto-confrontation revêt donc « une portée professionnelle et peut contribuer au changement des pratiques enseignantes en vue d'une plus grande efficacité » (Yvon & Garon ,2006, p.70).

En complément de cette présentation du dispositif d'entretien d'auto-confrontation, nous allons à nouveau faire référence aux travaux de Perrenoud, selon lequel « les dispositifs permettant de travailler l'inconscient pratique peuvent prendre appui, en les détournant quelque peu, des travaux sur la vidéoformation [...], des méthodes d'analyse de l'activité en ergonomie et en psychosociologie du travail, par exemple [...] la méthode d'autoconfrontation » (Perrenoud, 2012, p. 154).

En somme, nous pensons que cette méthodologie issue des méthodes d'analyse de l'activité est la plus à même de convenir à notre travail de recherche dans le cadre de la mise en place du plan français. La formation prévoyant une part significative d'observations croisées entre pairs, ce dispositif nous semble adapté pour comprendre les logiques d'action et inférer la tâche redéfinie des enseignants avant de chercher à transformer leur pouvoir d'agir, mais aussi pour permettre au collectif de construire des réponses adaptées aux besoins d'enseignement et aux besoins d'apprentissage des élèves. Par sa double visée compréhensive et transformative, ce dispositif devrait favoriser le développement professionnel

des enseignants en leur permettant de développer des conceptualisations liées à leur propre activité et des conceptualisations partagées et élaborées par le collectif.

Pour conclure cette première partie, nous avançons que la référence à ces éléments de didactique professionnelle nous a permis de définir la constellation comme une communauté professionnelle d'apprentissage dans laquelle les compétences professionnelles individuelles et collectives vont pouvoir se développer sur le lieu de travail et par une analyse du travail. Nous présumons que la méthode de l'entretien d'auto-confrontation va permettre la mise en place d'un contexte discursif offrant aux enseignants la possibilité d'une conceptualisation croissante de leur activité.

D'autre part, la communauté professionnelle d'apprentissage se définissant par une relation d'interdépendance entre les membres en référence à un but commun, une démarche collective de questionnement des pratiques au regard de leur effet sur les apprentissages, une orientation autour d'objectifs communs et de moyens pour les atteindre, nous pouvons présumer que la mise en place de la méthode d'auto-confrontation au sein de cette communauté professionnelle va favoriser le développement de conceptualisations partagées. Ainsi, cet espace discursif pourrait être le lieu où se développe la capacité du collectif à coopérer pour résoudre certaines situations problématiques, utiliser un référentiel commun, échanger et co-construire des ressources dirigées vers la réalisation d'un travail commun.

A ce moment-là de notre réflexion, nous avons besoin d'un cadre théorique nous permettant d'analyser les échanges langagiers entre les enseignantes et entre les enseignantes et le Référent Français afin de mieux appréhender la façon dont les professeures développent leurs compétences professionnelles et co-construisent des solutions en réponse à leurs problèmes de métier. Nous allons alors nous intéresser à la notion de *communauté discursive* introduite en didactique par une équipe de chercheurs bordelais sous la direction de Jean-Paul Bernié dans le cadre des travaux du laboratoire Lab-E3D centrés sur l'étude du fonctionnement et du rôle du langage dans la construction des connaissances à l'école. De part la focale faite sur la dimension discursive, nous pensons que cette notion transposée à la sphère professionnelle pourrait constituer un cadre théorique pertinent nous permettant d'analyser les interactions langagières au sein d'un entretien d'auto-confrontation croisée.

2. COMMUNAUTE DISCURSIVE PROFESSIONNELLE SCOLAIRE

2.1. Notion de communauté discursive

Prenant appui sur la définition proposée par Maingueneau, définissant la *communauté discursive* comme « tout groupe social constitué sur la base d'une pratique sociale quelconque observée sous l'angle de ses

discours, chacun produisant des discours qui caractérisent des modes d'agir-parler-penser » (Reuter, 2007, p.28) et sur les principes de l'interactionnisme social, dans la lignée des travaux de Vygotski, cette notion postule :

- Une différence entre les connaissances acquises spontanément dans le milieu familial et les connaissances disciplinaires formalisées ;
- Le rôle décisif du langage dans la construction des connaissances ;
- L'élaboration progressive de ces connaissances au sein d'une culture ;
- L'organisation de ces connaissances en réseaux complexes.

A partir de ces premiers éléments de cadrage, nous allons nous intéresser à la notion de *communauté discursive disciplinaire scolaire* proposée par Jaubert et Rebière dans le cadre des travaux du laboratoire Lab- E3D.

2.2. Communauté discursive disciplinaire scolaire

Repensée à l'aune de l'école, la notion de *communauté discursive disciplinaire scolaire* permet de mieux comprendre les formes « de la reconstruction, en contexte scolaire, de savoirs dépendant des communautés humaines de référence et de leurs modes d'agir-parler-penser » (Reuter, 2007, p.28). Ainsi, toute classe peut être vue comme une communauté discursive qui apprend à spécialiser son activité et ses pratiques langagières pour chaque discipline. Elle devient alors *communauté discursive scolaire disciplinaire* (CDDScol) envisagée sous l'angle des didactiques disciplinaires (Annexe 2). Pour Jaubert et Rebière, l'enseignement-apprentissage vise le déplacement de concepts spontanés, déconnectés de la sphère savante vers des concepts plus élaborés visés par l'école. Le rôle de l'enseignant va consister à prendre en compte le « déjà-là » de ses élèves pour les conduire dans la CDDScol. visée.

A l'école, les sphères d'activité se 'disciplinarisent' progressivement et les concepts déjà-là sont périodiquement réélaborés et réorientés vers des significations plus savantes. Au début de l'apprentissage, la communauté discursive que constitue la classe est hétérogène, traversée par de multiples voix issues des communautés discursives familiales et de celles des enseignants. Des opinions, des croyances, des bribes et énoncés de savoir, un 'bric-à-brac' de valeurs coexistent sans hiérarchisation dans le tissu discursif et définissent la classe comme une communauté discursive 'quotidienne'. De ce fait, l'école est un lieu de rupture et de continuité, de mélange des mondes et de métissage de discours. (Jaubert & Rebière, 2021, para.20)

Afin de mieux comprendre ce processus de déplacement des concepts spontanés vers des concepts plus élaborés, nous allons clarifier la notion de *concept* dans la perspective vygotkienne, notion sur laquelle reposent les travaux de Jaubert et Rebière.

2.2.1. Concepts quotidiens et concepts scientifiques

Prenant appui sur les éléments présents dans le *dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques* de Reuter et al (2007, p. 33-34), nous avons opté pour une présentation synthétique permettant d'éclairer les différences entre concepts quotidiens et concepts scientifiques, objets de réflexion centraux dans l'œuvre de Vygotski :

Concepts quotidiens	Concepts scientifiques
Ils naissent dans la pratique de l'enfant et leurs fonctionnements demeurent non conscients.	Ils sont des outils du travail théorique. Ils sont élaborés pour construire des modèles explicatifs.
Ils sont d'abord utilisés et leur définition est construite dans un second temps.	Leur construction conceptuelle nécessite un premier travail sur les définitions avant d'être mis en relation avec des situations.
Ils ne reposent pas sur une définition explicite.	Ils sont d'abord définis de façon explicite avant de pouvoir être mobilisés.
Ils ne sont pas organisés ni liés entre eux dans un système cohérent.	Ils s'enracinent dans un réseau complexe au sein duquel ils sont liés de façon variée à d'autres concepts. Ils peuvent être désignés à l'aide d'autres concepts selon un nombre infini de procédés.
Ils sont étroitement imbriqués dans les formes qui permettent de les dire.	Ils sont énoncés de manière consciente et volontaire dans une forme langagière sur laquelle s'accorde la communauté savante.

Les travaux de Jaubert et Rebière s'appuyant sur le cadre conceptuel de Vygotski, nous pouvons synthétiser les caractéristiques des concepts scientifiques en citant ces auteures :

[Les concepts scientifiques] se distinguent des connaissances ordinaires qui objectivent des 'concepts quotidiens'. [Ils] se caractérisent par leur mode de construction distancié et réflexif, par leur organisation systémique, par leur utilisation consciente et volontaire et leur indépendance relative par rapport aux formes langagières dans lesquelles ils ont été rencontrés. [...] Ils sont ainsi façonnés par des pratiques langagières et ne sont dicibles que par la mise en œuvre de genres de discours seconds déposés dans la culture. (Jaubert & Rebière, 2021, para.15)

La clarification étant faite concernant les différences entre concepts quotidiens et concepts scientifiques, nous allons nous intéresser au rôle de l'école dans ce processus de construction des concepts scientifiques.

2.2.2. L'école comme lieu des transformations conceptuelles et discursives

Les interactions langagières mises en place lors des situations d'apprentissage vont permettre à l'élève de :

- découvrir les mondes des savoirs disciplinaires ;
- dépasser les concepts quotidiens pour acquérir les savoirs visés (concepts scientifiques) ;
- spécialiser les objets de discours en identifiant les traits pertinents pour chaque discipline ;
- mettre en œuvre des genres de discours légitimes pour chaque discipline.

La mise au travail des concepts spontanés, liés à l'expérience singulière et mobilisés sans réflexion suppose de le part de l'apprenant un travail conscient et volontaire d'objectivation, d'articulation avec d'autres concepts, de hiérarchisation et d'intégration dans des réseaux conceptuels. Ainsi les concepts quotidiens vont être reconfigurés en concepts scientifiques visés par l'école. Cette mise au travail des concepts spontanés va nécessiter la médiation d'un expert, rôle tenu par l'enseignant dans le contexte scolaire. Ce dernier va, par des gestes professionnels spécifiques d'étayage, orienter l'activité des élèves vers la construction du savoir.

Il est à noter que chaque sphère d'activité développe des pratiques qui lui sont propres, dont des formes discursives relativement stables (les « genres de discours »). Selon Jaubert et Rebière, le langage est donc un outil de transmutation des concepts spontanés en concepts savants caractérisé par :

- a) Une mise à distance et une objectivation qui passent par l'usage d'outils sémiotiques qui transforment les capacités antérieures.
- b) Le maniement du langage verbal comme lieu, outil et témoin d'une activité de réorganisation de ce que l'on comprend du monde via les opérations de catégorisation, abstraction, spécialisation et généralisation, décontextualisation et recontextualisation.
- c) La verbalisation des éléments et leur organisation dans le genre de discours pertinent qui permet de se (re) présenter l'activité en jeu et d'affiner et différencier sa perception de la situation au moyen des reformulations, réajustements successifs, avec soi (langage intériorisé) et avec autrui. Le passage de pratiques discursives ordinaires quotidiennes à d'autres plus élaborées, plus scientifiques suppose un changement de position énonciative permettant de dépasser le point de vue singulier pour parler en tant que sujet capable de mobiliser des connaissances partagées.

L'école a pour mission d'acculturer les élèves aux différentes disciplines, à leurs usages langagiers, à leurs mondes et à leurs savoirs. Chaque discipline légitime des genres de discours propres à son activité, qui correspondent à des genres seconds de discours. Le concept de *secondarisation* proposé par Jaubert et Rebière prend appui sur la différenciation entre genre premier et genre second de discours introduite par Bakhtine. Le genre premier de discours permet de gérer dans l'immédiateté de l'échange les interactions de la vie quotidienne et sont étroitement liés à l'action alors que le genre second recouvre des pratiques langagières qui permettent de gérer des échanges culturels supposant la mise à distance de l'action et sa réorganisation sur le plan langagier selon des formes reconnues. Le processus de secondarisation apparaît alors comme un outil d'analyse de l'inscription de l'élève dans le champ des concepts visés. Il réfère « aux processus de transformation des usages langagiers initiaux des élèves, indissociable de la transformation de leurs modes d'agir et de penser dans une discipline » (Jaubert & Rebière, 2011, para. 34). Ainsi, les formes secondarisées témoignent d'une modification de la compréhension de l'activité en cours, de la prise en compte de nouveaux éléments jusqu'alors ignorés, du déplacement énonciatif et cognitif du sujet et de son institution en tant qu'acteur social dans un nouveau contexte.

Après avoir cerné les contours des notions de *communauté discursive* et de *communauté discursive disciplinaire scolaire*, nous allons voir quel intérêt potentiel peuvent revêtir ces notions dans le cadre de la recherche qui est la nôtre.

2.3. Communauté discursive professionnelle scolaire

Citant Reuter (2007, p.27) selon lequel toute communauté qui vise à produire des connaissances peut être considérée comme une communauté discursive, nous considérerons, dans la suite de notre analyse, que la communauté professionnelle d'apprentissage, qu'est la constellation, pourrait être perçue comme une communauté discursive adaptée à la sphère professionnelle. Ceci nous amènera à envisager l'entretien d'auto-confrontation croisée comme un médium pouvant favoriser l'émergence d'une communauté discursive dans laquelle des connaissances vont être produites par le biais d'échanges langagiers entre les personnes impliquées dans ce dispositif (enseignants et formateur).

En prenant appui sur les travaux de Jaubert et Rebière et en transposant la modélisation de la *communauté discursive disciplinaire scolaire* à la sphère professionnelle, nous supposons que les pratiques langagières développées lors d'un entretien d'auto-confrontation croisée vont contribuer à la construction de savoirs professionnels, à une acculturation à des manières spécifiques de penser-parler-agir au sein d'une communauté discursive que nous pourrions qualifier de communauté discursive disciplinaire professionnelle scolaire. Dans cette perspective, les entretiens d'auto-confrontation croisée mis en place pourraient être analysés en tant qu'espace socio-discursif dans lequel l'activité des enseignants se négocie, se confronte au niveau des savoirs mis en jeu, des pratiques, des croyances.

Ainsi, l'entretien d'auto-confrontation croisée pourrait être un lieu de transformations discursives et conceptuelles.

Comme nous l'avons vu précédemment, le protocole d'analyse de l'activité, développé par Clot, Faïta, Fernandez et Scheller (2000) et mis en œuvre dans le dispositif d'entretien d'auto-confrontation croisée, vise à confronter un professionnel à son activité en présence d'un pair ou d'un collectif d'acteurs dont les commentaires sur l'activité du premier vont permettre l'émergence de discussions portant sur les différents aspects du métier. Les échanges langagiers mis en place lors d'un entretien d'auto-confrontation croisée, à partir de problèmes d'enseignement identifiés par les enseignants, devraient ainsi leur permettre de construire une position énonciative dans laquelle ils vont mettre à distance l'expérience et la « réaliser » sur un autre plan via des systèmes sémiotiques spécifiques dans le champ de la didactique. Dans le cadre de l'analyse des échanges langagiers, la notion de *communauté discursive disciplinaire scolaire* nous semble donc constituer un outil théorique pertinent permettant de repérer les moments où s'opèrent (ou non) la secondarisation dans le discours des enseignants.

Reprenant les propos de Jaubert, Rebière et Bernié (2004, p 86), nous avançons le principe selon lequel « pour un sujet donné, le développement de ses capacités psychiques supérieures dépend de son implication dans un contexte social signifiant où il a un problème à résoudre ». La recherche de solutions aux problèmes d'enseignement, dans le cadre de l'espace socio-discursif qu'est l'entretien d'auto-confrontation croisée, pourrait être l'occasion de passer de connaissances professionnelles acquises par l'expérience quotidienne à des connaissances scientifiques plus élaborées.

Le rôle du Référent Français pourrait être de faciliter la mobilisation de concepts didactiques afin d'amener les enseignants à construire des points de vue éclairés par la recherche. Autrement dit, nous présumons que le discours de travail produit lors des échanges entre enseignants en collaboration avec le Référent Français permettra de réélaborer et réorienter les concepts déjà-là vers des significations plus savantes. Lors des échanges entre les deux enseignants et en prenant appui sur les séances de classe mises en œuvre, la mise au travail des concepts spontanés liés à l'expérience singulière devrait entraîner de la part des enseignants un travail conscient et volontaire d'objectivation, d'articulation avec d'autres concepts et de hiérarchisation. Ainsi, la confrontation des différents points de vue entre enseignants et entre enseignants et Référent Français devrait favoriser l'intégration de ces concepts dans des réseaux conceptuels issus de la didactique.

Notons que ce travail d'articulation des savoirs est susceptible de s'accompagner de discours mélangeant « des voix issues du monde quotidien » et d'autres « issues du monde scientifique » (Jaubert & Rebière 2021, para.28). Les tensions entre ces deux mondes, conceptualisées sous le nom d'« hétéroglossie » (terme emprunté à Bakhtine) étant susceptibles d'apparaître dans les échanges langagiers, l'analyse des modes de hiérarchisation des différentes voix au sein du discours témoigneront alors du degré de conceptualisation.

La thématique travaillée dans le cadre de la constellation à laquelle appartiennent les deux enseignantes dont l'analyse du travail fait l'objet de notre recherche correspond à l'entrée dans l'écrit au cycle 1. Ceci nous amène donc à présenter les fondements didactiques de l'activité rédactionnelle en didactique de l'écriture avant d'envisager les spécificités du travail de l'écrit en maternelle.

3. DIDACTIQUE DE L'ÉCRITURE

3.1. La contribution de la psychologie cognitive

Plane, Alamargot et Lebrave (2010) rappellent les trois notions clés à travers lesquelles la psychologie cognitive conçoit l'activité du rédacteur : la notion d'activité proprement dite qui renvoie à « un système complexe incluant les dimensions graphomotrices, orthographiques, rédactionnelles et conceptuelles de l'acte rédactionnel », la notion de processus rédactionnels qui renvoie aux « opérations mentales mises en œuvre par le rédacteur pour transformer les représentations conceptuelles en une trace linguistique inscrite » et la notion de capacité limitée de traitement qui suppose du rédacteur « une gestion opportuniste des ressources cognitives allouées aux différents processus durant la tâche » (Alamargot & Lebrave, 2010, p.6).

La psychologie cognitive étudie de façon isolée les différents processus et niveaux de traitement afin de limiter leurs interactions et comprendre le fonctionnement intrinsèque de chacun d'eux. Dans ce cadre, l'étude des stratégies de scripteurs experts aboutit à des modélisations des processus rédactionnels.

3.1.1. Une modélisation de la rédaction de texte en psychologie cognitive

3.1.1.1. *Le modèle princeps de Hayes et Flower et sa complexification*

Les enseignants ont besoin de modèles des processus rédactionnels chez des scripteurs experts soit pour analyser les procédures mises en place par les élèves dans des tâches de production de texte soit pour aménager des situations d'écriture permettant de travailler les opérations insuffisamment maîtrisées.

Le modèle princeps de Hayes et Flower (1980), élaboré à partir de l'analyse de protocoles verbaux recueillis lors de l'activité d'un scripteur expert, demeure une référence incontournable. (Annexe 3) Comme le rappelle Garcia-Debanc et Fayol (2002), ce modèle décline le processus d'écriture en trois composantes :

- L'environnement de la tâche (incluant le texte déjà produit, trace sur laquelle le scripteur peut s'appuyer, et les consignes de composition précisant le thème, le destinataire et les motivations de l'écrit à réaliser) ;

- Les connaissances conceptuelles, situationnelles (notamment relatives au destinataire) et rhétoriques (types de textes) stockées en mémoire à long terme ;
- Le processus de production.

L'environnement de la tâche et les connaissances du scripteur sont des ressources utilisées lors du processus de production. Ce dernier se décompose en trois sous-processus : la planification qui va permettre de récupérer, organiser les contenus en mémoire à long terme et élaborer un plan, le processus de formulation qui articule plusieurs opérations de traitement ayant pour fonction de développer chacune des parties du plan élaboré lors du processus de planification et de traduire linguistiquement le contenu sémantique et le processus de révision divisé en deux sous-processus (lecture pour repérer les erreurs, évaluer l'adéquation du texte écrit ainsi que des buts poursuivis et correction). En outre, une instance de contrôle comportant un système de règles procédurales permet l'activation récursive et l'interaction des trois processus tout au long de l'activité.

Ce modèle demeure encore une référence centrale mais il a fait l'objet de nombreuses critiques (Alamargot & Chanquoy, 2002) :

- Il propose un modèle expert qui ne permet pas de décrire la construction progressive de l'expertise rédactionnelle et qui ne prend pas en compte les spécificités du scripteur débutant.
- Il propose une définition imprécise des processus rédactionnels et de la nature et fonction des connaissances stockées en mémoire à long terme.
- Il donne peu d'informations sur la dynamique du déroulement des traitements en relation avec la capacité limitée des ressources attentionnelles.

Hayes (1996) a complexifié le modèle princeps en proposant un modèle individu-environnemental de la rédaction de texte intégrant la capacité de stockage temporaire de la mémoire de travail et la dimension affective liée à la motivation du sujet. Dans ce nouveau modèle, les processus cognitifs (planification, génération de texte, révision) sont intégrés dans des structures cognitives plus générales. (Annexe 4)

3.1.1.2. L'intérêt et les limites de ce modèle

La référence aux modèles psycholinguistiques rédactionnels peut remplir différentes fonctions (Garcia-Debanc et Fayol, 2002) :

- Questionner la complexité de l'activité de l'élève et comprendre les difficultés possibles ;
- Analyser certaines dimensions de la pratique d'enseignement. (Par exemple, quelles représentations ont les enseignants de l'activité scripturale ? Quelles sont les mises en œuvre des différentes composantes ? Quelle place est accordée à la planification?)
- Réguler les activités d'écriture en classe ;
- Concevoir des aides pour l'écriture et la réécriture.

Le modèle de référence choisi va donc aider à interroger la complexité du réel. Cependant, les mêmes auteurs rappellent les points de vigilance sur lesquels la vigilance épistémologique du didacticien doit s'exercer :

- a) Un modèle en psycholinguistique n'est pas un ensemble d'instructions à réaliser successivement. Considérer le modèle princeps de Hayes et Flower ou ses adaptations ultérieures comme étagées serait un contresens.
- b) Un modèle n'est pas un inventaire de composantes à entraîner successivement. « Le scripteur efficace se caractérise par des allers-retours permanents entre les différents niveaux. Les opérations sont récursives : elles se renouvellent de multiples fois et dans des ordres divers tout au long d'un processus d'écriture » (Garcia-Debanc, 1986, p.28).
- c) Un modèle n'est pas une vérité établie, il est provisoire.

Par ailleurs, Garcia-Debanc et Fayol (2002) mettent en garde contre deux « points aveugles » du modèle rédactionnel de Hayes de Flower nécessitant la vigilance épistémologique du didacticien et la prise en compte d'autres références :

- La dimension linguistique dans l'élaboration textuelle insuffisamment prise en compte ;
- La non considération de l'effet de la tâche sur les processus rédactionnels mobilisés.

Nous allons maintenant nous intéresser à la modélisation de l'activité rédactionnelle en tant qu'activité multi-contrainte proposée par des chercheurs en psychologie cognitive. Nous chercherons à cerner quels sont les éclairages apportés par cette approche.

3.1.2. Une activité complexe couteuse sur le plan attentionnel

Plane, Alamargot et Lebrave (2010) définissent la rédaction comme une activité complexe multi-contrainte et couteuse sur le plan attentionnel. L'activité de production de texte est une activité de résolution de problème qui suppose la gestion simultanée de différentes contraintes « liées à la situation de communication (visée pragmatique), au contenu à transmettre (organisation du domaine), au code linguistique (maîtrise de la langue au niveau lexical, grammatical et textuel) et à l'exécution physique du message (maîtrise de la graphie, de l'outil de production) » (Alamargot & Lebrave, 2010, p.12).

La psychologie cognitive se donnant comme objet le sujet apprenant « s'attache à construire une théorie du sujet écrivant prenant en considération ses connaissances, ses habiletés et les limites qu'impose à sa performance le traitement simultané des nombreuses contraintes pesant sur l'activité de production » (Fayol, 1984, p.58). La mobilisation d'une large part (voire toute) de l'attention du sujet, limitant ses ressources cognitives, rend nécessaire le déroulement séquentiel des processus rédactionnels fortement contrôlés (tels que la planification, la révision ou certains traitements relatifs à la formulation).

De plus, l'état de surcharge cognitive est particulièrement critique chez les jeunes enfants, chez lesquels l'acte graphique mobilise une attention considérable. La lenteur de production est susceptible

d'empêcher l'élève de garder en mémoire les mots qu'il vient d'écrire, les buts du texte, sa planification d'ensemble. Pour pallier ces difficultés, l'automatisation des niveaux inférieurs de traitement et l'allègement des contraintes par le recours à la facilitation procédurale vont permettre de ne pas générer une surcharge mentale tout en laissant à l'enfant le soin d'affronter la rédaction dans son intégralité (Fayol, 1984).

En prolongement de ces travaux, dans un article précisant le rôle de la mémoire de travail dans l'activité rédactionnelle, Olive et Piolat (2003) mettent en avant la nécessité d'automatiser certains traitements (tel que l'exécution des lettres) afin de permettre au jeune scripteur de « consacrer plus de ressources à des traitements non automatisables comme certaines opérations complexes de planification ou de révision » (Olive & Piolat, 2003, p.60).

A la suite des travaux de Hayes et Flower, ces chercheurs défendent l'idée selon laquelle la focalisation sur les traitements de planification et de révision au cours de phases nettement dissociées permettrait au rédacteur de mieux écrire. Ils mettent en évidence un effet significatif de certains types de planification sur la qualité du produit fini. Ils soulignent l'importance des aides procédurales dans l'activation des processus de planification et de révision afin d'en réduire leur coût sur le plan cognitif.

Lors d'une intervention dans le cadre de la conférence de consensus « Ecrire et Rédiger » de mars 2018 « Comment amener les élèves à produire des textes complexes ? », Alamargot présente une synthèse des apports de la psychologie cognitive. Il rappelle les trois processus en interdépendance dans l'activité de production de texte : grapho-motricité, orthographe et rédaction. Il précise le coût de la graphomotricité qui entrave les performances orthographiques et rédactionnelles du sujet écrivant. Il souligne l'importance de l'automatisation des traitements de bas niveaux, tels que la graphomotricité et certaines procédures orthographiques, qui vont permettre un déroulement en parallèle des processus automatisés et des processus de haut niveau.

Ayant abordé les principaux apports de la psychologie cognitive quant au processus rédactionnel, nous allons nous tourner vers les travaux récents de Kervyn (Lab-E3D de l'Université de Bordeaux) qui propose un ajustement du modèle princeps de Hayes et Flower adapté au contexte scolaire tout en tenant compte de la complexité de l'activité scripturale.

3.2. Les apports des travaux récents de Kervyn

3.2.1. La production de ressources didactiques

Pour Kervyn, dont les travaux s'inscrivent dans le cadre du Lab-E3D de l'Université de Bordeaux, le champ de la didactique ne se cantonne pas à la production de connaissances mais englobe la production de ressources pour l'action (pour le terrain et la formation). Ainsi, les concepts didactiques sont

envisagés « non seulement comme des espaces de connaissance ou des objets théoriques mais aussi comme des ressources pour l'action ou des objets ancrés dans la pratique et tournés vers la pratique » (Kervyn, 2021, para.19).

Cette double visée épistémologique et praxéologique inverse la tendance selon laquelle une exposition de connaissances va entraîner une modification des pratiques enseignantes. Il s'agit plutôt d'agir directement sur les pratiques des professeurs et des formateurs pour faire évoluer leurs conceptions et permettre l'acquisition de nouvelles connaissances en produisant des ressources dont des outils didactiques. La production et la diffusion de ressources ou plus précisément d'outils didactiques destinés aux enseignants ou aux formateurs correspond à une modalité de vulgarisation scientifique tournée vers le développement professionnel.

Cette modalité de vulgarisation scientifique, proposée par Goigoux et Kervyn, implique une nécessaire transformation sur « les énoncés de savoir originels » sans renoncer à l'exigence scientifique dont le concepteur de ressources didactiques est le garant. « Ce nouveau type de vulgarisation allie exigences scientifique et professionnelle » (Kervyn & Goigoux, 2021). Trois caractéristiques peuvent la définir :

- La transmission des savoirs au-delà de leur sphère de spécialité.
- La migration des savoirs élaborés par la recherche vers le monde de l'enseignement et de la formation. Cette modalité de vulgarisation scientifique « repose sur une reconfiguration des discours scientifiques de départ, les savoirs scientifiques étant transposés en arguments pour l'action » (Kervyn & Goigoux, 2021, para. 9).
- Un objectif d'autodidaxie caractérisée par un usage autonome des ressources didactiques par les professeurs et formateurs. Conformément à cette visée, il s'agit d'aider les enseignants à développer des pratiques professionnelles cohérentes avec les résultats de la recherche.

D'autre part, selon Kervyn et Goigoux (2021), la production de ressources didactiques doit répondre au critère de robustesse qui implique une double exigence : scientifique (ancrées dans la recherche, les ressources doivent présenter une validité scientifique) et professionnelle (à destination des acteurs de l'école et de la formation, leur validité et leur pertinence professionnelle dépendent des critères ergonomiques fondamentaux d'utilité, d'utilisabilité et d'acceptabilité pour les usagers). Les ressources produites doivent donc être fiables tant scientifiquement que professionnellement. Passer de données de recherche à l'ingénierie didactique nécessite de repenser les objets de la recherche et leurs usages pour la classe et la formation. Former à l'enseignement de l'écriture va donc prendre appui sur des modélisations qui vont permettre de repenser l'enseignement.

Avant de présenter les modélisations proposées par Kervyn, nous allons faire un point sur l'enseignement effectif de l'écriture dans les classes. Dans un module de formation « Enseigner la préparation de l'écriture avec ses élèves » issu de la « boîte à outils » de formation à l'enseignement de

l'écriture du site du Centre Alain Savary, ENS de Lyon, Kervyn établit différents constats concernant l'enseignement de l'écriture :

- Face à une tâche d'écriture complexe, la qualité de l'écrit produit dépend fortement de l'activité de planification, deux-tiers du temps de l'écriture est consacré à l'anticipation chez les rédacteurs expérimentés. Les meilleurs scripteurs mettent en place des stratégies de préparation quand ils jugent la tâche d'écriture complexe
- L'écriture est très peu préparée aux cycles 2 et 3 et la préparation de l'écriture n'est quasiment pas enseignée. Cette absence de prise en compte de la préparation de l'écriture aboutit, au fil des années, à la primauté de l'écriture à processus et à un démarrage de l'écriture sans réflexion préalable suffisante.
- La préparation, l'étayage différencié, l'explicitation, la révision sont particulièrement présents dans les classes les plus efficaces ; préparer l'écriture facilite sa réalisation, augmente la qualité des écrits produits et allège la réécriture.

Nous allons maintenant décrire et analyser les modélisations proposées par Kervyn visant à repenser les objets de la recherche en vue d'un usage pour la classe et la formation dans l'optique d'identifier leur intérêt potentiel dans le cadre de notre recherche.

3.2.2. Des modélisations de l'activité scripturale adaptées au contexte scolaire

Répondant à cette double exigence scientifique et professionnelle, deux modèles sont disponibles dans « la boîte à outils écriture » du site du Centre Alain Savary, ENS de Lyon. Bien que conçues pour le cycle 2, nous faisons l'hypothèse selon laquelle ces ressources pourront nous aider dans le cadre de notre travail :

- a) Une modélisation de l'activité scripturale conçue comme une activité complexe faisant interagir différentes dimensions (linguistique, graphomotrice, affective, cognitive, liée aux supports et outils, aux situations langagières et aux interactions avec la lecture.) : « le millefeuille » (annexe 5). Kervyn a conçu cette ressource pour faire percevoir aux formateurs et enseignants la complémentarité des différents travaux et points de vue sur l'écriture en définissant l'activité scripturale « au travers des différentes dimensions qu'elle encapsule » (Kervyn & Goigoux, 2021, para.24). Le terme de « dimensions » de l'écriture a été introduit en lieu et place du terme de « contraintes » utilisé en psychologie cognitive car, coupé des savoirs scientifiques de référence, le terme « contraintes » pouvait être perçu de manière péjorative par les enseignants.

b) Un modèle du processus scriptural, en réponse à la complexité de l'écriture (annexe 6). A partir de différents travaux prolongeant le modèle princeps de Hayes et Flower, et en tenant compte du fait que l'écriture ne se limite pas à la rédaction textuelle, Kervyn propose une modélisation du processus scriptural décliné en trois étapes récursives : l'anticipation, l'écriture du produit visé, le retour ou révision. Dans cet ajustement du modèle rédactionnel, l'anticipation concerne l'activité cognitivo-verbale mais aussi la matérialité de l'écrit (support, outil, lieu d'écriture) ainsi que les contraintes liées à la situation d'écriture (objectif, destinataire, procédures et ressources mobilisables,...)

[Par conséquent], résultant de l'élargissement de l'approche cognitive du processus rédactionnel par la prise en compte d'un point de vue littéraire, didactique et curriculaire, [cette modélisation] propose une vulgarisation englobante valable pour toute activité scripturale, toute tâche d'écriture et tout type de texte. (Kervyn & Goigoux, 2021, para. 26)

Ainsi, la convocation de cette modélisation dans le cadre de l'analyse didactique de la dictée à l'adulte nous permettra de cerner les caractéristiques et les enjeux de cette tâche d'écriture. Cependant, centré sur le processus scriptural, cette modélisation ne permet pas de comprendre de façon explicite les liens avec les autres composantes du modèle de Hayes et Flower : l'environnement de la tâche et la mémoire à long terme. En effet, la mémoire à long terme occupe une place centrale dans la rédaction de texte car elle contient les connaissances référentielles, linguistiques et pragmatiques nécessaires à l'élaboration du contenu du texte. Les informations externes disponibles dans l'environnement de la tâche, et en particulier le texte déjà produit, jouent également un rôle important dans le processus rédactionnel. Ainsi, le texte en cours d'écriture, « présent en permanence sous les yeux du rédacteur, est le support d'activités de révision et de planification locale et globale » (Alamargot, Chanquoy, Chuy, 2005, p.20). Par conséquent, la prise en compte de l'articulation de ces deux composantes à la composante du processus de production nous paraît nécessaire afin d'analyser de façon plus précise le dispositif de dictée à l'adulte.

Après avoir pointé ces points de vigilance, nous allons revenir au processus scriptural et plus particulièrement à la phase d'anticipation. Ainsi, afin de mieux comprendre comment l'activité d'anticipation peut être travaillée dans le contexte scolaire, nous avons besoin de faire référence au concept de *préparation de l'écriture* proposé par Kervyn.

3.2.3. La préparation de l'écriture en tant qu'objet d'enseignement

3.2.3.1. Définition de la notion

Dans la lignée de ses travaux antérieurs, Kervyn (2021) a introduit le terme de *préparation de l'écriture* en tant « qu'activité d'anticipation en vue de l'écrit final visé, activité menée au démarrage de l'écriture ou en amont de l'écrit final visé. » (Kervyn, 2021, para. 11). Selon Kervyn, cette notion ne

désigne pas le processus même d'anticipation mais un acte et un objet d'enseignement et/ou d'apprentissage qui transforme et décline le processus d'anticipation en :

- tâches, activités (activités préparatoires) ;
- situations, phases (phase de préparation) ;
- outils (brouillon, écrits de travail ou intermédiaires) ;
- démarche (se préparer à écrire).

La préparation de l'écriture correspond donc à une transformation de l'opération d'anticipation en actes scolaires. Elle s'inscrit dans une approche temporelle et procédurale en réponse au besoin d'adaptation au contexte scolaire du concept de planification issu de la modélisation du processus rédactionnel. En effet, la planification concerne presque exclusivement la rédaction de textes. Or, dans les classes, l'enseignement et l'apprentissage de l'écriture ne se limitent pas à l'unité texte et à la tâche de rédaction. Les élèves apprennent à écrire au travers de tâches diverses (telles que la copie, la dictée à l'adulte, la dictée) des lettres, des mots, des phrases, des textes divers. Pour les apprentis scripteurs, il est donc essentiel d'« élargir la mise en œuvre de l'activité anticipatrice aux autres unités scripturales et aux tâches d'écriture [...] et de l'envisager tant du côté du scripteur que de l'enseignant qui en fait un objet d'étayage » (Kervyn, 2021, para. 24).

Le concept de préparation de l'écriture permet de dépasser le modèle rédactionnel et textuel qui inclut la planification pour rendre centrale la question suivante : dès qu'il y a complexité pour le scripteur ou les scripteurs (à l'échelle d'une classe ou d'un niveau scolaire par exemple) : qu'est-ce qui gagne à être traité de façon anticipée par un travail scolaire de l'ordre de la préparation de l'écriture ? (Kervyn, 2021, para. 24)

Ces éléments de réflexion nous confortent dans l'idée selon laquelle les ressources didactiques mises à disposition par Kervyn pourraient être utilisées dans le cadre de notre travail centré sur l'entrée dans l'écrit au cycle 1.

Au terme de cette réflexion, nous avançons que, érigé comme un objet d'enseignement, la mise en œuvre de la préparation de l'écriture dans le contexte scolaire doit intégrer les points suivants :

- Un temps spécifique à la préparation doit être prévu ;
- Le travail sur la préparation doit correspondre à une activité régulière, ritualisée, explicite, au long court et évolutive ;
- Il doit correspondre à un espace d'étayage dans le cadre d'une activité fortement accompagnée ;
- Un accompagnement des enseignants portant spécifiquement sur la préparation à l'écriture doit être envisagé dans le cadre de la formation continue.

Pour conclure, selon Goigoux et Kervyn (2021), en mettant en dialogue et en synthétisant plusieurs perspectives sur l'écriture, ces ressources ont pour vocation à outiller les formateurs et les enseignants pour qu'ils puissent :

- questionner la démarche d'écriture pratiquée à l'école ;
- envisager l'écriture dans sa dimension processuelle et temporelle ;
- questionner la place faite à l'anticipation et à la révision pour gérer la complexité potentielle des diverses tâches d'écriture ;
- se demander ce qui gagne à être anticipé et préparé avec les élèves pour rendre la tâche d'écriture envisagée abordable pour eux.

Au vu des éléments développés précédemment, nous allons nous centrer sur la notion didactique de préparation de l'écriture envisagée en tant qu'objet ancré dans la pratique et tournée vers la pratique.

3.2.3.2. Une focale sur la préparation de l'écriture comme acte pédagogique pour échelonner la difficulté

Dans une recherche axée sur l'analyse des interactions langagières dans la préparation collective de l'encodage en situation de production de phrases au CP, Kervyn (2020) montre comment la préparation de l'écriture, face à une tâche complexe, permet d'échelonner le traitement de la complexité de l'écriture et d'outiller les élèves pour qu'ils apprennent peu à peu à réguler leur activité. L'oral et les interactions langagières, constitutifs de l'activité de préparation, jouent un rôle prépondérant en nourrissant « le développement d'une pensée et d'une parole pour écrire. » Les interactions langagières dans ce temps collectif de préparation de l'écrit remplissent au Cours Préparatoire quatre fonctions : poser le cadre de l'activité et y engager les élèves, stabiliser et faire mémoriser l'énoncé, accompagner le passage de l'oral vers l'écrit, mobiliser et rendre explicite des procédures d'encodage. Prendre en compte ce temps collectif de préparation de l'écriture doit amener l'enseignant à répondre à la question suivante : Avant de prendre le stylo, qu'est-ce que l'élève peut faire pour préparer son écriture ?

Les apports de Kervyn concernant l'analyse des interactions langagières lors du temps collectif de préparation de l'écriture, bien que concernant des élèves de Cours Préparatoire, nous semblent revêtir un intérêt majeur dans le cadre de notre recherche. Toutefois, une vigilance sera nécessaire afin de transposer ces apports didactiques dans le cadre de l'entrée dans l'écrit à l'école maternelle.

Pour poursuivre notre réflexion, nous allons maintenant porter notre attention sur la didactique de l'écriture à l'école maternelle.

3.3. L'entrée dans l'écrit à l'école maternelle

3.3.1. Du côté du prescrit

Un des objectifs de l'école maternelle est de permettre aux élèves, bien que ne sachant ni lire ni écrire, d'utiliser la forme écrite et de se l'approprier en tant qu'activité langagière. Les premières productions d'écrits sont à encourager, à mobiliser, en assurant leur nécessaire accompagnement réflexif (Ressource Eduscol maternelle, septembre 2015).

Un des domaines d'apprentissage travaillé dans le programme d'enseignement de l'école maternelle (2021), « Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions », décline les activités à mettre en place selon les deux composantes du langage, oral et écrit. Concernant la composante de l'écrit, tout au long du cycle 1, les activités proposées aux enfants vont, en autres, viser les objectifs suivants :

- a) Découvrir la fonction de l'écrit. Il va s'agir de faire prendre conscience aux jeunes enfants que l'écrit permet de s'adresser à quelqu'un qui est absent ou de garder pour soi une trace de ce qui ne saurait être oublié.
- b) Commencer à produire des écrits et en découvrir le fonctionnement. L'enseignant jugera le moment opportun pour que les enfants prennent en charge eux-mêmes une partie des activités que les adultes mènent avec l'écrit.
Toute production d'écrits nécessite différentes étapes et donc de la durée avant d'aboutir ; la phase d'élaboration orale est fondamentale, notamment parce qu'elle permet la prise de conscience des transformations nécessaires d'un propos oral en phrases à écrire. La technique de dictée à l'adulte concerne l'une de ces étapes qui est la rédaction proprement dite.
- c) Découvrir le principe alphabétique. Menée parallèlement aux activités visant le développement de la conscience phonologique, l'initiation aux tracés d'écriture et la découverte des correspondances entre les trois écritures, la découverte du principe alphabétique rend possible les premières écritures autonomes en fin d'école maternelle.
- d) Commencer à écrire tout seul. L'écriture autonome constitue l'aboutissement de toutes les activités et découvertes citées préalablement. Des activités de commandes de mots, des productions autonomes d'écrits vont permettre à l'enseignant de repérer ce que les enfants ont compris de l'écriture. Ces premiers essais d'écriture seront commentés par l'enseignant avec son auteur en travaillant explicitement les points suivants : ce qu'il voulait dire, ce qu'il a écrit, ce qui montre qu'il a déjà des savoirs sur les textes écrits. L'enseignant produira ensuite un écrit normé en soulignant les différences. Ces écrits tâtonnants serviront de points d'appui pour les apprentissages du cycle 2.

La ressource Eduscol (avril 2016) précise que la dictée à l'adulte est l'activité la plus propice à mettre en évidence le passage de l'oral à l'écrit. Après avoir rappelé la conceptualisation de ce dispositif comme

une délégation de l'écriture par Laurence Lentin dans les années 70, cette ressource précise que ce dispositif est présent depuis des décennies dans les différents textes institutionnels : il apparaît dans les orientations pour la maternelle de 1986 avant d'être repris par les programmes de 1995, 2002, 2008, 2015, 2020. Il est aussi préconisé dans l'aménagement du programme de l'école maternelle publié au bulletin officiel du 24 juin 2021.

La ressource Eduscol (avril 2016) précise également que ce dispositif va permettre de dresser des ponts entre les fonctionnements spécifiques du langage oral et du langage écrit pour emmener progressivement les enfants à comprendre que :

- ce qui se dit peut s'écrire (l'écrit code l'oral) ;
- on n'écrit pas comme on parle (un processus de complexification lexicale et syntaxique doit s'opérer) ;
- l'écrit permet toutes les reprises nécessaires (il est nécessaire d'apprendre à planifier ce que l'on a à dire, revenir en arrière, faire un brouillon) ;
- quand on écrit, on fait attention à ce que l'on dit et à la façon de le dire (une double focalisation sur le contenu et les moyens linguistiques de bien transmettre ce contenu doit être mise en place) ;
- il ne suffit pas de parler pour dicter (il est impératif de changer le débit car écrire prend du temps).

En outre, cette ressource définit les tâches de l'enseignant autour de trois dimensions : la dimension linguistique, la dimension textuelle et la dimension métalinguistique.

- la dimension linguistique

Objectifs	Tâches de l'enseignant
Respecter les normes de l'écrit <i>Il s'agit d'amener les élèves à passer du registre oral/pratique au registre écrit respectant des normes de ponctuation, d'organisation du groupe nominal, d'emploi des temps adéquats et d'organisation syntaxique.</i>	Pointer les propositions non conformes avec la langue écrite. Proposer des corrections. Aider l'enfant pour le vocabulaire, les structures syntaxiques, les répétitions
Encoder et retrouver des mots <i>Il s'agit de montrer aux élèves le lien mot oral/mot écrit, montrer comment on s'y prend pour encoder, rechercher un mot dans un affichage de référence.</i>	Encoder les mots à la place des enfants. S'arrêter parfois sur des mots réguliers pour les épeler pour aider à comprendre le principe alphabétique. Demander aux élèves de retrouver certains termes écrits plusieurs fois ou travaillés antérieurement.

- la dimension textuelle

Objectifs	Tâches de l'enseignant
<p>Expliciter le but et l'enjeu de la construction, à qui s'adresse le texte écrit.</p> <p>Se mettre d'accord sur les informations à exprimer et l'ordre à respecter.</p> <p>Faire récapituler.</p>	<p>Expliquer pourquoi on va écrire, comment on va le faire</p> <p>Aider à se représenter la situation de communication (le destinataire absent et pourquoi on lui écrit)</p> <p>Permettre aux élèves de se mettre d'accord sur les informations à exprimer, l'ordre à respecter.</p> <p>Gérer les propositions d'énoncés des élèves.</p>

- la dimension métalinguistique

Objectifs	Tâches de l'enseignant
<p>Prendre conscience de l'importance des éléments matériels et de leur signification.</p>	<p>Commenter son activité de scripteur.</p> <p>Faire repérer les marques de ponctuation les plus importantes.</p> <p>Commenter la gestion de l'espace –page par rapport à ce qu'il écrit.</p>

Après avoir cerné les attentes institutionnelles concernant l'entrée dans l'écrit à l'école maternelle, nous allons nous tourner vers la recherche afin de voir quels travaux peuvent éclairer notre analyse de la dictée à l'adulte. Nous nous intéresserons, dans un premier temps, aux travaux de Chartier, Clesse et Hébrard avant de nous tourner vers ceux de Brigaudiot afin de mettre en perspective ces différents apports et tenter de les positionner par rapport à la notion de préparation à l'écriture.

3.3.2. Le dispositif de dictée à l'adulte dans les travaux de Chartier, Clesse et Hébrard

Selon ces auteurs, la dictée à l'adulte est « une activité qui permet à un enfant qui ne sait encore ni lire ni écrire de s'initier à la production des textes ». L'enjeu majeur de ce dispositif est de « permettre aux enfants en début d'apprentissage de saisir comment s'élabore un texte, à un moment où ils deviennent capables de concevoir et d'énoncer des messages scriptibles mais pas encore de les graphier ou de les orthographier sans peine » (Chartier, Clesse & Hébrard, 2003, p. 92). Pour ces auteurs, « en se familiarisant avec les différentes tâches à assumer quand on écrit, chaque élève pourra mieux se représenter en quoi consiste une écriture autonome » (Chartier et al. 2003, p. 93).

Chartier, Clesse et Hébrard définissent la production de texte comme un acte difficile mettant en œuvre de nombreuses compétences à coordonner. Ils se réfèrent au modèle de Hayes et Flower qui,

selon eux, est le plus souvent mis à contribution dans le domaine des activités pédagogiques car il permet d' « imaginer sans trop de difficulté comment aider quelqu'un qui rédige » (Chartier et al. 2003, p 122). Ils rappellent la nécessité d'accorder une importance égale aux trois types de compétences mobilisées par les différentes composantes présentes dans le modèle de la production de texte de Hayes et Flower (environnement de la tâche, mémoire à long terme et processus d'écriture) :

- Capacités de prise en compte des informations qui entourent le sujet ;
- Savoirs encyclopédiques, langagiers et sociaux ;
- Savoirs concernant le processus rédactionnel.

Les pistes pédagogiques proposées par ces auteurs ont pour finalité d'aider les élèves à toutes les étapes du processus d'écriture (compréhension du cadrage de l'activité didactique, mobilisation des connaissances, planification, mise en texte, révision). Cependant, ils soulignent le fait selon lequel l'ordre de présentation proposé dans le modèle de Hayes et Flower pour décrire le processus d'écriture est un ordre logique d'exposition qui ne correspond pas à la progression des apprentissages. Afin de respecter l'ordre des apprentissages, ces auteurs diffèrent les activités de planification en confiant, dans un premier temps, à l'enseignant l'essentiel de cette tâche ou en choisissant des situations dans lesquelles la planification pose peu de problème.

Ainsi, bien qu'articulée autour d'un principe stable, « gérer, en interaction entre adulte et enfants, la mise en forme d'un texte, en déchargeant l'enfant de tout travail graphique et graphémique », une progressivité dans la mise en œuvre de la dictée à l'adulte est nécessaire afin que l'adulte adapte ses demandes et exigences au fur et à mesure des progrès constatés. Nous allons voir quelle progression pédagogique organisée autour d'objectifs prioritaires est envisagée de la grande section de maternelle au Cours Élémentaire première année, années correspondant au cycle 2 à la date de parution de l'ouvrage de Chartier, Clesse et Hébrard.

La mise en œuvre de la dictée à l'adulte a deux effets : faire changer de registre d'énonciation (dicter au lieu de parler, converser ou raconter) et mettre les élèves en présence de quelqu'un qui transcrit matériellement sous leurs yeux un texte composé à haute voix. Cette activité leur permet d'observer les gestes d'un écrivain (écrire mot après mot à une certaine vitesse, ponctuer, s'arrêter pour relire, aider à élaborer une modification, corriger, revenir en arrière, etc...). Afin d'atteindre ces enjeux, une progressivité des apprentissages s'impose s'organisant autour de trois grands moments, centrés chacun sur un objectif prioritaire :

- Dans un premier temps, il va s'agir d'apprendre à dicter, individuellement ou collectivement ;
- Dans un second temps, il s'agira d'apprendre à rédiger ;
- Enfin, les problèmes de composition seront abordés.

Notons que, pour ces auteurs, seules les deux premières étapes seront travaillées en Grande section de maternelle.

- Apprendre à dicter

Il va s'agir d'amener les élèves à manipuler les registres d'oral et d'écrit. La genèse de cette compétence peut se décliner en trois étapes successives :

- L'enfant est dans l'oral ;
- L'enfant prend conscience de l'écrit ;
- L'enfant dicte. Ce dernier s'installe dans le registre de l'écrit de manière consciente et est alors entré dans la production d'écrit. L'enfant va d'abord dicter par groupes de mots puis mot à mot lorsqu'il prend conscience que le texte est composé d'unités lexicales. Pour l'enseignant, il va s'agir d'amener les élèves à se représenter le texte « comme une suite de mots isolables, c'est-à-dire comme du langage écrit » (Chartier et al. 2003, p.101). En demandant une segmentation en mots (alors que l'on écrit lettre à lettre), l'enseignant montre bien à l'élève que les unités à récupérer en mémoire sont des mots entiers.

Afin de permettre la construction de cette compétence chez les élèves, l'enseignant va devoir :

- Dire ce qu'il écrit mot à mot. En effet, lorsqu'il répète les propos d'un enfant au fur et à mesure qu'il les graphie, l'enseignant aide les prises de conscience liées à la segmentation.
- Demander à l'enfant de ralentir son débit. Manifester l'écart entre la vitesse d'énonciation orale et celle de l'écrit va modifier la façon dont l'enfant doit gérer la mémoire de son énonciation. En effet, l'enfant doit garder en tête ce qu'il veut dire le temps nécessaire pour le graphier, découvrir que ce qui a été écrit peut se relire indéfiniment et donc être mémorisé à volonté. Il est donc nécessaire de le préparer à gérer la modification de la mise en mots des idées, d'autant plus que lorsque l'enfant écrira seul, le temps de graphie sera encore allongé.
- Demander des explications, des éclaircissements sur le contenu.
- S'étonner, répéter sans écrire, manifester son embarras devant la forme de l'énonciation.
- Proposer certaines corrections.
- Relire.

- Apprendre à rédiger

Lorsque l'activité langagière pour dicter à l'adulte (ralentissement du débit, structuration de la phrase lors de la mise en mots, première initiation à la cohérence du texte, etc...) est maîtrisée, les enfants sont prêts à entrer dans l'étape suivante : apprendre à rédiger. Un travail centré sur l'apprentissage de l'énonciation écrite et sur la mise en mots peut être mis en place. Il est alors possible d'aller plus loin et de conduire l'enfant à mieux articuler l'organisation de ses connaissances avec son activité rédactionnelle ainsi que de maîtriser chacune des composantes de l'activité rédactionnelle. Pour Chartier, Clesse et Hébrard, le dispositif de dictée à l'adulte collective, par la pluralité des interlocuteurs mis en présence, va favoriser le travail de cette compétence. En effet, le travail collectif d'élaboration

du texte va rendre manifeste les opérations intellectuelles ou langagières invisibles sous-jacentes à la construction du texte.

D'autre part, l'allongement des textes travaillés va rendre nécessaire un travail de relectures en cours d'écriture afin de gérer les problèmes liés à la cohérence textuelle. Par les tâtonnements et reformulations qu'il autorise, le dispositif de dictée à l'adulte est un dispositif propice à ces apprentissages. Comme le soulignent Chartier, Clesse et Hébrard, « les ratures, corrections, ajouts manifestent très spectaculairement, jusqu'à la dernière minute, qu'un brouillon est un brouillon susceptible de modifications et d'améliorations » (Chartier et al. 2003, p.126).

- Apprendre à composer

Dans un troisième temps, confrontés à des textes qui ne sont pas précomposés (scénario connu des enfants ou relatant une expérience chronologique claire, vécue à la première personne), les élèves vont devoir apprendre à composer. Un travail de verbalisation des procédures mises en œuvre par l'enseignant pour établir la cohérence du texte va permettre d'attirer l'attention des élèves sur les problèmes de planification. Puis des procédures d'aide à la composition pourront être abordées (même si un enseignement de ces savoir-faire relève véritablement du cycle 3) :

- Une liste aide-mémoire sur laquelle prendra appui la phase d'écriture pourra être réalisée. Notons cependant que cette modalité de planification ne semble pas appropriée à tous les types de texte car elle oblige à concevoir l'organisation d'ensemble du texte avant de débiter l'écriture.
- La « marguerite » qui permet de composer après avoir dicté des blocs de phrases. Après avoir recueilli les différentes propositions des élèves, un travail sur la mise en ordre du texte va consister à essayer des organisations possibles des différentes parties déjà rédigées. Un dernier temps permettra de travailler la cohésion du texte (travail sur les connecteurs, la concordance des temps, l'utilisation des pronoms et de la ponctuation). Cette modalité de planification autorise une construction progressive du plan du texte au fur et à mesure du travail d'écriture. Ainsi, selon Chartier, Clesse et Hébrard, « loin de précéder l'écriture, il serait beaucoup plus souvent inventé au fur et à mesure qu'on écrit » (Chartier et al. 2003, p 161).

En conclusion, nous pouvons dire que les travaux de Chartier, Clesse et Hébrard ont pour visée de proposer des scénarios pédagogiques permettant de répondre à la complexité de l'acte d'écrire. S'appuyant sur le modèle du processus rédactionnel de Hayes et Flower, ils pointent la nécessité de travailler l'ensemble des compétences relevant des trois composantes de ce modèle. Cependant, afin de répondre à la complexité de l'acte d'écrire, ils proposent une progressivité des compétences à travailler. Ainsi, le travail de planification ne sera mis en œuvre que lorsque que les élèves auront appris à dicter puis à rédiger.

Ceci nous emmène à penser que la notion de préparation de l'écriture en tant que transformation de l'opération d'anticipation en actes scolaires n'est pas au cœur des préoccupations de ces auteurs au début de la mise en place de la dictée à l'adulte avec des élèves de grande section. L'intérêt majeur de ces travaux pour notre recherche concerne plutôt l'étude de la genèse de la compétence « apprendre à dicter ».

Nous allons maintenant nous tourner vers les travaux de Brigaudiot centrés sur les apprentissages langagiers chez le jeune enfant. Il nous semble important de préciser que Brigaudiot fut membre du groupe d'experts chargés de la rédaction du programme maternelle de 2015. Dans son ouvrage *Langage et école maternelle* réactualisé en 2022, elle développe la mise en œuvre des neuf objectifs du programme de maternelle actualisé en 2021. Nous allons nous intéresser plus particulièrement à ses apports concernant les deux entrées suivantes : découvrir la fonction de l'écrit et commencer à produire des écrits et en découvrir le fonctionnement.

3.3.3. Le dispositif de dictée à l'adulte dans les travaux de Brigaudiot

Dans son ouvrage *Apprentissages progressifs de l'écrit à l'école maternelle* (2000) à destination des enseignants à l'école maternelle, trois dispositifs didactiques sont présentés permettant de définir la « zone d'apprentissage » des élèves :

- Le dispositif 1 adapté aux premières rencontres que l'enfant va faire avec l'écrit, notamment en Petite Section. Les enfants vont devoir, dans leur conquête de l'écrit, découvrir son usage, c'est-à-dire « découvrir que l'écrit produit des effets sur quelqu'un parce que c'est une trace de l'activité langagière d'une autre personne. [L'essentiel est de] « viser une pré-conscience de l'effet du langage sur autrui, grâce à l'écrit » (Brigaudiot, 2015, p. 169). Ainsi, en Petite Section, l'adulte, en amont de la Zone Proximale d'Apprentissage, va faire une démonstration, expliquer en rendant transparentes toutes les étapes de son acte de production. Les élèves vont participer en tant que spectateurs à une utilisation de l'écrit par le maître. A ce niveau de la scolarité, il s'agit de mettre en place de nombreuses séances au cours desquelles l'enseignant écrit devant les élèves et rédige lui-même, d'abord sans demander aux enfants d'intervenir dans la rédaction. Ceci implique pour l'enseignant que tout soit réfléchi, anticipé pour que les élèves voient au mieux ce qui se passe.
- Le dispositif 2 au cours duquel le maître et l'élève utilisent l'écrit dans une même démarche. A partir de la Moyenne Section, la mise en place de dictées à l'adulte va permettre l'utilisation conjointe de compétences complémentaires (l'enfant apprend à dicter et à formuler en langage écrit ce qui va s'écrire et l'enseignant écrit). Selon Brigaudiot, le dispositif de dictée à l'adulte est un dispositif qui va permettre aux enfants d'acquérir un nouveau savoir-faire en participant à la fabrication d'écrits dont ils vont découvrir le fonctionnement. Cette spécialiste de l'apprentissage du langage en donne la définition suivante : « Un texte parlé n'est pas dicté. Pour être dicté, il faut qu'il soit déjà écrivable, c'est-à-dire compréhensible par un lecteur à

distance, qu'il soit en synchronie avec la main du scripteur car cette main va beaucoup moins vite que la parole » (Brigaudiot, 2015, p 198).

- Le dispositif 3 au cours duquel l'élève résout un problème en langage écrit construit par le maître, telles que les activités d'essai d'écriture. A la fin du Cycle 1, les enfants commencent à être producteurs autonomes en langage écrit.

Les enfants choisissent leur destinataire, pensent à ce qu'ils vont écrire en langage intérieur et se débrouillent pour l'inscrire sur le papier. L'enseignant facilite le recours à des textes connus par cœur affichés ou à portée de vue. Il encourage les recherches, plutôt que de donner des solutions. (Brigaudiot, 2000, p. 141)

Notons que nous trouvons dans le programme de maternelle une référence à ce dispositif :

Lorsque les enfants ont compris que l'écrit est un code qui permet de délivrer des messages, il est possible de les inciter à produire des messages écrits. En grande section, les enfants commencent à avoir les ressources pour écrire, et l'enseignant les encourage à le faire ou valorise les essais spontanés. L'enseignant incite à écrire en utilisant tout ce qui est à leur portée. Une fois qu'ils savent exactement ce qu'ils veulent écrire, les enfants peuvent chercher dans des textes connus, utiliser le principe alphabétique, demander de l'aide (Programme d'enseignement de l'école maternelle. Bulletin Officiel n° 25 du 24 Juin 2021).

Brigaudiot insiste sur certains points à respecter dans la mise en œuvre de la dictée à l'adulte : les conditions matérielles (la position du support écrit par rapport au regard des élèves, l'écriture en cursive faisant apparaître les mots séparés par des espaces), le travail en petits groupes. Elle répertorie un ensemble de gestes professionnels que nous pouvons rapprocher des gestes identifiés par Chartier, Clesse et Hébrard dans l'apprentissage de la compétence « apprendre à dicter » :

- Parler exactement ce qu'il est en train d'écrire avec synchronisation ;
- Demander de ralentir le débit ;
- Couper un énoncé à un endroit impossible à l'oral pour obliger les élèves à reprendre la totalité d'un groupe de mots ;
- Suivre du doigt ce qu'il vient d'écrire en le lisant ;
- Barrer, ajouter pendant l'écriture ;
- Relire régulièrement et relire à la fin de la production.

En outre, selon cette auteure, l'enfant est en situation de production de langage écrit lorsque les trois conditions suivantes sont réunies :

- L'enfant s'inscrit en tant que sujet énonciateur (il a quelque chose à dire) dans un espace-temps énonciatif (il précise d'où il parle pour être compris, son écrit doit être daté et signé dans le cadre d'un message) ;
- Il s'adresse à un destinataire absent ;
- Sa production aboutit à un écrit prenant appui sur la transformation d'un oral en oral scriptural.

Un élément central des travaux de Brigaudiot concernant notre recherche réside dans l'éclairage sur les procédures mobilisées par les enfants lors de la dictée à l'adulte. Selon elle, l'écriture d'un texte impose à tout scripteur, quel que soit son niveau d'expertise, de mobiliser beaucoup de procédures différentes. Ces procédures peuvent être catégorisées en cinq grands ensembles (Brigaudiot, 2000, p.138) :

- Ecrire, c'est prévoir : se représenter son destinataire, ce qu'on veut lui dire et pour quoi faire.
- Ecrire, c'est organiser ce qu'on a à dire : choisir par où commencer, choisir un ordre, décider comment on va finir.
- Ecrire, c'est énoncer de l'écrit et le retravailler au fur et à mesure qu'on l'écrit, ou après s'être relu.
- Ecrire, c'est inscrire ce texte sur un papier pour le conserver et le rendre séparable de son producteur.
- Ecrire, c'est éditer, c'est-à-dire faire de la version définitive un texte propre et lisible pour l'acheminer vers ses lecteurs absents.

Face à la difficulté du scripteur débutant pour mener de front toutes ces procédures, un travail par étapes doit être proposé afin de faire vivre aux élèves « la boucle de l'écrit » :

Prévoir et organiser. Au cours de cette étape, l'enseignant va aider les élèves à se représenter la situation de communication (le destinataire absent et pourquoi on lui écrit), à se mettre d'accord sur les informations à exprimer, à stabiliser et maintenir en mémoire le contenu pour que les enfants puissent participer à la phase d'écriture. Un canevas ou trame écrite peuvent être élaborés pour faciliter la mise en mots à venir. Notons qu'il ne peut être fait l'économie de ces procédures sous peine d'aboutir à des propositions incohérentes de la part des enfants.

Mettre en mots, améliorer et graphier le texte. Il s'agit de guider la phase d'élaboration-négociation du texte à écrire en se situant dans « la zone Oral-Ecrit ». L'enseignant va aider les élèves à énoncer l'écrit et à l'enrichir ou le clarifier pour le destinataire absent. L'écriture du texte sera prise en charge par l'enseignant, « le brouillon avec ses ratures, ses ajouts [...] devient un outil de travail sous les yeux des enfants » (Brigaudiot, 2000, p.139).

Editer les textes. « Cette étape est importante pour montrer aux enfants que la production est maintenant finie, l'écrit va se détacher d'eux pour aller rejoindre son destinataire » (Brigaudiot, 2000, p.139).

Observer activement l'effet produit par leur écrit. Brigaudiot insiste sur le caractère fondateur de cette expérience pour le développement des enfants comme « sujets écrivains » car elle permet de bien situer l'acte de lire par rapport à l'acte d'écrire.

Un autre intérêt des travaux de cette spécialiste du langage concernant notre recherche réside dans les propositions de types d'écrits à privilégier dans le dispositif de dictée à l'adulte : les écrits courts (dessins, prénoms), les écrits moyens (messages, pense-bêtes,...), les grands écrits (panneaux

informatifs, histoires inventées). Dans le cadre de nos travaux, nous nous intéresserons plus particulièrement à la production des messages et nous expliciterons plus en détail, dans la partie méthodologique, les raisons qui ont guidé notre choix.

Nous trouvons, dans les travaux de Brigaudiot, une autre situation de dictée à l'adulte que nous allons détailler pour l'intérêt qu'elle présente dans le cadre de notre recherche. Il s'agit de « voir l'écriture d'un texte connu par cœur », reposant sur la technique de la dictée à l'adulte utilisée alors dans une autre optique. Dans cette activité, les enfants ont appris une comptine sans support écrit. Ils la connaissent par cœur et l'enseignant leur demande de la lui dicter « pour qu'on l'ait sur une fiche écrite comme les autres, et parce que ça apprend des choses sur l'écriture » (Brigaudiot, 2000, p. 198). La question du contenu étant réglé, cette situation d'écriture permet un travail approfondi sur la langue : notion de mot, correspondance chaîne orale et chaîne écrite, signes de ponctuation. A la suite de cette situation, les élèves peuvent être confrontés à des problèmes à résoudre, appelés « jeux-problèmes de pseudo-lecture » par Brigaudiot (2000, p. 199). Il s'agit alors pour les élèves de retrouver une valeur sonore dans une chaîne écrite sue par cœur.

En conclusion, nous pouvons avancer que les travaux de Brigaudiot revêtent un intérêt certain pour notre recherche pour les raisons suivantes :

- Centrés sur l'enseignement du langage à l'école maternelle, ces travaux nous permettent de définir le travail à mener en amont de la dictée à l'adulte. Prenant appui sur les compétences du programme de maternelle, les apports théoriques ainsi que les pistes didactiques proposés nous semblent particulièrement adaptés dans le cadre du travail en constellation s'adressant à des enseignants exerçant de la Petite section à la Grande Section. Ainsi, la référence aux dispositifs didactiques de Brigaudiot sera un point d'appui essentiel pour définir une progressivité des apprentissages.
- Tournés vers la formation et l'auto-formation et partant du prescrit, les travaux de Brigaudiot nous semblent constituer un socle de référence théorique adapté à la formation continue des enseignants. De plus, faisant partie du bagage théorique de bon nombre d'enseignants exerçant en maternelle, la mobilisation de ces ressources permet de mettre en confiance les enseignants en partant du déjà-là.
- Bien que ne citant pas explicitement le modèle rédactionnel de Hayes et Flower dans ses ouvrages, ce modèle princeps semble constituer l'arrière-plan théorique des travaux de Brigaudiot.

La poursuite de notre réflexion portera sur la nature d'un accompagnement de l'entrée dans l'écrit à l'école maternelle à travers le cadre théorique de la psychologie cognitive. Pour cela, nous allons tenter de cerner dans quelle mesure nous pouvons articuler la notion de préparation de l'écriture de Kervyn

aux travaux de Brigaudiot. La notion de préparation de l'écriture étant définie par Kervyn comme une transformation de l'opération d'anticipation en actes scolaires, les phases « prévoir et organiser » et « mettre en mots » proposées par Brigaudiot nous semblent correspondre à des phases de préparation préalables à l'écriture sous dictée s'inscrivant dans une approche temporelle et procédurale. Nous verrons dans l'analyse du premier entretien d'auto-confrontation croisée les choix que nous avons opérés afin d'articuler ces deux approches.

D'autre part, nous retrouvons des points de similitude dans les travaux de Brigaudiot et ceux de Kervyn :

- La prise en compte de la matérialité de l'écrit (support, outil, lieu d'écriture) dans la phase d'anticipation ;
- La prise en compte des contraintes liées à la situation d'écriture (objectif, destinataire, procédures, ressources mobilisables) ;
- La considération de la préparation de l'écriture en tant qu'espace d'étayage dans le cadre d'une activité fortement accompagnée.

Ces éléments de réflexion, tant au niveau de la didactique professionnelle que de la didactique de l'écriture, nous ont permis de concevoir un scénario de formation pour accompagner une constellation d'enseignants de cycle 1 autour de la thématique de l'entrée dans l'écrit. Avant de nous centrer sur l'intérêt des entretiens d'auto-confrontation quant au développement professionnel des enseignants, nous allons présenter les temps de formation mis préalablement en place dans le cadre du déploiement du plan français.

4. PRESENTATION DU SCENARIO DE FORMATION

Le travail de recherche mené repose sur l'accompagnement d'une constellation dans la mise en œuvre du plan français pour lequel nous occupons le statut de Référent Français de Circonscription. Un scénario de formation a été conçu en référence aux cinq directions pour concevoir une formation proposées par le centre Alain Savary (2019) : accompagner dans la durée, lire le réel, connaître le prescrit, partager les références, oser des outils. (Annexe 7)

Un accompagnement dans la durée de septembre 2021 à juin 2022 (annexe 8) a été mis en place pour cette constellation composée de sept enseignants de trois écoles (une école maternelle composée d'une classe de Petite Section, une classe de Moyenne Section et une classe de Grande Section, une école maternelle regroupant une classe de PS, une classe de MS et une classe de PS/ GS, une école primaire regroupant deux classes maternelle dont une seule est intégrée au travail en constellation (classe de MS/GS). Il a été fait le choix de travailler sur l'ensemble du cycle afin de faire percevoir aux enseignants la nécessité d'une progressivité des apprentissages. Ce format hybride en action permet de naviguer

entre la mise à distance et le terrain professionnel par une alternance de temps de regroupements en présentiel et de temps de classe partagés (visites du Référent Français et visites croisées entre pairs).

Deux premiers regroupements ont permis de présenter les enjeux et objectifs du plan français, de fédérer le groupe, d'apprendre à se connaître, de présenter le cadre institutionnel, de présenter les outils de travail collaboratif, de définir de façon collégiale le thème (l'entrée dans l'écrit au cycle 1) et d'affiner l'objet de travail (mise en place du dispositif de dictée à l'adulte afin d'opérationnaliser un parcours de formation départemental proposé à distance sur l'année 2020/ 2021 pour l'ensemble des enseignants de cycle 1).

Un temps d'échanges avec les enseignants sur leurs pratiques effectives suivi d'un apport théorique prenant appui sur les travaux de Brigaudiot a permis de clarifier les points suivants : la définition de la dictée à l'adulte, l'identification des compétences travaillées et des éléments de progressivité, le rappel des différentes étapes de la production d'écrits au cycle 1. La réflexion collective a permis de co-construire une séance portant sur « écrire un message à un destinataire absent ». Le choix de l'écriture d'un message a été justifié en prenant appui sur les apports de Brigaudiot, dont les travaux sont largement connus des enseignants de maternelle. Les échanges entre pairs guidés par le Référent Français ont permis de réfléchir a priori sur les difficultés que les élèves pourraient potentiellement rencontrer lors de la mise en œuvre d'une séance d'apprentissage. La synthèse de ces éléments a ensuite été déposée sur un espace collaboratif interne à la constellation.

En outre, nous avons fait le choix de réinvestir des apports de formation proposés lors d'une formation départementale suivie à distance par les enseignants de cycle 1 au cours de l'année scolaire 2020/2021 (parcours m@gistère sur la thématique de l'entrée dans l'écrit). Ce parcours de formation, prenant en partie appui sur l'ouvrage de Maillot (2017), nous avons souhaité reconvoquer les apports de cet ouvrage de vulgarisation pour les raisons suivantes :

- Bien que n'étant pas issues d'une recherche formelle, les propositions didactiques faites s'appuient sur les travaux de Brigaudiot ;
- Cet ouvrage a pour vocation à accompagner les équipes d'écoles, les circonscriptions en proposant des activités, des outils, des réflexions permettant la mise en œuvre effective du programme de maternelle ;
- La formation départementale proposée à distance en 2020/2021 s'appuyant sur les propositions didactiques de cet ouvrage, il semblait intéressant d'établir une cohérence entre les différentes actions de formation.

Nous allons présenter brièvement les principaux apports de l'ouvrage de Maillot (2017) qui traite de l'entrée dans l'écrit au cycle 1 et au CP. Selon cet auteur, il est possible de développer de façon parallèle et en ménageant des passerelles de l'un à l'autre deux dispositifs de dictée à l'adulte :

- Les dictées à l'adulte centrées prioritairement sur le développement des normes de l'écrit au niveau linguistique (Ce dispositif favorise l'apprentissage de la rédaction de textes longs) ;
- Les dictées à l'adulte centrées prioritairement sur la réflexion portant sur l'encodage des mots. Dans cette mise en œuvre, les élèves vont apprendre à faire le lien mot oral-mot écrit, à mettre en œuvre différentes stratégies pour encoder (retrouver des mots déjà écrits dans des affichages de référence, repérer une syllabe dans un mot connu, « bruiteur » le mot, utiliser un répertoire mental). Ceci implique, dans le cadre de la préparation de l'écriture, l'anticipation par l'enseignant des mots que les élèves vont écrire afin de sélectionner des mots connus des élèves ou des mots contenant des syllabes dont les élèves auront besoin.

Les séances mises en œuvre par les enseignants de la constellation se situent dans la deuxième modalité des dispositifs de dictée à l'adulte envisagés par Maillot, c'est-à-dire des dictées à l'adulte centrées prioritairement sur la réflexion portant sur l'encodage des mots.

Prenant appui sur une piste proposée par le programme de maternelle (écrire pour s'adresser à quelqu'un qui est absent), Maillot défend l'intérêt de « travailler l'écriture de messages pour lesquels les élèves pourront constater eux-mêmes les effets qu'ils produisent sur ceux qui les reçoivent » (Maillot, 2017, p.16). Nous trouvons dans ces apports une reformulation de la proposition de Brigaudiot, « faire vivre la boucle de l'écrit ». La modalité de mise en œuvre proposée va permettre à l'enseignant de pratiquer la dictée à l'adulte de manière très progressive en produisant des écrits très courts dont les élèves maîtrisent l'enjeu. Selon Maillot, ce choix serait « le meilleur moyen de les faire entrer dans la pratique de la rédaction ». En effet, dans le cadre d'une pratique « réelle » où l'écrit a une véritable fonction, l'enseignant va pouvoir progressivement solliciter la participation des élèves dès qu'il perçoit qu'ils ont compris ce qui se passe, qu'ils sont prêts pour « l'aider à écrire ».

Ce dispositif, centré sur la réflexion sur le code, a pour vocation à évoluer, dans le courant de la section des grands, vers une situation d'écriture au cours de laquelle les élèves, accompagnés par l'enseignant, vont se mettre d'accord sur ce qui est à écrire avant d'écrire en petit groupe ou en autonomie le message en prenant éventuellement appui sur un « squelette » constitué du nombre de traits correspondant au nombre de mots à écrire (les traits-mots). Cette activité nécessitera une implication forte de la part de l'enseignant lors de la phase d'écriture : guider le repérage d'un mot dans les écrits de la classe, accompagner dans le repérage d'une syllabe, étayer la fusion de phonèmes, préciser un détail orthographique,....

Dans le cadre de l'accompagnement de la constellation, les premières visites du Référent Français en classe suivies d'un entretien ont mis en avant deux profils de classes distincts :

- Les classes dans lesquelles la phase d'anticipation était inexistante ou sans réelle identification de ses enjeux didactiques ;

- Les classes dans lesquelles elle était mise en place et identifiée comme un passage à risque conditionnant la réussite de la phase d'écriture.

Le troisième regroupement s'est déroulé en différentes phases :

Phase 1 : Cibler un objet de travail et le problématiser en question de travail.

Lors de ce temps de formation, l'appui sur des photographies prises lors des premières visites a permis aux professeurs des écoles de partager leurs expériences, échanger sur les obstacles rencontrés, percevoir les éléments de progressivité au niveau du cycle. Le problème de métier récurrent évoqué lors des entretiens à la suite des temps de classe partagés a pu être reconvoqué, ce qui a permis de circonscrire un objet de travail (la préparation de l'écrit) et de le problématiser en question de travail : Que faire avant de prendre l'outil scripteur?

Phase 2 : Convoquer le prescrit.

Il s'agissait pour le Référent Français de reformuler les programmes afin d'amener les praticiens de terrain à passer de ce que l'on doit faire à comment peut-on le faire en faisant une focale sur la phase orale préalable à l'écriture du message. Le programme de maternelle précise que « l'enseignant aide les élèves à produire un écrit en séparant le geste graphique et l'encodage qu'il prend en charge et la production même, assumée par les élèves, avec un accompagnement important de sa part ». La phase d'élaboration orale préalable du message est fondamentale, notamment parce qu'elle permet « la prise de conscience des transformations nécessaires d'un propos oral en phrases à écrire ».

Phase 3 : Convoquer des savoirs scientifiques en réponse à des besoins et non dispensés a priori.

Afin de nourrir la réflexion des enseignants et répondre à la question de travail identifiée précédemment, il a été réalisé un apport théorique ciblé sur des savoirs scientifiques sélectionnés pour leur pertinence et leur potentiel outillant. La référence aux travaux de Brigaudiot (2000) a permis de définir l'importance de la première étape de la production d'écrit au cycle 1, « prévoir et organiser », car permettant d'aider les enfants à « se représenter la situation de communication : le destinataire absent, et pourquoi on lui écrit », à se mettre d'accord sur les informations à exprimer, à stabiliser et maintenir en mémoire le contenu. Ces différentes opérations cognitives étant essentielles pour que les enfants puissent participer à la phase d'écriture.

Phase 4 : Partager des références.

Le rôle du Référent Français est de proposer des modèles explicatifs permettant de mettre des mots sur les choses, de découper le réel pour tenter de le comprendre. Les deux modélisations conçues par Kervyn disponibles dans la boîte à outils écriture du Centre Alain Savary ont été introduites et explicitées lors de ce temps de formation. La transposition dans le cadre d'un accompagnement de collègues de cycle 1 en constellation de modèles didactiques utilisés dans le cadre d'un module de formation « Enseigner la

préparation de l'écriture avec les élèves » à destination d'enseignants de CP semblait appropriée et pertinente par leur caractère de robustesse sur le plan théorique et leur caractère d'acceptabilité pour les enseignants. De plus, la référence à des ressources conçues comme « ressources pour l'action » (Kervyn, 2021, para.19) nous a semblé adaptée pour faire évoluer les conceptions des enseignants et leur permettre d'acquérir de nouvelles connaissances. Citant Kervyn et Goigoux (2021), nous avançons que la diffusion de ces ressources correspond à une modalité de vulgarisation scientifique tournée vers le développement professionnel. Ainsi, l'apport de ces ressources par le formateur nous a semblé être en cohérence avec son rôle d'expert référent pour les savoirs scientifiques défini par le plan Français (2020).

- Modèle 1 : Les différentes dimensions de l'acte d'écriture : « le millefeuille ».

L'introduction de ce modèle a permis de faire percevoir la complexité de l'acte d'écrire qui repose sur différentes dimensions en interaction. Les enfants scolarisés en maternelle n'étant ni scripteurs ni lecteurs, ces dimensions sont prises en charge totalement ou partiellement par l'enseignant. Il est donc nécessaire que l'enseignant ait une connaissance des différentes dimensions mobilisées. En effet, que l'élève soit spectateur d'une utilisation de l'écrit par l'enseignant ou qu'il participe à la phase d'écriture, l'enseignant va devoir soit rendre transparentes toutes les étapes de son acte de production et les différentes opérations cognitives mobilisées, soit mettre en place l'étayage nécessaire pour permettre aux élèves de participer à l'écriture. Cela nécessite une conscientisation des différentes dimensions de l'acte d'écriture de la part de l'enseignant et un travail préalable de réflexion avant toute mise en œuvre dans la classe.

- Modèle 2 : L'activité scripturale.

La présentation d'un deuxième modèle a permis de souligner l'importance de ne pas réduire le processus scriptural au temps d'écriture du produit visé. Dès qu'il y a complexité pour l'élève, il est essentiel de se demander ce qui gagne à être travaillé avant que l'élève (ou l'enseignant) ne prenne l'outil scripteur. La question de travail initialement posée a pu être affinée de la manière suivante : Qu'est-ce qui gagne à être préparé avec les élèves si l'on veut qu'ils soient impliqués dans la phase de dictée à l'adulte? Qu'est-ce qui gagne à être anticipé pour permettre aux élèves de construire les compétences attendues dans le cadre de la mise en place du dispositif de dictée à l'adulte?

Phase 5 : Lire le réel (ramener l'ordinaire de la classe en formation pour le décrire et le comprendre).

Nous sommes partie du principe selon lequel l'analyse du travail réel à partir d'une vidéo peut favoriser le développement professionnel, « en se reconnaissant dans l'activité d'autrui (un autre comme soi-même), par un jeu d'immersion dans l'expérience d'autres collègues, de comparaison et d'anticipation de sa propre activité » (Ria, 2019). Le choix a été fait du visionnage de la vidéo d'une séance de dictée à l'adulte d'une jeune collègue Professeure des Ecoles Maîtresse Formatrice exerçant dans une école proche de Périgueux. Le choix de cette ressource a reposé sur trois critères :

- L'utilisabilité par sa fiabilité vis-à-vis du réel (le fait d'avoir mis en place une situation de spectacle de l'écrit ou de dictée à l'adulte dans chaque classe a permis de créer de la connivence, un rapprochement des contextes d'enseignement; la séance filmée correspondait à une pratique ordinaire de mise en œuvre de dictée à l'adulte) ;
- L'utilité par l'analyse possible des gestes professionnels et l'analyse des difficultés des élèves en réponse au problème identifié ;
- L'acceptabilité par l'économie de temps pour le formateur, par la mise en sécurité des formés (analyse par procuration sans s'exposer directement).

L'objectif de formation étant de permettre aux formés de comprendre les logiques d'action d'un professionnel, un travail d'analyse de la démarche didactique de l'enseignante a été réalisé par le Référent Français en amont du temps de formation en s'appuyant sur le cadre théorique des cinq focales pour analyser une pratique d'enseignement de Goigoux. (Annexes 9 et 10).

Après avoir fourni des informations sur le contexte de l'activité visionnée et défini un cadre éthique (refus de tout commentaire disqualifiant), un guidage de l'analyse de l'activité de l'enseignante a été mis en place pour éviter qu'elle ne se réduise à un jugement de valeur. Le réel ne se laissant pas lire facilement, le Référent Français se doit de « créer les conditions qui vont rendre possible l'intelligibilité d'une situation par les activités langagières et conceptuelles qu'il va proposer et conduire » (IFE 2019). Au-delà d'une approche normative, l'objectif visé se situait davantage du côté d'une approche développementale cherchant à stimuler la réflexion professionnelle des enseignants afin d'identifier collectivement des gestes robustes. Une scénarisation de l'observation en fonction du projet de développement (enrichir les pratiques professionnelles concernant la préparation de l'écriture) a permis de mettre en place une attention sélective et de stimuler la capacité de raisonnement des enseignants.

Afin de guider les enseignants dans l'identification des caractéristiques de la pratique observée pouvant expliquer son efficacité sur les apprentissages des élèves, il leur a été demandé de lister les actions de l'enseignante et de définir l'objectif visé par chaque phase de la séance. Une pause réflexive après chaque temps de visionnage a permis de décrire les faits observés le plus précisément possible, d'échanger afin d'identifier les logiques d'action de l'enseignante. (Annexe 11)

Ce travail d'analyse ayant pour but d'envisager des alternatives pédagogiques et didactiques acceptables et utiles dans les contextes d'exercice des formés, une réflexion collective sur les obstacles identifiés à l'issue des premières visites a abouti aux propositions de mises en œuvre suivantes : travailler sur un message court pour permettre la stabilisation et la mémorisation du message, utiliser les traits-mots pour établir le lien chaîne orale/ chaîne écrite et stabiliser/mémoriser le message, expliciter les procédures mises en œuvre par l'enseignant pour rendre transparent le travail cognitif réalisé, expliciter

le but des tâches de l'enseignant et de l'élève, réaliser un travail préparatoire centré sur le contenu du message pour aider la mise en mots ultérieure, effectuer des relectures régulières.

Phase 6 : Enrichir un modèle par une réflexion collective.

Un retour au modèle des différentes dimensions de l'activité d'écriture a été l'occasion de rattacher les gestes professionnels listés précédemment à une dimension précise de l'acte d'écrire afin de mettre en avant l'importance du travail préparatoire précédant la phase d'écriture (Annexe 12). Une grande partie des processus étant automatisés chez le scripteur adulte, ce travail d'analyse didactique a eu pour visée de faciliter la prise de conscience de la diversité des gestes professionnels à mettre en place et des objectifs d'apprentissage à fixer pour les élèves lors de cette phase de préparation de l'écriture.

L'accompagnement de la constellation s'est poursuivi par la mise en place de visites croisées entre pairs. Chaque enseignant accompagné du RFC a pu observer une séance de classe portant sur l'écriture d'un message menée par un pair enseignant dans le même niveau. Afin de guider les enseignants dans l'identification des caractéristiques de la pratique observée pouvant être mise en lien avec les apprentissages des élèves, une grille d'observation élaborée par le groupe départemental des RFC a été proposée. A l'issue des visites croisées, une discussion entre les enseignants et le RFC a permis d'échanger sur ces mises en œuvre.

Dans le cadre de notre recherche, nous avons choisi de mener un travail d'accompagnement plus approfondi pour un binôme d'enseignantes en prenant appui sur les éléments de réflexion développés précédemment. A la lumière des lectures synthétisées dans la première partie de notre recherche, nous avons pu définir la problématique et les hypothèses de travail que nous allons maintenant présenter.

5. PROBLEMATIQUE, HYPOTHESES ET METHODOLOGIE

5.1. Présentation de notre problématique

Le cadrage théorique posé précédemment et l'analyse des premiers temps de formation dans le cadre de l'accompagnement de cette constellation nous ont menée à déplacer notre questionnement initial pour formuler la problématique suivante : **Les échanges langagiers mis en place lors d'entretiens d'auto-confrontation croisée dans le cadre du déploiement du plan français en constellation vont favoriser l'émergence d'une communauté discursive disciplinaire professionnelle scolaire, lieu de transformations conceptuelles et discursives, en particulier dans l'analyse didactique de mise en œuvre de séances de dictée à l'adulte en maternelle.**

Considérée comme une communauté professionnelle d'apprentissage, la constellation a pour visée première la recherche de réponses adaptées aux besoins d'enseignement et aux besoins d'apprentissage des élèves en prenant appui sur les apports de la recherche. L'alternance de temps de regroupements en constellation, d'accompagnement en classe et d'observations croisées favorise une démarche collective de questionnement des pratiques au regard de leurs effets sur les apprentissages.

Le glissement de la notion de communauté professionnelle d'apprentissage vers le cadre théorique de la *communauté discursive disciplinaire* adapté à la sphère professionnelle sera pour nous l'occasion de concevoir l'entretien d'auto-confrontation en tant qu'espace socio-discursif, lieu de transformations conceptuelles et discursives permettant aux enseignantes de dépasser les concepts issus de la pratique quotidienne pour acquérir et mobiliser des concepts didactiques. Ce cadre théorique nous permettra également de prendre en compte le rôle du Référent Français dans la possible évolution des conceptualisations des enseignants.

L'objet de travail retenu dans cet accompagnement étant la dictée à l'adulte, les entretiens d'auto-confrontation croisée, de part leur double visée compréhensive et transformative, seront l'occasion de voir :

- si les capacités d'analyse didactique des enseignantes dans le cadre de l'entrée dans l'écrit au cycle 1 se développent au cours de ces entretiens, comment elles s'articulent aux apports de la formation ;
- si des concepts didactiques issus de la recherche sont mobilisés (travaux de Chartier, Clesse et Hébrard, travaux de Brigaudiot, travaux de Kervyn) ;
- si ces concepts sont énoncés sous une forme langagière relevant d'une secondarisation du discours ;
- si l'entretien d'auto-confrontation croisée permet la co-construction de solutions à des problèmes d'enseignement ;
- comment le RFC peut se positionner en tant qu' « ami critique » dans cet espace socio-discursif, comment sa médiation peut permettre d'orienter l'activité des enseignantes vers l'appropriation de savoirs didactiques.

Ces interrogations nous ont conduite à formuler les hypothèses de travail suivantes :

Hypothèse 1 : Les prises de parole de l'enseignant sur sa propre activité, à partir du questionnement du Référent Français, vont faire apparaître des indices de conceptualisations liées à sa propre activité : explicitation de ses logiques d'action (raisons et conséquences de son action pédagogique), prise de distance critique sur sa propre activité, mobilisation de concepts didactiques relatifs à l'entrée dans l'écrit à l'école maternelle attestant d'une secondarisation de son discours.

Hypothèse 2 : La réflexion sur l'action pour analyser, comparer sa propre activité à celle d'un pair dans une situation professionnelle comparable va permettre de développer des conceptualisations

partagées : co-construction de solutions pour résoudre une situation problématique, utilisation d'un référentiel commun mobilisant des concepts didactiques relatifs à l'entrée dans l'écrit à l'école maternelle.

Hypothèse 3 : Les conceptualisations liées à l'activité et les conceptualisations partagées élaborées par le binôme vont s'enrichir progressivement dans le cadre de l'accompagnement en constellation : passage progressif d'une communauté discursive quotidienne à une communauté discursive disciplinaire professionnelle scolaire dans le cadre de la didactique de l'entrée dans l'écrit à l'école maternelle.

5.2. La méthodologie retenue

Nous avons pris appui sur les séances menées dans la classe de deux professeures des écoles que nous appellerons KA et LA dans le cadre de notre travail. Après avoir présenté les caractéristiques de chacune de ces deux enseignantes, nous expliquerons en quoi leur profil nous a paru intéressant pour notre recherche.

L'enseignante KA est une enseignante ayant 22 années d'expérience en cycle 1 et exerçant depuis la troisième année au sein d'une école maternelle de trois classes située en milieu urbain. L'ensemble des collègues de cette école est intégré à la formation continue en constellation. Les échanges menés à l'issue des visites du RFC en classes ont été l'occasion de partager des expériences autour d'un même objet de travail, de dégager des pistes de travail servant de base d'échanges lors des conseils de maîtres. La classe de KA est composée de six élèves de Petite Section et de quatorze élèves de Grande Section.

L'enseignante LA est une enseignante ayant 20 années d'expérience en cycle 1 et exerçant depuis 15 ans au sein d'une école primaire de cinq classes en milieu péri-urbain. Dans cette école, deux enseignantes ont la responsabilité d'une classe maternelle mais LA est la seule enseignante intégrée au travail en constellation. Toutefois, les enseignantes de cette école ont pour habitude de construire des programmations communes, de réfléchir à la cohérence des outils utilisés et de travailler par projets partagés entre les classes des différents cycles. La classe de LA est composée de onze élèves de Moyenne Section et de quatorze élèves de Grande Section.

Nous avons proposé aux enseignantes LA et KA de participer à ce travail de recherche pour les raisons suivantes :

- Les deux enseignantes présentent un profil similaire ;
- Les deux classes ont un double niveau avec des enfants de grande section ;
- Les deux enseignantes ont une expérience de la maternelle, ont suivi le parcours de formation à distance proposé l'année précédente ;
- Les échanges menés avec LA et KA lors des premiers temps de formation ont pu faire apparaître qu'elles étaient toutes les deux favorables à un échange sur leurs pratiques, qu'elles avaient pour

habitude de mener une réflexion d'équipe au sein de leur école ainsi qu'un travail réflexif sur leur propre pratique.

Nous avons choisi de baser le recueil de notre corpus sur les données suivantes :

- Observations croisées dans la classe de KA et de LA suivies d'un entretien d'auto-confrontation entre les deux enseignantes et le RFC en février 2022 ;
- Observations croisées dans la classe de KA et de LA suivies d'un entretien d'auto-confrontation entre les deux enseignantes et le RFC en juin 2022. Notons que la crise sanitaire a nécessité le report des deuxièmes observations croisées initialement prévues en avril car il n'était pas envisageable à cette période de l'année de mobiliser un enseignant remplaçant sur toute une journée pour mettre en place ces temps de formation. Ces contraintes nous ont donc amenée à différer le travail d'analyse de notre corpus de données.

Avant de présenter notre protocole méthodologique, nous allons en quelques mots présenter le profil du Référent Français de Circonscription, poste que nous occupons. Missionnée sur ce poste pour la deuxième année dans le cadre de la mise en place du plan Français instauré à la rentrée 2020, nous sommes en charge de l'accompagnement de trois constellations d'enseignants exerçant en cycle 1. Ayant exercé durant 25 ans en tant que professeure des écoles dont 4 années avec la mission de Maitresse Formatrice, nous n'avons jamais été en charge de classe maternelle. La connaissance dont nous disposons sur ce cycle repose sur des lectures multiples émanant de la recherche, une analyse approfondie du programme de maternelle, les éléments didactiques dispensés dans le cadre du Master Ingénierie de la formation et didactique du français, l'observation de professeurs des écoles stagiaires dans le cadre du tutorat, les échanges menés avec les RFC exerçant la même mission sur le département de la Dordogne.

D'autre part, la modalité de formation continue en constellation étant nouvelle, nous n'avons que peu de recul sur ce dispositif de formation. Ce travail de recherche est pour nous une occasion d'expérimenter de nouvelles modalités de formation, d'approfondir notre connaissance de la didactique professionnelle par le biais de lectures et de mise en réseaux de différents cadres théoriques.

Notons toutefois que, dès le début de la mise en place de ce nouveau dispositif de formation, il nous a paru essentiel d'établir un contrat de confiance avec les enseignants. En référence avec les préconisations présentes dans le plan français (2020), nous avons clairement explicité notre positionnement en tant qu'accompagnateur, basé sur une confiance réciproque et visant la recherche de coopérations accordant une large part à la réflexion des enseignants. Nous chercherons dans la suite de notre travail à illustrer comment cette posture « d'ami critique » peut se mettre en place.

6. TRAVAIL DE FORMATION MIS EN PLACE EN FEVRIER 2022

6.1. Les séances menées en février 2022

Nous avons filmé des séances menées lors d'observations croisées sur une même journée. L'enseignante LA a observé la séance de l'enseignante KA avec le Référent Français puis l'enseignante KA a observé la séance menée par l'enseignante LA avec le RFC. Ainsi, nous avons souhaité respecter les points méthodologiques suivants mis en avant par Faïta et Vieira (2003) :

- Les séquences sont filmées au cours d'une même journée de travail ;
- Les protagonistes de l'activité sont filmés dans des situations de travail aussi proches que possible les unes des autres, ce qui est essentiel pour engager l'auto-confrontation sur les manières de faire.

Les séances mises en œuvre dans les classes de LA et de KA ont consisté à écrire un message, « écrit court adressé à un moment précis par quelqu'un, à quelqu'un d'autre bien identifié, en vue d'un certain effet attendu » (Brigaudiot, 2000, p. 35). La séance de LA a porté sur l'écriture d'un message en réponse à une invitation de la classe des CP/CE1. La séance de KA a, elle, porté sur l'écriture d'un message à la classe de MS pour les inviter à un spectacle.

Bien qu'il n'y ait pas eu de travail de préparation partagé entre les enseignantes et le RFC sur ces séances, les temps de formation mis en place au préalable ont permis de partager, au sein de la constellation, un certain nombre d'éléments empruntés à Brigaudiot :

- Le message est adressé à une personne réelle que les enfants vont voir réagir lors de la réception du message.
- Le message est un produit langagier fort au sens où il s'agit d'un écrit en « je » ou « on » qui va permettre aux enfants de dire et d'entendre lire des choses qui les concernent vraiment. D'autre part, il s'agit d'un écrit daté (soit matériellement, soit par le contexte), ce qui rend l'énonciation assez aisée.
- Les élèves peuvent assez vite devenir autonomes dans sa production (fin Grande Section pour certains) parce c'est un écrit court.
- Les élèves peuvent facilement en constater les effets (le déplacement spatio-temporel d'un contenu par le langage est fondateur des activités lire /écrire).
- Les occasions d'écrire sont multiples (messages aux parents, à une autre classe, entre enfants de la classe, à un adulte de l'école).
- L'écriture d'un message permet de voir une activité langagière sous sa forme écrite depuis sa conception jusqu'à sa réception.

L'immense intérêt d'un message est d'être un écrit court au contenu qui intéresse les enfants, clairement identifié dans un moment de production, son auteur, son destinataire et son effet attendu. Les messages

seront donc produits d'abord devant les enfants, puis avec les enfants, puis par les enfants tout au long du cycle. (Brigaudiot, 2015, p 178)

Les conditions de mise en œuvre suivantes ont également été respectées dans les deux classes : les enfants ont participé à la production du message en atelier de cinq à six enfants, il y a toujours eu des enfants témoins de l'effet du message, un accord a été fait au niveau de l'équipe d'école afin d'instaurer cet écrit comme un véritable outil de travail permettant de faire vivre la boucle de l'écrit. La mise en œuvre des séances a reposé sur des principes forts que nous pouvons synthétiser de la manière suivante :

- L'accent mis sur les compétences suivantes visant la découverte du principe alphabétique : montrer aux élèves le lien mot oral – mot écrit, montrer comment on s'y prend pour coder, rechercher un mot qu'on avait déjà utilisé dans un autre travail de production ;
- La conservation de l'écrit produit pour que les élèves retournent vers ces écrits lorsqu'ils en ont besoin afin de prélever un ou plusieurs mots, des morceaux de mots. ;
- La constitution et l'utilisation de ces outils en réponse aux repères suivants :
 - Il s'agit toujours d'objets travaillés en langage. Tout texte produit par les enfants en dictée à l'adulte (soit une production en langage écrit, soit un texte appris par cœur oralement puis dicté) peut devenir un outil. Ces textes font partie « des textes de référence » en référence aux travaux de Clesse. Il s'agit des prénoms, de la date, de tous les textes produits par la classe et qui sont parfaitement connus, des poèmes et comptines.
 - Ils ont été l'objet de nombreuses séances de travail et les enfants en ont une connaissance extrêmement fine. Lorsque leur statut de texte de référence parfaitement connu de tous est établi, l'enseignant les dispose dans un endroit convenu en précisant « maintenant vous pourrez vous en servir pour vous aider à lire et écrire » (Brigaudiot, 2000, p.64).

Pour conclure, il nous semble important de préciser que, lors des temps d'échanges en regroupement, les points de vigilance suivants ont été abordés :

- Les choix didactiques retenus ne favorisent pas le travail du texte produit comme un brouillon qui « avec ses ratures, ses ajouts [...] devient un outil de travail sous les yeux des enfants » (Brigaudiot, 2000, p.139) ;
- Le choix d'un message très court ne permet pas de travailler la dimension rédactionnelle (enchaînement des phrases, cohérence textuelle). Par conséquent, des activités complémentaires doivent être menées : produire d'autres écrits plus longs permettant de travailler le respect des normes de l'écrit (par exemple, emploi des temps adéquats, organisation syntaxique, cohérence textuelle...), mettre en place des situations d'essais d'écriture.

Dans notre travail d'analyse, nous chercherons à voir si ces éléments didactiques présentés en formation apparaissent dans le discours des enseignantes. D'autre part, si nous trouvons trace de la mobilisation de ces apports dans les verbalisations des professeures, nous chercherons, par une analyse du langage, à définir le genre de discours mobilisé témoignant ou non d'un processus de secondarisation.

6.2. Les entretiens individuels

Un entretien individuel, à l'issue de chaque observation, a été conduit avec chacune des enseignantes. Ce débriefing « à chaud » a permis de questionner chaque enseignante sur le réel de son activité et de faire émerger les problèmes d'enseignement rencontrés et les choix effectués. Les questions posées à chaque enseignante ont été les suivantes :

- Est-ce qu'au regard de tes objectifs, tout a fonctionné ?
- Est-ce qu'il y a des choses qui t'ont paru difficile ?
- As-tu senti le besoin d'opérer des choix ?
- Quels sont, selon toi, les obstacles à la mise en œuvre d'une telle séance ?
- Si tu devais refaire cette séance, qu'est-ce que tu modifierais ?

L'analyse des retranscriptions des entretiens individuels a permis au RFC d'analyser a posteriori les problèmes d'enseignement verbalisés par l'enseignant et d'inférer un dilemme de métier. Le dilemme de métier mis à jour a été l'objet de travail lors de l'entretien d'auto-confrontation croisée. Le RFC a réalisé un montage vidéo pour isoler dans chaque temps de classe enregistré les séquences correspondant aux problèmes de métier évoqués par les enseignantes dans le but d'une utilisation lors de l'entretien d'auto-confrontation croisée. De plus, le formateur a opéré un travail d'analyse didactique extrinsèque de l'activité de chaque enseignante en vue d'anticiper les questions possibles et de pouvoir confronter cette analyse aux verbalisations de l'enseignante lors de l'entretien d'auto-confrontation. Il s'agissait d'inférer les logiques d'action de chaque enseignante partant du postulat selon lequel l'activité de l'enseignant s'appuie sur un système cohérent correspondant aux bonnes raisons qu'il a d'agir comme il le fait.

Nous allons présenter successivement les problèmes d'enseignement évoqués par chaque enseignante et la méthodologie mise en place pour les traiter.

- Problèmes de métier de l'enseignante KA

Lors de l'entretien à l'issue de la visite croisée, l'enseignante KA a évoqué le problème d'enseignement suivant : « Retrouver un message-type écrit en amont parce que c'est quelque chose qu'on a pas travaillé... **faire référence au cahier des messages**... C'est par chance que LI... a retrouvé le bon courrier. Dans ce cahier des messages, il y a tous les messages dans l'ordre chronologique. Je pense que

ça c'est une difficulté ...une meilleure organisation dans le cahier des messages serait bien. **La première difficulté c'est la structure du message.** C'était pas assez visuel. »

L'analyse extrinsèque de l'activité de l'enseignante à partir de la séance filmée a permis de répertorier les gestes professionnels mis en place lors de la séance. Nous avons catégorisé ces gestes professionnels de la manière suivante :

- Explicitation du projet d'écriture ;
- Gestion de la détermination du contenu (activité langagière : Quoi dire ? A qui ? Comment l'organiser ?) ;
- Gestion de la mise en mots (oral scriptural) ;
- Gestion de la stabilisation de la forme écrite ;
- Gestion de la mémorisation de la forme écrite stabilisée ;
- Gestion de la dictée en se remémorant le contenu, en adaptant son débit ;
- Relectures en cours d'écriture, en fin d'écriture ;
- **Utilisation du cahier des messages.**

Nous avons fait le choix de réaliser un montage vidéo en sélectionnant les temps durant lesquels le geste professionnel « **Utilisation du cahier des messages** » était présent. Ce choix a été fait afin de sélectionner les temps de classe sur lesquels le problème d'enseignement soulevé par l'enseignante était prégnant afin de :

- pouvoir prendre appui sur le visionnage de ces moments lors de l'entretien ;
- centrer la réflexion des enseignantes sur la recherche d'alternatives en réponse aux problèmes d'enseignement.

Ceci nous a amenée à isoler cinq temps de classe correspondant aux temps dans lesquels la centration sur l'utilisation du cahier des messages apparaissait de façon explicite dans les échanges entre l'enseignante et les élèves. Ces temps de classe correspondent aux étapes suivantes (en lien avec les étapes proposées par Brigaudiot) :

- Définition des objectifs ;
- Elaboration orale de la formule d'interpellation ;
- Elaboration orale de la phrase centrale du message ;
- Ecriture des mots « bonjour », « maitresse » ;
- Ecriture du mot « spectacle ».

Nous présentons ci-dessous la production finale correspondant à l'écriture d'un message adressé à la classe de MS en vue de les inviter à un spectacle :

Bonjour maitresse Caroline et les moyens et Katia,

On vous invite à notre spectacle
vendredi 11 février à 11 heures 30.

Au revoir

Les petits / grands

Phrase centrale du message

Figure 1 : production finale (message adressé à la classe de MS)

La représentation suivante nous permet de visualiser la répartition et la durée de ces différents temps de classe dans la séance mise en œuvre :

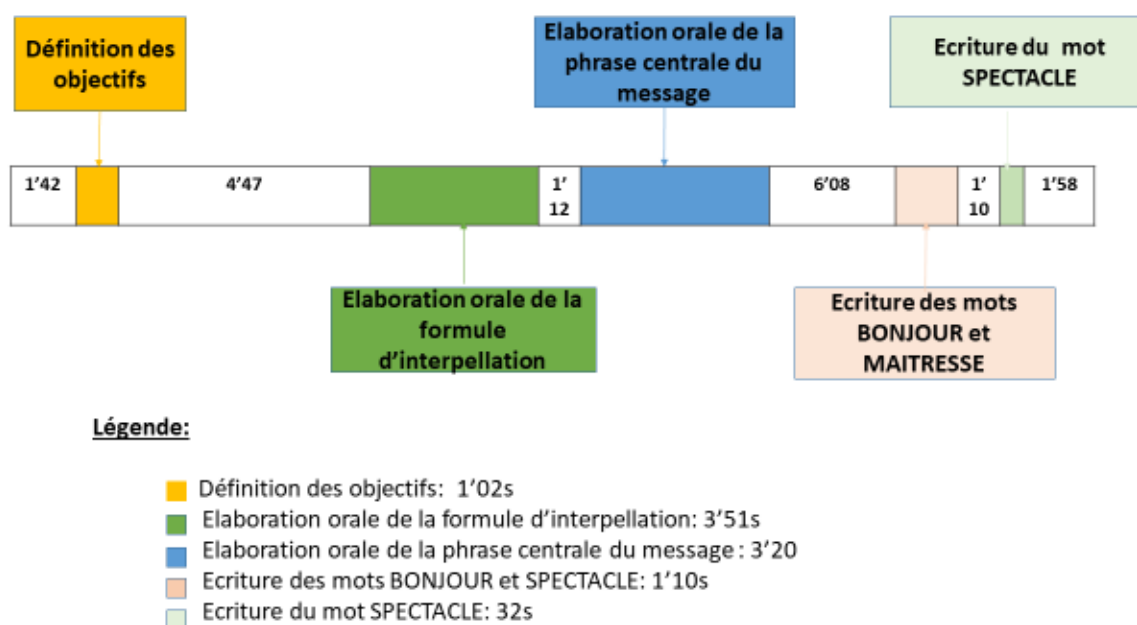


Figure 2 : Répartition et durée des différents temps didactiques sur lesquels le cahier des messages est utilisé

Sur la totalité de la séance d'une durée de 25' 32 s, nous pouvons voir que les temps de classe centrés sur l'utilisation du cahier des messages représentent 9'15 s, ce dont rend compte le graphique suivant :

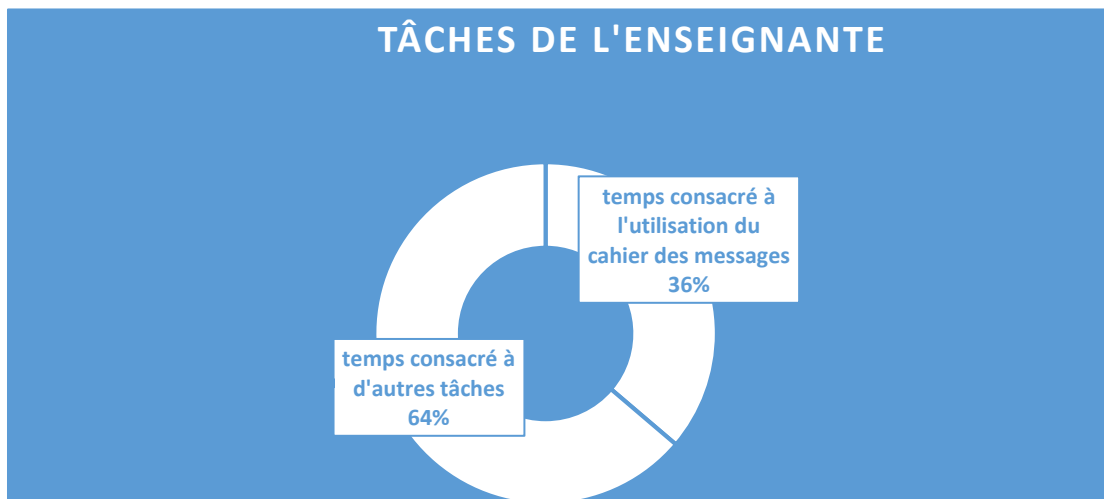


Figure 3 : temps consacré à l'utilisation du cahier des messages dans la séance mise en œuvre par l'enseignante KA

Cette analyse nous permet de mettre en avant les points suivants :

- L'utilisation du cahier des messages est une préoccupation majeure pour l'enseignante KA qui y consacre 36% de son temps d'enseignement ;
- L'utilisation du cahier des messages reste une préoccupation de l'enseignante tout au long de la séance.

- Problèmes de métier de l'enseignante LA

Lors de l'entretien à l'issue de la visite croisée, l'enseignante LA a évoqué le problème d'enseignement suivant : « **La grande difficulté, plus l'écrit va être long et plus la mémorisation, la stabilisation des phrases va être difficile. Ça va être toujours de conserver le premier jet quand je fais les traits-mots avec une phrase qu'ils me dictent avec à la fin quand on doit passer à l'écrit et qu'ils doivent me redicter. Il y a un gros travail de mémorisation...Alors comment faire du coup pour les aider ?** »

L'analyse extrinsèque de l'activité de l'enseignante à partir de la séance filmée a conduit à répertorier les gestes professionnels mis en place lors de la séance. Nous avons catégorisé ces gestes professionnels de la manière suivante :

- Explicitation du projet d'écriture ;
- Gestion de la détermination du contenu (activité langagière : Quoi dire ? A qui ? Comment l'organiser ?) ;
- Gestion de la mise en mots (oral scriptural) ;
- **Gestion de la stabilisation de la forme écrite ;**
- **Gestion de la mémorisation de la forme écrite stabilisée ;**

- Gestion de la dictée en se remémorant le contenu, en adaptant son débit, en utilisant des référents présents dans la classe ;
- Relectures en cours d'écriture, en fin d'écriture.

Nous avons fait le choix de réaliser un montage vidéo en sélectionnant les temps durant lesquels les gestes professionnels « **Gestion de la stabilisation de la forme écrite** » et « **Gestion de la mémorisation de la forme écrite stabilisée** » étaient présents. Ce choix a été fait afin de sélectionner les temps de classe sur lesquels le problème d'enseignement soulevé par l'enseignante était prégnant afin de :

- pouvoir prendre appui sur le visionnage de ces moments lors de l'entretien ;
- centrer la réflexion des enseignantes sur la recherche d'alternatives en réponse aux problèmes d'enseignement.

Ceci nous a amenée à isoler sept temps de classe correspondant aux temps dans lesquels la centration sur la stabilisation et la mémorisation de la forme écrite stabilisée apparaissaient de façon explicite dans les échanges entre l'enseignante et les élèves. Ces temps de classe correspondent aux étapes suivantes :

- Elaboration orale de la date ;
- Elaboration orale de la formule d'interpellation ;
- Elaboration orale de la phrase centrale du message ;
- Stabilisation du message (date, formule d'interpellation, phrase centrale du message, formule de politesse) à l'aide des traits-mots ;
- Ecriture du message ;
- Relecture finale ;
- Clôture de la séance.

Nous présentons ci-dessous la production finale correspondant à l'écriture d'un message adressé à la classe de CP/CE1 en réponse à une invitation à répondre à leurs devinettes :

Mardi 8 février 2022

Bonjour les CP-CE1,
Nous sommes d'accord pour répondre
à vos devinettes.

Au revoir

La classe de GS-MS

Phrase centrale du message

Figure 4 : production finale (message adressé à la classe de CP/CE1)

La représentation suivante nous permet de visualiser la répartition et la durée de ces différents temps de classe dans la séance mise en œuvre .

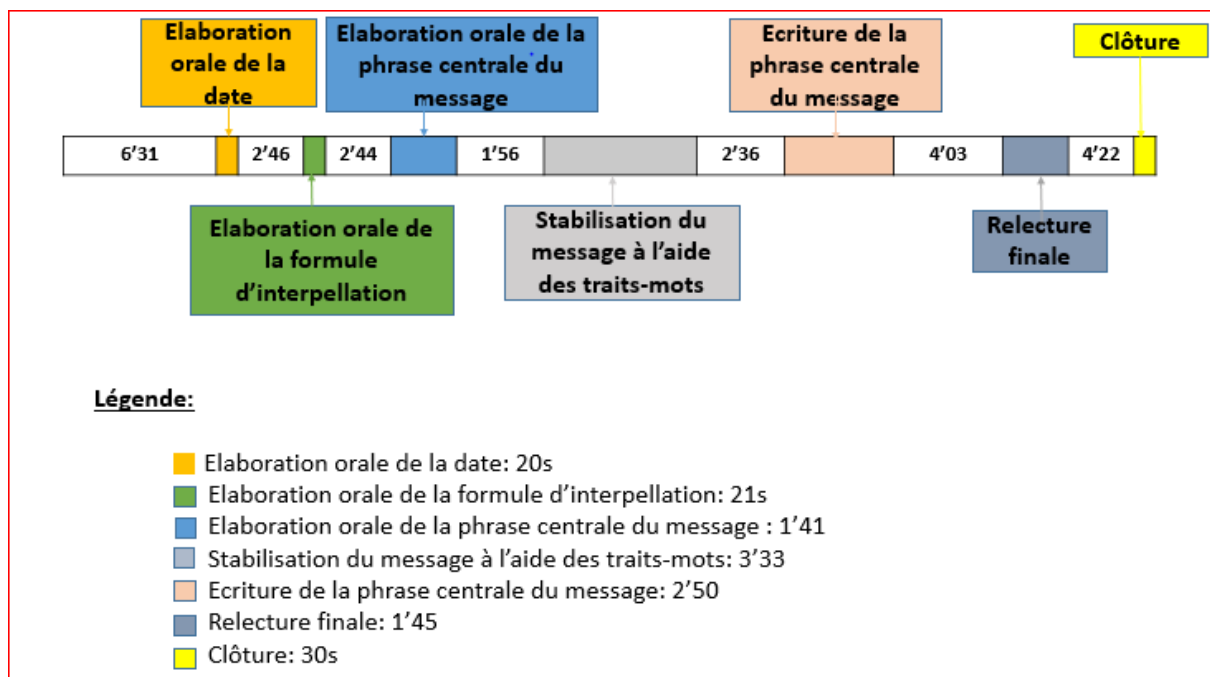


Figure 5 : Répartition et durée des différents temps didactiques sur lesquels la stabilisation et la mémorisation de la forme écrite stabilisée sont travaillées

Sur la totalité de la séance d'une durée de 34' 38 s, nous pouvons voir que les temps de classe centrés sur la stabilisation et la mémorisation de la forme stabilisée du message représentent 9' 40 s, ce dont rend compte le graphique suivant :

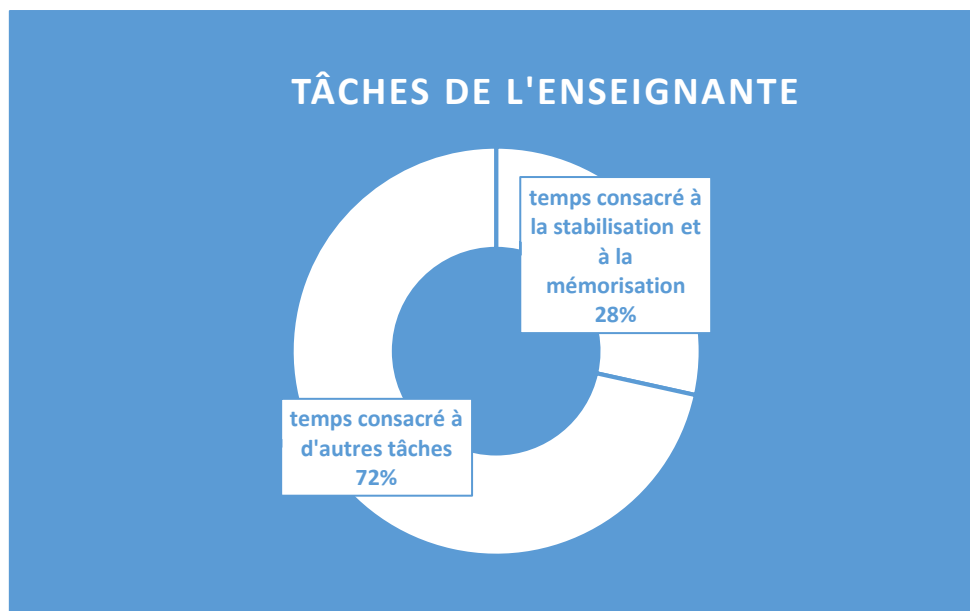


Figure 6 : temps consacré à la stabilisation et la mémorisation de la forme écrite stabilisée dans la séance mise en œuvre par l'enseignante LA

Cette analyse nous permet de mettre en avant les points suivants :

- La stabilisation et la mémorisation de la forme écrite stabilisée du message sont des préoccupations majeures pour l'enseignante LA qui y consacre 28% de son temps d'enseignement ;
- La stabilisation et la mémorisation de la forme écrite stabilisée du message restent des préoccupations de l'enseignante tout au long de la séance ;
- Le travail portant sur la phrase centrale du message a été fractionné : 1'56 s se sont écoulées entre l'élaboration orale et sa stabilisation à l'aide des traits-mots et 2'36 s entre sa stabilisation et son écriture par l'enseignante. D'autres tâches de nature différente sont venues interférer avec les tâches de stabilisation / mémorisation du message.

6.3. L'entretien d'auto-confrontation croisée mené en février 2022

Nous avons mis en place un entretien d'auto-confrontation croisée que nous avons filmé afin de pouvoir en faire une analyse qualitative. Cet entretien d'une heure s'est déroulé de la manière suivante : à partir du montage vidéo (réalisé par le RFC), l'enseignante KA a verbalisé ses logiques d'action et explicité ses choix. Puis, en partant des problèmes d'enseignement évoqués par l'enseignante, un échange entre les deux enseignantes et le RFC a permis de faire émerger un dilemme de métier identifié comme objet de travail dans la suite de l'entretien. La même méthodologie a été mise en place à partir du montage vidéo correspondant à la séance menée par LA.

Citant Faïta et Vieira (2003), nous postulons que ce temps d'échange pourrait avoir pour visée de mettre en chantier des manières de penser collectivement le travail, entre l'image filmée de ce que les enseignants ont fait et la mise en discours de ce qu'ils sont en train de (re) faire. Cette démarche institue donc un espace-temps où les acteurs ont la possibilité de mobiliser ou de rétablir leur « pouvoir d'agir » en différé par rapport aux actions exposées dans le film.

L'analyse de la retranscription de l'entretien d'auto-confrontation croisée (annexe 14) nous a permis de mettre à l'épreuve les hypothèses 1 et 2 de notre recherche que nous rappelons :

Hypothèse 1 : Les prises de parole de l'enseignant sur sa propre activité, à partir du questionnement du Référent Français, vont faire apparaître des indices de conceptualisations liées à sa propre activité : explicitation de ses logiques d'action (raisons et conséquences de son action pédagogique), prise de distance critique sur sa propre activité, mobilisation de concepts didactiques relatifs à l'entrée dans l'écrit à l'école maternelle attestant d'une secondarisation de son discours.

Hypothèse 2 : La réflexion sur l'action pour analyser, comparer sa propre activité à celle d'un pair dans une situation professionnelle comparable va permettre de développer des conceptualisations partagées : co-construction de solutions pour résoudre une situation

problématique, utilisation d'un référentiel commun mobilisant des concepts didactiques relatifs à l'entrée dans l'écrit à l'école maternelle.

Nous avons choisi de mener une analyse de cet entretien en utilisant différents cadres théoriques en fonction des hypothèses que nous tentions de vérifier.

Dans un premier temps, nous avons cherché à catégoriser les interventions du Référent Français dans le cadre de l'entretien d'auto-confrontation croisée. Partant du principe selon lequel ce dispositif va permettre de comprendre les logiques d'action des enseignants avant de chercher à transformer leur pouvoir d'agir, nous avons voulu analyser le rôle tenu par le formateur dans la mise en place de ce dispositif. Pour cela, nous nous sommes basée sur les travaux de Theureau (2010) qui distinguent deux niveaux d'analyse dans un entretien d'auto-confrontation ainsi que sur ceux de Clot et al. (2000) qui définissent précisément le protocole d'un entretien d'auto-confrontation croisée.

Dans un second temps, nous nous sommes référée au cadre théorique de l'activité enseignante de Goigoux (2007) afin de cerner les logiques d'action de chaque enseignante. Nous avons donc cherché à définir les contours de la tâche redéfinie à partir de trois indicateurs (la représentation du but visé, les contraintes et ressources, les critères de réussite que l'enseignant se donne). Pour cela, nous avons pris appui sur l'analyse extrinsèque de l'activité de chaque enseignante à partir de l'enregistrement vidéo des séances de classe et sur l'analyse intrinsèque que les enseignantes pouvaient en faire lors de la première phase de l'entretien d'auto-confrontation croisée. Cette double analyse nous a permis de recueillir des indices attestant du niveau de conceptualisation de chaque enseignante sur sa propre activité.

Nous avons enfin utilisé le cadre théorique de la *communauté discursive disciplinaire scolaire* de Jaubert et Rebière (2011, 2021) transposé au champ professionnel afin d'opérer une analyse des échanges langagiers entre les deux enseignantes et entre les enseignantes et le RFC. Cette analyse nous a permis d'enrichir par de nouveaux indices l'analyse du niveau de conceptualisation de chaque enseignante sur sa propre activité, de prendre en compte le rôle du RFC dans les déplacements possibles des enseignantes. D'autre part, ce cadre théorique nous a permis de recueillir des indices attestant de l'émergence de conceptualisations partagées entre les deux enseignantes. Autrement dit, nous avons cherché à repérer les moments où s'opéraient (ou non) la secondarisation dans le discours des enseignantes. Nous avons alors fait une analyse du discours en considérant le langage comme un outil de transformation des concepts spontanés en concepts savants, comme un lieu de réorganisation des situations didactiques mises en œuvre. Nous cherchions ainsi à repérer, au cours des entretiens d'auto-confrontation croisée, des indices attestant du passage d'une communauté discursive quotidienne à une communauté discursive disciplinaire dans laquelle les concepts didactiques liés à l'entrée dans l'écrit à l'école maternelle seraient mobilisés. Pour cela, nous avons sélectionné des indicateurs attestant du déplacement de l'activité cognitive et langagière des enseignantes à partir de leurs verbalisations et de celles du RFC. Voulant repérer si les enseignantes et/ou le RFC avaient recours à des concepts

scientifiques liés à la didactique de l'écriture, nous avons analysé les traces d'appropriation de ces concepts au travers :

- du degré de leur mise en réseau avec des concepts déjà maîtrisés ;
- de la capacité des enseignantes à les mobiliser dans des classes de situations semblables (généralisation) ou à les spécifier dans des sous-classes de situations (spécification) ;
- de la possible coexistence de connaissances professionnelles issues de l'expérience quotidienne et de connaissances scientifiques relevant de la didactique de l'écriture (hétéroglossie) ;
- des modalités d'orchestration de cette hétéroglossie (hiérarchisation des concepts, stabilisation ou non de la voix scientifique).

Nous nous sommes également intéressée aux opérations de reformulations, en tant que « lieu de déplacement de la position du sujet (d'un monde quotidien vers un monde scientifique), de l'élaboration de nouveaux points de vue qui intègrent des contraintes nouvelles, de l'enrichissement et de la modification des savoirs en jeu » (Jaubert & Rebière, 2001, p.108).

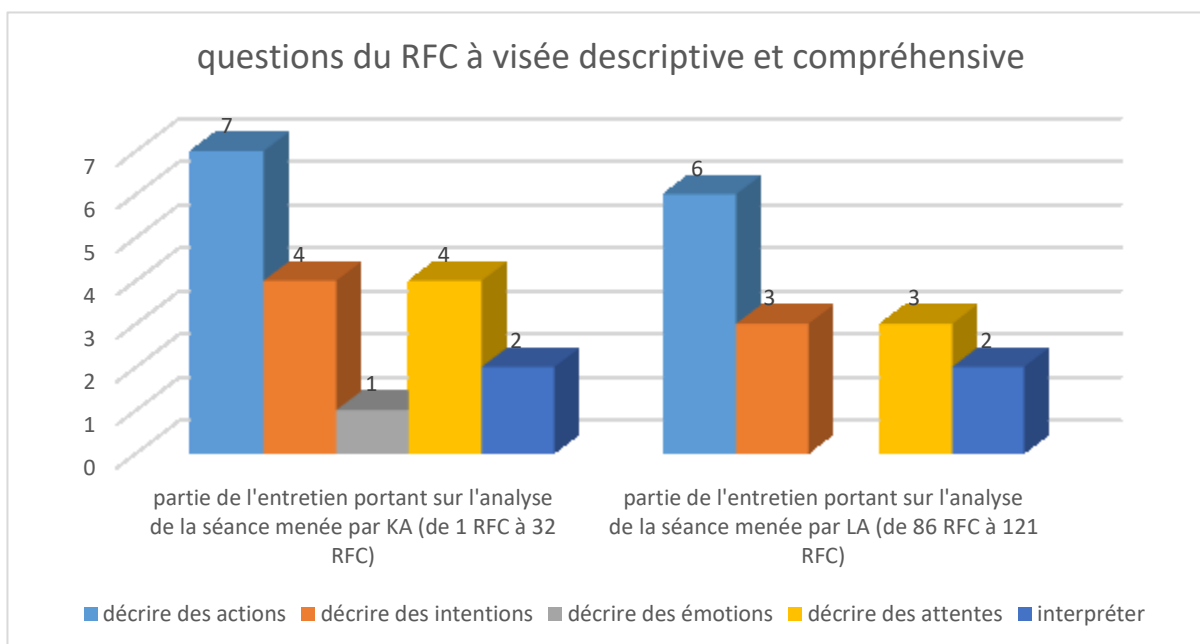
Enfin, nous avons cherché à voir comment les enseignantes réfléchissaient ensemble et élaboraient un point de vue nouveau pour résoudre les dilemmes de métier, objets de travail des entretiens d'auto-confrontation. Pour cela, nous avons analysé :

- l'usage des modalisations en tant que prise de position sur ce qui est dit ;
- l'usage des reprises attestant de la prise en compte du discours de l'autre, l'intégration des apports de chacun attestant de la recherche de solutions communes, d'alternatives, de la capacité d'analyse de l'activité d'un pair

Afin de préciser notre cadre méthodologique, nous allons donc, dans un premier temps, analyser la nature des interventions du RFC afin de les catégoriser en fonction de leurs visées. Pour cela, nous mobiliserons les travaux de Theureau présentés dans la première partie de notre travail.

6.3.1. Catégorisation des interventions du RFC

L'analyse des verbalisations 1 RFC à 32 RFC et 86 RFC à 121 RFC nous a permis de mettre en avant des questions à visée descriptive et compréhensive visant différents objectifs :



Cette analyse quantitative nous indique :

- une catégorisation des questions du RFC ayant pour visée de faire décrire des actions, faire décrire des intentions, faire décrire des émotions, faire décrire des attentes, interpréter ;
- une prédominance des questions visant la description des actions par l'enseignant ;
- une absence de différence significative dans la répartition des types de questions posées aux deux enseignantes.

Nous allons essayer, par une analyse qualitative de ces interventions, de mettre en avant leur visée descriptive et compréhensive et les raisons de ces choix, en nous référant au cadre théorique de l'analyse de l'activité. Pour cela, nous allons présenter des exemples de verbalisations du RFC dans les catégories présentées précédemment :

Décrire les actions

3 RFC : Là....en fait...est-ce que tu peux nous **décrire ce que tu faisais ?**

7 RFC : **Qu'est-ce que tu fais là ?**

18 RFC : D'accord, donc....**comment tu t'y prends** pour pouvoir leur faire retrouver ces mots dans un message ?

35 RFC : Quand tu dis ...certains l'utilisent en autonomie...**pour quoi faire ?**

86 RFC : **Qu'est-ce que tu as fait ?**

95 RFC : Donc là, **tu fais quoi ?**

97 RFC : Et donc, tu focalises leur attention au départ en leur disant qu'il va falloir restituer tout ce qu'ils ont mémorisé...

115 RFC : Et donc, du coup, cet écrit, **il va être où ?**

Décrire les intentions

1 RFC : C'était quoi ton objectif en début de séance ?

3 RFC :et quelle était ta logique derrière ?

5 RFC : D'accord....donc ton intention, là, c'était donc....de retrouver une formule-type, un modèle de formule qu'ils auraient pu réutiliser ?

91 RFC : Ta préoccupation là, c'est la mise en mémoire ?

111 RFC : Pourquoi tu veux qu'ils mémorisent, là ?

Décrire les émotions

9 RFC : Qu'est-ce que tu ressens à ce moment-là ?

Préciser les attentes

9 RFC : Est-ce que c'est conforme à ce que tu attendais ?

22 RFC : Est-ce que tu t'attendais à ce que ça se passe comme ça ?

24 RFC : D'accord....donc....à l'avance...est-ce que tu avais anticipé le fait de ...de cet écart ?

89 RFC : D'accord, donc là déjà, tu t'attends à ce que ça coince...

109 RFC : Est-ce que tu t'attendais à ce que ça se passe comme ça...parce que finalement la phrase, elle était bien stabilisée jusqu'à présent et là...

Interpréter

11 RFC : Et qu'est-ce qui t'a conduit à agir ainsi ? A chercher un modèle ?

28 RFC : Donc...finalement, si on revient sur cette problématique du cahier des messages et si on résume les différentes utilisations que tu en as faites...tu l'utilises pour quelles fonctions ce cahier des messages ?

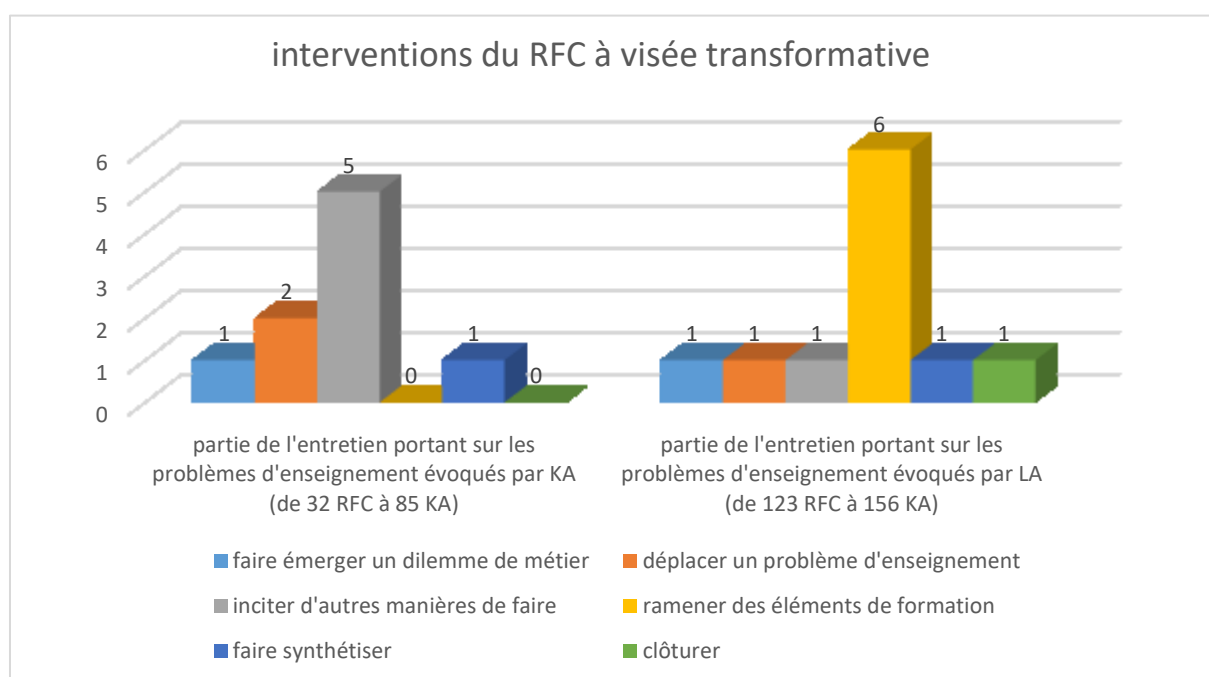
105 RFC : Alors, est-ce que le fait d'en faire beaucoup, ça peut bloquer par rapport à cette démarche ?

Ces différents exemples nous aident à comprendre comment, par ses questions, le formateur va, dans le cadre de l'entretien d'auto-confrontation, amener le professionnel à se confronter à sa propre activité en l'incitant à la décrire et à la commenter à partir des traces réelles de son activité. Ce dispositif peut ainsi permettre une « réimmersion » du professionnel dans sa propre expérience en favorisant une description de l'expérience vécue et des savoirs professionnels mobilisés et constituer un moyen pour exprimer « la conscience préreflexive » du professionnel (Theureau, 2000).

Le choix des questions du RFC illustre bien le fait selon lequel la visée première d'un entretien d'auto-confrontation est de comprendre avant d'envisager de participer à une éventuelle transformation. Ainsi la première partie de l'entretien d'auto-confrontation a bien eu pour finalité d'amener l'enseignant à expliciter son action (sans l'analyser, ni la juger) par un jeu de questions/réponses entre le RFC et l'enseignant en prenant appui sur des séquences vidéo choisies en fonction des problèmes de métier

évoqués par ce dernier. Le deuxième enseignant ne joue, à ce moment-là, qu'un rôle d'observateur sans prendre part aux échanges. Sa posture n'en demeure pas moins une posture d'écoute active car la mise en mots des logiques d'action du premier enseignant va lui permettre de conforter, rectifier ou compléter le premier niveau d'analyse qu'il a pu faire à partir de la séance observée et du visionnage des séquences sélectionnées.

Après avoir permis à chaque enseignante de mettre à jour les principes organisateurs de son activité, l'analyse de la suite de l'entretien d'auto-confrontation portant successivement sur les problèmes d'enseignement évoqués par KA et LA (de 32 RFC à 85 KA et 123 RFC à 156 LA) nous a permis de mettre en avant la présence de questions à visée transformative dans un échange élargi entre les deux enseignantes et le RFC.



Cette analyse quantitative nous indique :

- une catégorisation des interventions du RFC ayant pour visée de faire émerger un dilemme de métier, déplacer un problème d'enseignement, inciter d'autres manières de faire, ramener des éléments de formation, faire synthétiser, clôturer ;
- une répartition des interventions du RFC ne permettant pas de mettre en avant des différences significatives concernant les visées suivantes : faire émerger un dilemme de métier, déplacer un problème d'enseignement, faire synthétiser, clôturer.

Cependant, l'analyse de la répartition des différents types d'intervention du formateur nous amène à repérer des choix différents dans la conduite de l'entretien. Ainsi, nous notons :

- une présence significative d'interventions du RFC visant à « inciter d'autres manières de faire » lors des échanges portant sur l'analyse de la séance menée par KA (Nous ne notons pas cette prédominance dans la partie de l'entretien portant sur l'analyse de la séance menée par LA) ;
- une présence significative d'interventions du RFC visant à « ramener des éléments de formation » lors des échanges portant sur l'analyse de la séance menée par LA (Nous ne notons pas cette prédominance dans la partie de l'entretien portant sur l'analyse de la séance menée par KA).

Nous allons essayer, par une analyse qualitative de ces interventions, de mettre en avant leur visée transformative et les raisons de ces choix, en nous référant au cadre théorique de l'analyse de l'activité. Pour cela, nous allons présenter des exemples de verbalisations du RFC dans les catégories présentées précédemment :

- **Faire émerger un dilemme de métier**

32 RFC : Qu'est-ce que tu...en utilisant le cahier des messages de la façon dont tu l'as utiliséet donc...en construisant ta séance comme ça....**qu'est-ce que tu gagnes...qu'est-ce tu perds....et qu'est- ce que tu risques en ayant choisi cette option-là ?** Le fait d'avoir ce cahier de messages comme référent de modèles –types de messages et aussi de mots-référents....**quels avantages ça a d'avoir cet outil-là ?**

123 RFC : Donc, le fil rouge de ta séance, c'est la mémorisation du message.....**qu'est-ce que tu gagnes...qu'est-ce tu perds....et qu'est- ce que tu risques en ayant choisi cette option-là ?**

125 RFC : Et dans ce que tu perds ...

A partir des problèmes d'enseignement formulés par l'enseignante et rappelés par le RFC au début de l'entretien, les questions du RFC ont eu pour finalité d'orienter les échanges vers un dilemme de métier en faisant émerger les bénéfices et pertes du choix didactique opéré avant de rechercher de façon collective des alternatives pouvant répondre aux problèmes de métier invoqués (« **qu'est-ce que tu gagnes...qu'est-ce que tu perdset qu'est-ce que tu risques en ayant choisi cette option-là ?** »). L'activité réflexive, suscitée par les questions du RFC, vise à faire « revivre » le passé, à en « redécouvrir ce qu'il fut comme une possibilité finalement réalisée parmi d'autres possibilités non réalisées qui n'ont pas cessé d'agir pour autant. » (Clot, 2000, para.18)

- **Déplacer le problème d'enseignement**

55 RFC : Et retrouver les informations...est-ce que là-dessus...**puisque ton problème, c'était aussi le problème du temps, est-ce qu'il y aurait un moyen de centrer l'attention des enfants sur le contenu du message** de façon à ce que ça ne parte pas sur les crêpes au Nutella ?

56 RFC : Ta stratégie, c'est d'avoir un modèle –type donc tu as relu pour qu'ils redisent la phrase pour pouvoir l'écrire....**mais, du coup, ce qu'on veut....c'est qu'ils sachent à qui on écrit, pourquoi et qui écrit...**

134 RFC : Mais c'est vrai qu'il y a le problème du temps mais ça a bloqué au moment de l'écriture de la phrase alors qu'elle était stabilisée lors de la phase de préparation du message...**Donc ça, ça peut venir de quoi ?**

Nous allons prendre pour exemple une partie des échanges langagiers entre KA et le RFC. Pour rappel, l'analyse extrinsèque réalisée à partir de l'observation de la séance menée par KA et de son visionnage avait permis de faire l'hypothèse selon laquelle pour l'enseignante, il faut avoir un référent qui va servir de modèle-type (connaissances issues de l'expérience ou de références théoriques non mentionnées) : le cahier des messages aurait cette fonction de garder mémoire des messages antérieurs.

Le croisement de cette analyse extrinsèque de l'activité de l'enseignante avec l'analyse intrinsèque issue de ses verbalisations a permis de conforter cette hypothèse d'interprétation (« **Ta stratégie, c'est d'avoir un modèle-type donc tu as relu pour qu'ils redisent la phrase pour pouvoir l'écrire** »). Autrement dit, tout semble se passer comme si la tâche des enfants était de reproduire à l'identique un message type (pris comme une structure générative) en modifiant la partie correspondant au destinataire et à la date.

En prenant prétexte du problème du temps évoqué par l'enseignante (« **puisque ton problème, c'était aussi le problème du temps...** »), le RFC a cherché à déplacer la réflexion de l'enseignante vers une analyse didactique de la situation d'apprentissage proposée afin de prendre en compte les paramètres de la situation de communication (« **mais, du coup, ce qu'on veut....c'est qu'ils sachent à qui on écrit, pourquoi et qui écrit...** »)

- **Inciter à la recherche d'autres manières de faire**

58 RFC : Est-ce que ça peut être travaillé d'une autre façon pour que les enfants se représentent bien la situation de communication...A qui on écrit ? Pour quoi ? Qui écrit ?

64 RFC : Donc là, quelle forme est-ce que ça pourrait prendre justement cette phase d'anticipation préalable à la mise en mots ? A quel moment

66 RFC : Est-ce qu'il peut y avoir quelque chose pour aider ?

73 RFC : Et est-ce que ça vous paraît intéressant de ...justement....de le faire pas sur le même temps....

127 RFC : Qu'est-ce que ça change ?

L'analyse des interventions du RFC, dans cette seconde partie de l'entretien, illustre bien la volonté d'accompagner « la réflexion des enseignantes sur leurs pratiques afin de développer des solutions et pratiques d'enseignement adaptées aux contextes locaux », ce qui correspond à la posture d' « ami

critique » définie dans le plan français (2020). Les prises de parole relevées ci-dessus s'articulent aux échanges entre les deux enseignantes avec pour visée principale de les amener à développer des solutions adaptées à la situation d'enseignement vécue. Les questions du RFC reposent sur le principe selon lequel l'activité n'est pas limitée à ce qui s'est fait mais englobe ce qui n'a pas été réalisé, ce qu'on aurait pu faire différemment en prenant appui sur le collectif. Par exemple, dans le cas de l'analyse de la séance menée par KA, il s'est agi d'amener les enseignantes à explorer les écarts entre les objectifs (« centrer l'attention des élèves sur le contenu du message »), les représentations de l'enseignante (prendre appui exclusivement sur le cahier des messages pour élaborer le contenu d'un nouveau message) et le travail réalisé (les élèves perdent de vue le but de l'activité qui est d'écrire un message pour inviter une autre classe à un spectacle). Autrement dit, susciter des échanges visant à explorer d'autres « possibilités en friches » (Yvon & Garon, 2006) en orientant les échanges vers une analyse didactique de la tâche prescrite aux élèves.

Resituées dans le cadre de l'émergence d'une communauté discursive professionnelle scolaire, nous pouvons analyser ces interventions du formateur comme celles d'un médiateur expert qui cherche à orienter l'activité des enseignantes vers la construction de savoirs didactiques. En d'autres termes, en transposant les apports de Jaubert et Rebière (2021) à la sphère professionnelle, nous avançons que le formateur a pour ambition d'orienter les échanges vers « une mise au travail des concepts spontanés » pour amener les enseignantes à « une reconfiguration en concepts scientifiques ».

- **Amener l'enseignante à synthétiser les échanges**

80 RFC : Donc, en fait, **si tu voulais refaire cette séance**, est-ce que du coup...**qu'est-ce que tu changerais...qu'est-ce que tu testerais différemment....**

152 RFC : Donc, en fait, **si tu voulais refaire cette séance**, est-ce que du coup...**qu'est-ce que tu changerais...qu'est-ce que tu testerais différemment....**

- **Ramener des éléments de formation**

136 RFC : Voilà...**parce que si on a bien en arrière-plan que la production d'écrits est une activité multicontraintes...**il fallait qu'ils gèrent tout...**et du coup**, garder en mémoire ce message, ça peut faire trop ...**en et on est en surcharge cognitive....**

138 RFC : Oui...**quand on écrit on anticipe la situation de communication**, on sait à qui on écrit, pourquoi...**mais pour autant, quand on est expert, on ne stabilise pas la mise en mots de l'ensemble du message avant d'écrire....**

140 RFC : Oui mais il ne faudrait pas que les enfants croient ...**ouh là là...une fois que j'ai décidé d'utiliser exactement ces mots-** là, je n'ai plus le droit d'en changer...**parce que sur un message court, c'est pas problématique, c'est un moyen pour travailler le lien chaîne orale/chaîne**

écrite...mais quand on écrit une histoire, s'ils ont comme idée « il faut avoir tous les mots dans la tête avant de passer à l'écriture, c'est un vrai obstacle. »

143 RFC : Les traits-mots, ils sont là pour garder en mémoire LA phrase...parce que, ce qui est important, c'est de garder en mémoire cette phrase le temps qu'on l'écrive....il faut se souvenir du début pour écrire la fin...il faut se souvenir de la fin pour pouvoir la dicter.

144 RFC : Je voulais vous montrer cette ressource de Bernadette Kervyn qui se trouve sur le site de l'IFE en complément de la modélisation du processus scriptural.

Y'a cette phase de préparation globale sur le contenu du message....et après on préparer chaque partie, on l'écrit, retour immédiat....

149 RFC : Et à chaque fois, on fait des feedbacks ...et du coup les traits mots peuvent peut-être être utilisés sur certains temps....

L'analyse qualitative de la partie de l'entretien d'auto-confrontation mené à la suite de l'analyse de la séance de LA montre comment le RFC cherche à plusieurs reprises à convoquer des éléments de formation pour nourrir les échanges. Nous nous attarderons dans la suite de notre analyse sur les raisons de ce choix à ce moment-là de l'entretien.

- Clôturer

154RFC : Mon objectif, c'était de repartir de vos problèmes identifiés et d'essayer de réfléchir à des solutions....

Cette analyse qualitative des interventions du RFC nous ayant permis de mettre en avant les deux niveaux d'analyse visés dans le cadre du dispositif de l'entretien d'auto-confrontation, nous allons maintenant nous pencher sur l'analyse des réponses des deux enseignantes aux questions du RFC visant l'explicitation de leurs logiques d'action.

6.3.2. Analyse des réponses des deux enseignantes

L'analyse des verbalisations de l'enseignante (analyse intrinsèque de son activité) va venir compléter l'analyse extrinsèque que le RFC et l'enseignant observateur ont pu mener à la suite de l'observation de la séance. Ceci va permettre de mieux comprendre les principes organisateurs de l'activité de l'enseignante, en référence au modèle de l'analyse de l'activité enseignante proposé par Goigoux (2007). L'analyse des réponses apportées par l'enseignante aux questions mentionnées précédemment nous permettra alors d'approcher la manière dont l'enseignante interprète les prescriptions qui lui sont faites en fonction des ressources dont elle dispose et des contraintes qu'elle se fixe et inférer la tâche redéfinie qu'elle se donne.

- Analyse des réponses de l'enseignante KA visant à expliciter ses logiques d'action

Afin de délimiter les contours de la tâche redéfinie par l'enseignante, nous pouvons, au travers de ses verbalisations, inférer les éléments suivants concernant l'utilisation du cahier des messages:

- **Représentation du but visé**

4 KA : Alors là, j'ai voulu me servir du cahier des messages comme **support pour retrouver des messages-types**....surtout l'entame de...heu d'invitation....et je me suis bien embêtée puisque je n'avais pas l'entame-type....voilà, j'avais le bonjour....mais j'ai dû me servir du message des petits pour leur faire trouver l'absence de l'ATSEM....

8 KA : Là, j'essaie avec mon cahier....**j'essaie de remettre les éléments essentiels de l'invitation**....

17 KA : J'aimerais qu'ils trouvent **les mots-types dont j'ai besoin pour cette invitation**....

29 KA : **mémoire....rappel**....

31 KA : **d'un message type....mais aussi mémoire de mots**

- **Contraintes et ressources dont elle dispose**

12 KA : **Il est là...il existe**....moi, je pense que ça peut être **utile pour eux par la suite**, s'ils veulent s'en servir....seuls, entre guillemets....mais pour certains, c'est possible...

- **Critères de réussite qu'elle se donne**

4 KA : du coup....je me demande....**quel sens**....**ceux qui sont en difficulté**....**je pense que je les mets un peu plus en difficulté**....

10 KA : Ben, c'est conforme pour deux élèves....**encore une fois, deux élèves sont concernés parce que eux ont compris**....**eux arrivent à se repérer**....heu....**les autres**....**suivent**....

23 KA : Heu oui....je m'y attendais plus ou moins....**encore une fois**....**deux sont capables mais les autres...non**

L'analyse de ces verbalisations nous permet d'inférer les logiques d'action suivantes : l'action pédagogique de l'enseignante semble reposer sur la connaissance selon laquelle il est nécessaire de disposer d'un outil-mémoire dans lequel les élèves vont pouvoir retrouver la structure d'un message (« **support pour retrouver des messages-types** »). La formulation de KA ne laisse pas apparaître de référence à des concepts didactiques issus de la didactique de l'écriture, ce qui peut laisser supposer que la mise en place des gestes professionnels de l'enseignante repose principalement sur des connaissances professionnelles acquises par l'expérience quotidienne.

D'autre part, nous pouvons déduire de l'analyse de ces verbalisations l'importance accordée par l'enseignante au fait que les élèves aient déjà été confrontés à différentes situations d'écriture de messages ayant la même fonction (inviter une autre classe) ainsi qu'à la nécessité de conserver ces écrits

afin de les utiliser comme écrits de référence (« **mémoire....rappel.... d'un message type....** »). Le choix opéré par l'enseignante pour conserver les messages écrits par les élèves correspond à l'utilisation exclusive d'un cahier des messages qui recouvre différentes fonctions (repérer la structure du message, constituer un réservoir de mots). Ce choix semble également être guidé par le souhait d'amener les élèves vers un usage autonome ultérieur de cet outil lors de tâches d'écriture individuelles (hypothèse confirmée dans la suite des verbalisations de l'enseignante).

Les propos de l'enseignante relatifs aux difficultés rencontrées par la majorité des élèves viennent confirmer le fait que la configuration et l'usage choisis du cahier des messages constituent, pour elle, un problème d'enseignement (« **quel sens...ceux qui sont en difficulté...je pense que je les mets un peu plus en difficulté....** », « **Encore une fois, deux élèves concernés parce que eux ont compris...eux arrivent à se repérer....heu...les autres....suivent** », « **encore une fois....deux sont capables mais les autres...non** »).

D'autre part, l'enseignante semble attribuer les problèmes d'enseignement uniquement à un manque d'organisation de l'outil (« **Dans ce cahier des messages, il y a tous les messages dans l'ordre chronologique. Je pense que ça c'est une difficulté ...une meilleure organisation dans le cahier des messagers serait bien.** ») sans prendre en compte d'autres difficultés possibles, telles que des difficultés à identifier les paramètres de la situation de communication définis par la tâche assignée (représentation du destinataire absent, thème du message).

- Analyse des réponses de l'enseignante LA visant à expliciter ses logiques d'action

Nous pouvons, au travers de ses verbalisations, inférer les éléments suivants nous permettant de délimiter les contours de la tâche redéfinie par l'enseignante LA :

Représentation du but visé

87 LA : Je porte leur attention sur cette phase où **il faut mémoriser....**

92 LA : Oui toujours dans un but parce que je pense que **ça les aide à l'écriture...C'est pas juste** parce que c'est ma lubie. Je pense réellement que c'est nécessaire **pour qu'ils puissent être autonomes...pour qu'ils puissent rechercher justement dans la chaîne parlée...dans la chaîne écrite....**

114 LA : Oui, parce **qu'on va se servir justement de ces écrits pour être de plus en plus autonomes dans l'écriture, dans les productions qu'ils vont faire.**

Contraintes et ressources dont elle dispose

96 LA : Beh...je suis...à la phase où on prépare le message....**en faisant les traits-mots**....donc comme Karine....donc...heu...les traits-mots doivent correspondre exactement à qu'on a mémorisé au préalable....

100 LA : Oui... Donc...heu...voilà....**on leur fait répéter en fait au fur et à mesure de l'écriture et de la préparation.**

102 LA : Oui. Et puis, dans la phase d'anticipation, **on isole les quatre blocs...des choses qu'on retrouve à chaque fois**...je pense que savoir dans quel rectangle on se situe, ça permet d'anticiper...peut-être aussi les mots qu'on attend. C'est une manière...plus tard...quand ils seront en autonomie...c'est la phrase pour dire bonjour...où je dois aller me référer à tel modèle pour piocher....

112 LA : Alors là, on est déjà sur l'effet au destinataire...pas le premier destinataire, mais, voilà...**c'est un projet de classe** et comme tous les enfants n'ont pas participé à la rédaction, je trouve que c'est important que tout le monde soit d'accord et entende , en fait, la réponse qu'on a écrite...Voilà, donc, du coup, je demande aux deux groupes qui ont participé à la rédaction de lire le message pour les deux autres groupes.

114 LA : Oui, parce **qu'on va se servir justement de ces écrits pour être de plus en plus autonomes dans l'écriture, dans les productions qu'ils vont faire.**

116 LA : Là...à l'espace écrivain. Et le jour où on fait une séance, on les rapproche.

Critères de réussite qu'elle se donne

124 LA : les points positifs, ça permet de **stabiliser le message, de bien le garder en mémoire parce que c'est essentiel** pour qu'après, ils puissent **dicter dans la phase de dictée à l'adulte** et après, **aller vers la production autonome.**

L'analyse intrinsèque de son activité montre que LA accorde une part importante à la phase de préparation dans une approche temporelle et procédurale : elle guide l'anticipation du contenu du message en prenant appui sur des écrits antérieurs (message écrit par la classe des CP/CE1, message antérieur produit par les élèves de la classe), elle utilise les traits-mots pour stabiliser et mémoriser le message avant la phase d'écriture. Celle-ci prend clairement appui sur le travail préparatoire mis en place au préalable (« Ben là...cette fois-ci, on a commencé réellement la production...**on est dans l'écriture mais toujours, en partant du point de départ...qu'est-ce qu'on a mémorisé...et après, on segmente la phrase en mots et on écrit petit à petit.** »)

D'autre part, LA favorise la participation des enfants à l'écriture de certains mots (repérés sur les affichages de référence à disposition), elle met en place une relecture finale pour permettre à tous les enfants de connaître la réponse apportée à la classe de CP/ CE1 et pour retravailler le lien oral/écrit ainsi que la permanence de l'écrit.

Le devenir de cet écrit comme écrit de référence sur lequel les enfants pourront s'appuyer pour retrouver des mots est clairement annoncé (« **On va garder ce modèle pour que tu puisses réutiliser les mots que j'ai écrits pour que tu puisses les écrire tout seul** »).

De plus, l'enseignante évoque à différentes reprises le souhait de faire évoluer ce dispositif vers un dispositif d'écrit autonome (« **Je pense réellement que c'est nécessaire pour qu'ils puissent être autonomes. C'est une manière...plus tard...quand ils seront en autonomie...c'est la phrase pour dire bonjour...où je dois aller me référer à tel modèle pour piocher....** », « **Oui, parce qu'on va se servir justement de ces écrits pour être de plus en plus autonomes dans l'écriture, dans les productions qu'ils vont faire.** », « **... aller vers la production autonome.** »).

Sa préoccupation tout au long de la phase de préparation est de permettre aux enfants de mémoriser progressivement les différentes parties par un effet de cumulation (« **C'est pas juste parce que c'est ma lubie. Je pense réellement que c'est nécessaire pour qu'ils puissent être autonomes...pour qu'ils puissent rechercher justement dans la chaîne parlée...dans la chaîne écrite....** »). La préoccupation de la mémorisation du message semble correspondre à différents objectifs :

- Permettre aux enfants de dicter mot à mot (« **c'est essentiel pour qu'après, ils puissent dicter.** », « **j'attends qu'ils disent bien le mot.** ») ;
- Etablir le lien entre la chaîne orale et la chaîne écrite (« **rechercher dans la chaîne parlée...dans la chaîne écrite.** », « **on segmente la phrase en mots et on écrit petit à petit.** »)
- observer l'effet produit sur le destinataire (« lecture ») du texte à l'ensemble de la classe dans le cadre d'un projet de classe) ;
- Faire de cet écrit « un texte de référence » (« **on va se servir de ces écrits dans les productions à venir** »).

Cependant, bien que justifiant ses choix pédagogiques par des convictions fortes, LA pointe les difficultés que ses choix entraînent. Elle semble tiraillée entre des logiques différentes (clarifier la situation de communication, stabiliser le message, mettre en place un guidage visant une autonomisation progressive des élèves, construire un écrit de référence sur lequel les élèves pourront prendre appui dans des situations ultérieures de production) sans vraiment parvenir à prioriser un objectif d'apprentissage.

Après avoir mis à jour les logiques d'action des deux enseignantes à partir de l'analyse de leur activité, nous allons nous intéresser à l'analyse des échanges langagiers à partir du cadre conceptuel de la *communauté discursive disciplinaire scolaire* de Jaubert et Rebière afin de voir si nous trouvons des indices attestant de la transformation d'une communauté discursive quotidienne en une communauté discursive disciplinaire dans laquelle des concepts didactiques relatifs à l'entrée dans l'écrit vont être mobilisés.

6.3.3. Analyse des échanges langagiers

En transposant l'apport de ces travaux à la sphère professionnelle, nous allons tenter de repérer dans les pratiques langagières développées lors de l'entretien d'auto-confrontation des indices attestant de la construction de savoirs professionnels. Dans cette perspective, l'entretien d'auto-confrontation croisée mis en place pourrait être analysé en tant qu'espace socio-discursif dans lequel l'activité des enseignantes se négocie, se confronte au niveau des savoirs mis en jeu, des pratiques, des croyances.

Les échanges langagiers mis en place lors d'un entretien d'auto confrontation croisée, à partir de problèmes d'enseignement identifiés par les enseignantes, devraient ainsi leur permettre de construire une position énonciative dans laquelle elles vont mettre à distance l'expérience et la « réaliser » sur un autre plan via des systèmes sémiotiques spécifiques en convoquant des concepts issus de la didactique de l'entrée dans l'écrit.

Dans ce cadre-là, le Référent Français pourrait faciliter la mobilisation de concepts didactiques afin d'amener les enseignantes à construire des points de vue éclairés par la recherche. Nous allons voir si, par le jeu de ses reformulations, le RFC permet une prise de distance par rapport aux concepts du quotidien.

6.3.3.1. Reformulations faites par le RFC

Nous allons analyser les reformulations réalisées par le RFC afin de les catégoriser en fonction de l'objectif visé.

- Reformuler une partie d'un énoncé antérieur en le complétant pour proposer une piste didactique en complément des propositions déjà faites

78 RFC : Le pense-bête, ça peut être aussi intéressant...parce que si le vendredi, on a anticipé le mot Spectacle....voilà, on a le modèle directement...

- Reformuler une partie de l'énoncé en le complétant par un terme proche pour le rendre opérationnel

48 RFC : Quand tu dis stabiliser, ça veut dire aussi mémoriser...heu le message de façon à pouvoir retrouver des mots ?

- Reformuler à l'identique pour relancer la réflexion des enseignantes

35RFC : Quand tu dis ...certains l'utilisent en autonomie...pour quoi faire ?

37 RFC : Repérer des mots...dans quelles situations ?

- Reformuler une partie de l'énoncé précédent en le complétant par un terme générique afin d'approfondir la réflexion des enseignantes

71RFC : une liste, une trame écrite....qui permet après de ...

- Reformuler pour synthétiser les propositions de l'enseignante et poser les éléments consensuels avant de poursuivre les échanges

32 RFC : D'accord donc.... réservoir de mots et en même temps...comment est-ce qu'on construit un message....d'accord...OK

97 RFC : Et donc, tu focalises leur attention au départ en leur disant qu'il va falloir restituer tout ce qu'ils ont mémorisé...

101RFC : Donc, ça aussi, ça aide à la mémorisation.

117 RFC : Donc tu les déplaces...

121 RFC : donc les deux sont complémentaires...

- Reformuler pour apporter des éléments didactiques en complément des propos de l'enseignante

138 RFC : Oui....quand on écrit on anticipe la situation de communication, on sait à qui on écrit, pourquoi....mais pour autant, quand on est expert, on ne stabilise pas la mise en mots de l'ensemble du message avant d'écrire....

Ainsi, mobilisant la notion de *communauté discursive disciplinaire* en tant qu'outil théorique nous permettant d'analyser le rôle du formateur dans la réorganisation de concepts spontanés en concepts savants, nous pouvons avancer que les reformulations du formateur visent à favoriser le travail de conceptualisation chez les enseignantes. Ses interventions nous semblent avoir pour fonction de :

- revenir aux éléments constitutifs du savoir ;
- focaliser la discussion sur certaines caractéristiques de l'objet de savoir ;
- synthétiser pour recentrer l'attention vers les éléments prégnants.

Pour conclure, nous allons faire référence aux travaux de Jaubert et Rebière pour qui « les gestes professionnels langagiers didactiques de mise en évidence des caractéristiques déterminantes du savoir participent progressivement à sa construction, à sa verbalisation dans des formes acceptables et à son inscription dans la discipline » (Jaubert & Rebière, 2021, para.38). Transposant ces apports à la sphère professionnelle, nous pensons que les interventions du Référent Français peuvent participer à la mise au travail, chez les enseignantes, des concepts spontanés liés à l'expérience singulière, c'est-à-dire à « un travail conscient et volontaire d'objectivation, d'articulation avec d'autres concepts et de hiérarchisation » (Jaubert & Rebière, 2021, para.24).

6.3.3.2. Mise en réseau, orchestration, hiérarchisation des concepts

6.3.3.2.1. L'analyse du discours de KA

Comme nous l'avons vu précédemment, KA semble concevoir la phase de préparation du message par une prise d'appui sur le modèle-type d'un ancien message pour en produire oralement un nouveau en modifiant les paramètres (destinataire, date). Cette logique d'action est mise en mots par le RFC et validée par KA (RFC : « **Ta stratégie, c'est d'avoir un modèle-type donc tu as relu pour qu'ils redisent la phrase pour pouvoir l'écrire.... / KA : Oui** »). Autrement dit, le message sélectionné dans le cahier des messages fonctionne comme une structure générative, à partir de laquelle le nouveau message va être élaboré à l'oral avant de faire l'objet d'une écriture sous dictée. La tâche des élèves consiste à imiter un modèle sans nécessairement comprendre l'enjeu de la situation d'écriture.

Nous trouvons trace d'une référence récurrente aux élèves en difficulté face à cette tâche (« **ceux qui sont en difficulté....je pense que je les mets un peu plus en difficulté....** », « **encore une fois, deux élèves sont concernés parce que eux ont compris....eux arrivent à se repérer....heu....les autres....suivent....** », « **encore une fois....deux sont capables mais les autres...non** », « **mais heu...pour certains, c'était pas suffisant...** », « **ça s'inscrit pour certains mais ça s'inscrit pas pour d'autres....** »). Ces verbalisations qui jalonnent l'entretien du début à la fin laissent entrevoir la préoccupation majeure de l'enseignante de proposer des scénarios pédagogiques plus ajustés. Cependant, ces verbalisations reposent sur du langage quotidien, sans référence explicite à des concepts didactiques pouvant être convoqués pour répondre à la difficulté de la tâche.

Le RFC a cherché à faire évoluer cette conception de l'écriture chez KA en :

- déplaçant l'objet de travail (« **Ta stratégie, c'est d'avoir un modèle –type donc tu as relu pour qu'ils redisent la phrase pour pouvoir l'écrire....mais, du coup, ce qu'on veut....c'est qu'ils sachent à qui on écrit, pourquoi et qui écrit...** », « **Est-ce que ça peut être travaillé d'une autre façon pour que les enfants se représentent bien la situation de communication...à qui on écrit ? pour quoi ? Qui écrit ?** ») ;
- prenant appui sur l'expérience de LA (« **Est-ce que toi, LA, tu le travailles d'une autre façon ?** »).

Replacée dans le cadre théorique de la *communauté discursive disciplinaire scolaire* selon lequel l'enseignant « va prendre en compte 'le déjà-là ' de ses élèves pour les conduire vers la communauté discursive disciplinaire scolaire visée » (Jaubert & Rebière, 2021, para. 21), les éléments ci-dessus nous permettent d'illustrer comment le formateur peut tenter de prendre appui sur les concepts déjà-là des enseignantes pour tenter de les réélaborer, les réorienter vers des significations plus savantes.

La suite de l'entretien semble attester d'un léger déplacement de la conception de l'écriture de KA par une prise en compte des propositions de LA. Afin de mieux comprendre l'évolution du discours

de KA, nous allons analyser les verbalisations de sa collègue qui propose la piste du pense-bête. Notons que la piste du pense-bête est proposée dans les travaux de Brigaudiot sur lesquels nous avons pris appui lors des regroupements en constellation. Nous pouvons donc faire l'hypothèse selon laquelle la proposition de LA pourrait être une reformulation d'un apport de la formation (parcours m@gistère mis en place en 2019/2020 et regroupements lors du plan français) :

59 LA : mais peut-être qu'on peut davantage étayer...vous savez ...mardi on va faire ça...

61 LA : mais peut-être que le jeudi ou le vendredi....voilà, qu'est-ce qu'on va y mettre dans ce message....rappelez-moi, on va devoir écrire à qui....on va devoir leur dire quoi....

63 LA : Peut-être étayer un petit peu plus avec une phase d'anticipation un petit peu plus longue....

67 LA : Lors de la phase d'anticipation, avant la mise en mots...voilà on peut....alors il faut pas tout marquer...mais on peut se faire comme un petit pense-bête...vendredi dernier, vous m'aviez dit...y'avait ça...y'avait ça....

[71 RFC : une liste, une trame écrite....qui permet après de ...]

72 LA : de se référer.... en disant des crêpes, c'était pas marqué et de centrer...voilà....

Au travers du terme « étayer » employé ici dans un sens commun, LA pointe que l'étape « prévoir et organiser » n'est pas suffisamment mise en place. Elle va proposer une solution directement opérationnalisable (le pense-bête) afin d'aider les élèves à se représenter la situation de communication (le destinataire absent et pourquoi on lui écrit), à se mettre d'accord sur les informations à exprimer. Elle propose un outil sur lequel pourra prendre appui la mise en mots à venir. Ces propositions de LA semblent faire écho chez KA (« **Ah ben oui....parce qu'après....tu fais un rappel....et justement, on a, nous aussi, un écrit d'adulte...** », « **J'ai écrit ça, ce que vous m'aviez dit...hum, les choses essentielles à mettre...et comme tu dis...voilà...les crêpes...ben non, j'ai pas le mot crêpes dans mon pense-bête...** », « **cette phase d'anticipation, ce pense-bête qui me permettra de...heu....de mieux guider les enfants...** »).

La dernière réplique de KA (« **Et AD qui part dans tous les sens....systématiquement....ça va l'aider....** ») nous indique que l'enseignante conçoit ce travail d'anticipation en réponse à la complexité de l'acte d'écrire, plus particulièrement pour les élèves prioritaires. La prise en compte de la proposition de LA semble avoir joué le rôle d'un déclencheur faisant émerger chez KA un autre possible non réalisé mais faisant partie de l'activité réalisable.

Cet exemple permet d'illustrer comment l'entretien d'auto-confrontation croisée peut permettre de « prendre conscience de ce qu'on fait au moment même où on s'en défait pour éventuellement le refaire » (Clot, 2000, para.19). En somme, la synergie créée par la confrontation aux images de sa propre activité et les propositions d'un pair en réponse à un problème d'enseignement peut générer l'ouverture d'une zone de développement potentiel en réveillant d'autres possibilités d'action.

Replacées dans le cadre théorique de *la communauté discursive disciplinaire*, les verbalisations des deux enseignantes nous semblent reposer principalement sur des connaissances professionnelles issues de l'expérience quotidienne, à la recherche de solutions concrètes directement opérationnalisables en classe. Cependant nous pouvons supposer que les connaissances issues de l'expérience quotidienne se nourrissent en partie des apports de la formation ou résultent d'une appropriation personnelle des apports didactiques proposés dans les ouvrages de Brigaudiot, qui proposent des mises en œuvre didactiques illustrées par les apports de la recherche.

A partir du repérage de ces éléments, nous pouvons considérer que l'entretien d'auto-confrontation permet pour l'instant l'émergence d'une communauté discursive traversée par « de multiples voix, un métissage de discours, un mélange de mondes » (Jaubert & Rebière, 2021, para. 20). Nous ne notons pas, à ce moment de la formation, d'enracinement dans un réseau conceptuel cohérent, de mobilisation de concepts didactiques clairement explicités qui pourraient attester d'un processus de secondarisation dans le discours des enseignantes.

Pour poursuivre notre réflexion, citant Jaubert, Rebière et Bernié (2004, p.86), selon lesquels « pour un sujet donné, le développement de ses capacités psychiques supérieures dépend de son implication dans un contexte social signifiant où il a un problème à résoudre », nous observons que la recherche de solutions au problème d'enseignement évoqué par KA, dans le cadre de l'espace socio-discursif qu'est l'entretien d'auto-confrontation croisée, a pu être l'occasion d'échanges entre pairs visant à développer des solutions par une mutualisation des pratiques. Cependant, la tentative du RFC de déplacer le problème d'enseignement vers une analyse didactique convoquant des ressources, des références partagées lors des temps de formation n'a pas été totalement concluante. Même si la conception de l'écriture du message de KA semble s'être légèrement déplacée, les interventions du RFC n'ont pas permis de reconvoquer les concepts didactiques proposés en formation.

Ainsi, dans ce premier entretien d'auto-confrontation croisée, le discours issu de la pratique quotidienne et le discours issu d'apports didactiques se juxtaposent sans véritable orchestration de cette hétéroglossie. Nous pouvons faire une hypothèse explicative de la difficulté à orchestrer des discours de nature différente dans le cadre d'un entretien d'auto-confrontation. La posture du RFC dans ce type de dispositif repose sur un dilemme : L'entretien d'auto-confrontation est-il le lieu pour faire des apports didactiques ou doit-il être un moyen pour favoriser la réflexion des enseignants sur leur propre pratique ? Les dernières verbalisations des deux enseignantes à la fin de l'entretien d'auto-confrontation (« **KA : On a des solutions...on a du concret...** », « **LA : On part pas avec nos problèmes** ») nous permettent d'avancer que la préoccupation des enseignantes, à ce moment-là de la formation, semble être la recherche de solutions à leurs problèmes d'enseignement, solutions directement opérationnalisables en contexte de classe. Le contrat sur lequel repose la mise en place de l'entretien d'auto-confrontation oriente d'ailleurs clairement les échanges vers cette posture.

D'autre part, si l'on souhaite, dans le cadre du plan français, que « l'enseignant devienne acteur de sa formation au cours de laquelle il construit avec ses collègues une expérience, des réflexions et des gestes professionnels à partager », une posture d'effacement du RFC semble nécessaire, à certains moments, pour laisser la place aux échanges entre pairs.

Ce dispositif permet toutefois au formateur d'évaluer l'articulation de la pratique des enseignants aux apports didactiques proposés en formation afin de mieux définir les besoins des enseignants. Le plan français reposant sur une alternance de visites du RFC en classe, de visites croisées et de temps de formation regroupant l'ensemble de la constellation, le RFC pourra proposer des apports didactiques en regroupement, en fonction des difficultés repérées. (Les temps de regroupement étant identifiés par les enseignants comme des temps propices aux apports théoriques).

6.3.3.2.2. L'analyse du discours de LA

L'analyse des verbalisations de LA laisse apparaître la mobilisation de différents éléments vus en formation :

- Prévoir un temps spécifique à la préparation, en tant qu'espace d'étayage dans le cadre d'une activité fortement accompagnée (« **je suis à la phase où on prépare le message...** ») ;
- Envisager l'écriture dans sa dimension processuelle et temporelle (« **cette fois-ci, on a commencé réellement la production....on est dans l'écriture mais toujours, en partant du point de départ....qu'est-ce qu'on a mémorisé ...et après, on segmente la phrase en mots et on écrit petit à petit** ») ;
- Stabiliser la phrase à dicter (« **les traits-mots doivent correspondre exactement à ce qu'on a mémorisé au préalable** »), établir un lien entre la chaîne orale et la chaîne écrite, segmenter la chaîne orale en mots (« **on apprend à segmenter la chaîne parlée en mots pour ne pas aller trop vite** ») ;
- Apprendre aux élèves à dicter (« **à chaque fois, je me force à ne pas dire le mot avant qu'eux l'aient dit** » « **on segmente la phrase en mots et on écrit petit à petit** ») ;
- Construire des écrits de référence qui pourront être utilisés dans d'autres dictées à l'adulte ou en autonomie (« **on va se servir justement de ces écrits pour être de plus en plus autonomes dans l'écriture, dans les productions qu'ils vont faire** »).

Cependant, comme indiqué lors de l'analyse des logiques d'action de l'enseignante, LA semble tiraillée entre des logiques différentes sans vraiment parvenir à prioriser un objectif d'apprentissage. Lors de l'entretien, LA a exprimé son insatisfaction face à ses choix (« **C'est trop long même s'ils ont été attentifs...Mais c'était quand même trop long. Donc, il faut certainement faire différemment...** »). Elle propose spontanément une autre piste possible (« **la phase d'anticipation et**

la phase de production peuvent être découpées...c'est-à-dire chaque groupe aurait pu prendre en charge une partie différente »)

Nous allons revenir sur l'analyse extrinsèque de l'activité de l'enseignante réalisée par le RFC à partir de la séance filmée afin de voir en quoi cette analyse a permis au formateur d'inférer des logiques d'action reposant sur l'examen d'indices qui ont pu échapper à l'enseignante engagée dans l'action :

- Le travail de mémorisation portant sur l'intégralité du message a pu représenter une charge cognitive élevée pour les élèves.
- Le laps de temps entre la phase de stabilisation et la phase d'écriture de la phrase centrale a pu rendre difficile le travail de restitution de la phrase à dicter (1'56 s entre l'élaboration orale de la phrase à écrire et sa stabilisation à l'aide des traits-mots et 2'36 s entre sa stabilisation à l'aide des traits-mots et son écriture par l'enseignante avec participation des enfants). De plus, la multiplicité des tâches demandées aux enfants a pu rendre le travail de mise en mémoire encore plus difficile.
- La stabilisation et la mémorisation de la forme écrite de l'intégralité du message risque créer chez les enfants une représentation erronée de l'écriture consistant à formuler une pensée préexistante. Ceci pourrait constituer un obstacle didactique important lors de la rédaction de textes plus longs. S'étant fixé comme contrainte l'utilisation des traits-mots, nous pouvons émettre l'hypothèse selon laquelle cette contrainte emmène LA à mobiliser une conception de l'écriture en tant que transcription d'une pensée préétablie sans que, pour autant, cette conception soit conscientisée.
- La généralisation à l'écriture de l'ensemble d'un message (date, formule de politesse, phrase du corps du message, formule de politesse) de la stratégie des traits-mots a pu être à l'origine des difficultés mises en avant par l'enseignante. Rappelons que l'utilisation de la stratégie des traits-mots vise à stabiliser la forme écrite de la phrase que l'enseignant est en train d'écrire afin de permettre aux élèves de dicter mot à mot, d'établir le lien entre la chaîne orale et la chaîne écrite, de conceptualiser la notion de mot.

L'analyse des verbalisations de LA nous indique que la gestion du temps est évoquée comme étant problématique (« **Mais c'était quand même trop long. Donc, il faut certainement faire différemment...** »). Afin de prendre appui sur ce problème évoqué par l'enseignante, le choix du RFC a alors consisté à pointer le décalage entre la stabilisation de la phrase lors du traçage des traits-mots et sa restitution partielle lors de la phase d'écriture (« **ça a bloqué au moment de l'écriture de la phrase alors qu'elle était stabilisée lors de la phase de préparation du message...Donc ça, ça peut venir de quoi ?** »). Cependant, ceci n'ayant pas permis d'amorcer une réflexion autour de cette variable, le choix du RFC a alors consisté à proposer une piste d'analyse afin de débloquer la situation (« **Je me suis demandée s'il n'y avait pas surcharge au niveau de la mémoire de travail...** » « **et du coup,**

garder en mémoire ce message, ça peut faire trop ... et on est en surcharge cognitive.... ») en prenant appui sur des éléments de formation (« Voilà...parce que si on a bien en arrière-plan que la production d'écrits est une activité multicontraintes...il fallait qu'ils gèrent tout.... »).

Le rappel de cet élément de formation semble avoir été suffisant pour engranger chez LA « l'exploration d'autres possibilités en friches » (Yvon & Garon, 2006) (« **Ou alors, me fixer un objectif...là aujourd'hui, ce qui était important, c'était quand même le contenu « oui, on est d'accord ».** Donc peut-être juste faire la focale sur le corps du message. Voilà porter l'attention...voilà c'est cette phrase-là... le reste ...bon je vous aiderais si vous ne savez plus ce qu'on doit écrire...mais au moins cette phrase-là, c'est celle qu'on va mémoriser».)

Les échanges des deux enseignantes qui ont suivi semblent attester d'un début de réflexion commune sur l'usage des traits-mots :

139 LA : ... Mais, dans ce cas-là, on n'utilise pas les traits-mots parce que ça fige sur la mémorisation de quelque chose.

141 LA : C'est vrai que lorsque je fais une comptine ou qu'ils font la fin d'une histoire, je n'utilise pas les traits-mots...je sais pas, toi, Karine ?

142 KA : Non, moi, je ne les utilise pas toujours... Quand la production est plus dense, on va pas figer avec les traits-mots.

Le choix du RFC s'est alors porté sur des apports de connaissance qui paraissaient essentiels afin de déconstruire une représentation erronée du processus scriptural qui pourrait s'avérer constituer un obstacle didactique par la suite :

138 RFC : Oui....quand on écrit **on anticipe la situation de communication, on sait à qui on écrit, pourquoi....**mais pour autant, **quand on est expert, on ne stabilise pas la mise en mots de l'ensemble du message avant d'écrire....**

139 LA : Alors c'est sûr que s'ils avaient pas dit « nous » mais « on » et qu'ils avaient rajouté « oui », ça n'aurait pas changé le sens du message, ils auraient compris.... Mais, dans ce cas-là, on n'utilise pas les traits –mots parce que ça fige sur la mémorisation de quelque chose.

140 RFC : Oui mais il ne faudrait pas que les enfants croient ...ouh là là...une fois que j'ai décidé d'utiliser exactement ces mots- là, je n'ai plus le droit d'en changer...parce que sur un message court, c'est pas problématique, c'est un moyen pour travailler le lien chaîne orale/chaîne écrite...**mais quand on écrit une histoire, s'ils ont comme idée « il faut avoir tous les mots dans la tête avant de passer à l'écriture, c'est un vrai obstacle. »**

D'autre part, il paraissait essentiel de préciser la fonction attribuée aux traits-mots dans le dispositif d'écriture d'un message afin de ne pas laisser s'installer un usage abusif de cette stratégie pédagogique (« **Les traits-mots, ils sont là pour garder en mémoire LA phrase que l'on est en train d'écrire ...parce que, ce qui est important, c'est de garder en mémoire cette phrase le temps qu'on**

L'écrive...il faut se souvenir du début pour pouvoir écrire la fin...il faut se souvenir de ce qu'on doit écrire pour pouvoir le dicter. »)

Contrairement au choix précédent consistant à ne pas apporter de connaissances théoriques, nous avons opté pour une stratégie différente pour deux raisons :

- Les prises de parole de KA confortant les choix de LA (« **Je pense que ta séance, elle était longue parce qu'ils ont beaucoup participé à l'écriture...le temps qu'ils se mettent d'accord...après il fallait l'écrire...je pense que c'est, c'est juste...pour moi, elle était longue uniquement pour ça. Après tout le reste, ça me paraissait...** »), son positionnement n'a pas permis de créer un déséquilibre chez LA ;
- La non-intervention du RFC dans les échanges aurait fait encourir le risque de cristalliser une conception erronée du processus d'écriture.

Les réflexions méthodologiques de Faïta et Vieira (2003) précisant que, dans l'entretien d'auto-confrontation croisée, « l'observateur ne renonce pas à défendre le point de vue de la recherche face aux choix argumentés par les acteurs » nous confortent dans le choix qui a été le nôtre.

L'apport de connaissances didactiques (mise en œuvre possible de la modélisation du processus scriptural proposée par Kervyn disponible sur le site de l'IFE) nous a semblé judicieux à ce moment-là de l'entretien sans en différer la présentation sur un temps de formation à venir. Bien que cette modélisation soit une ressource pour l'apprentissage de l'écriture au cycle 2, elle nous a toutefois semblé intéressante dans le cadre de notre travail en réponse aux problèmes d'enseignement rencontrés par ces enseignantes de grande section car elle permet de penser l'activité d'écriture en la découpant. De plus, cette nouvelle modélisation, incluant la notion de préparation de l'écriture, nous est parue pertinente pour poursuivre la réflexion engagée lors du regroupement précédent.

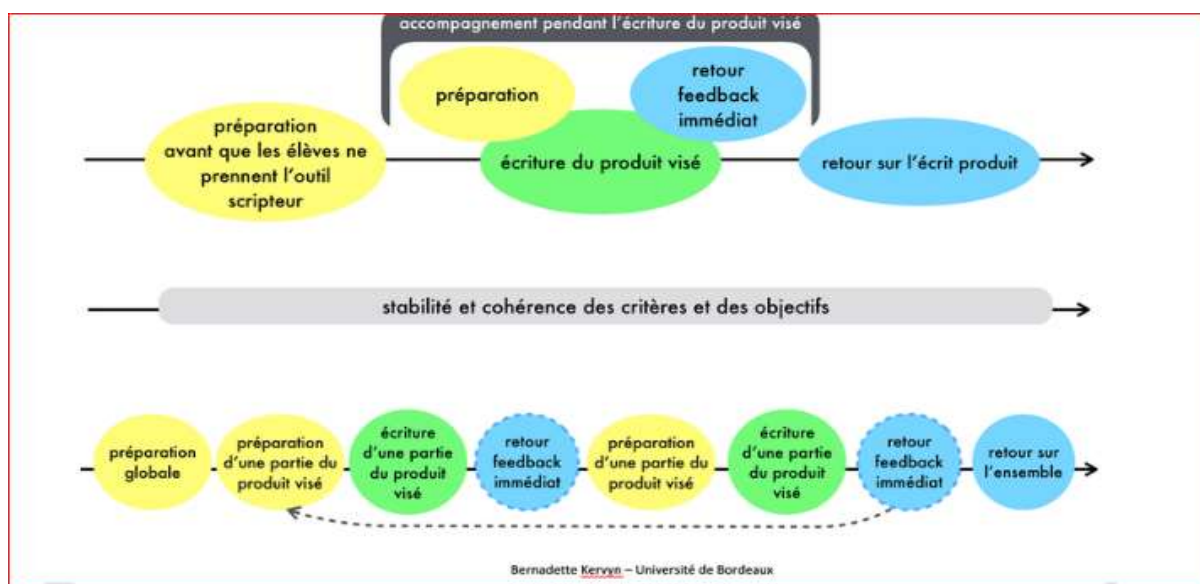


Figure 7 : mise en œuvre possible du processus d'écriture (Kervyn)

Cette modélisation d'une mise en œuvre possible du processus d'écriture nous semblait appropriée car elle permettait de clarifier les apports réalisés en formation, concernant la modélisation du processus scriptural proposée par Kervyn, modélisation qui peut ne pas rendre suffisamment explicite les éléments didactiques suivants :

- La nécessité d'un temps de préparation globale différent des temps de préparation préalables à l'écriture de chaque partie du produit visé. Ce premier temps de préparation va alors consister à prévoir et organiser le contenu du message : se représenter la situation de communication (le destinataire absent et pourquoi on lui écrit), se mettre d'accord sur les informations à exprimer, verbaliser le contenu du message, stabiliser et maintenir en mémoire le contenu du message pour pouvoir participer à la dictée à l'adulte. Il s'agit d'une activité langagière pour expliciter le projet d'écriture (quoi dire, à qui, comment l'organiser). Lors de ce temps de préparation, une trame écrite pourra être élaborée pour faciliter la mise en mots à venir.
- La préparation préalable à chaque partie du produit visé va consister à prendre appui sur la phase précédente (éventuellement une trame écrite) pour construire oralement un écrit par reformulations successives en prenant en compte le destinataire (Comment allons-nous l'écrire ?). Il s'agit de construire un oral scriptural qui sera dicté à l'enseignant en se remémorant son contenu et en adaptant son débit.
- La récursivité des opérations tout au long du processus d'écriture.
- La présence de feedbacks immédiats après chaque phase d'écriture d'une partie du produit visé se concrétisant, en autres, par une relecture de chaque partie du texte. Ainsi la phrase écrite sera relue immédiatement après sa production pour permettre aux enfants d'éprouver la permanence de l'écrit et mettre en évidence d'éventuels écarts par rapport au projet d'écriture.
- Un retour sur l'ensemble produit qui permet de vérifier qu'on a bien écrit ce qu'on avait décidé et de faire éventuellement les réajustements nécessaires.

De plus, les ressources didactiques proposées par Kervyn sont élaborées dans une visée praxéologique pour répondre à des problèmes d'enseignement. S'agissant de ressources pour l'action (pour le terrain et pour la formation), la mobilisation de cette modélisation nous a semblé être une piste intéressante afin de permettre aux enseignantes de poursuivre leur réflexion. Notons également que ces ressources poursuivent un objectif d'autodidaxie caractérisée par un usage autonome des ressources didactiques par les professeurs et les formateurs. Il s'agit d'aider les enseignants à développer des pratiques professionnelles cohérentes avec les apports de la recherche (Kervyn & Goigoux, 2021).

Pour conclure l'analyse de cette partie de l'entretien, nous avons relevé que les échanges de LA et KA, à la suite de ces apports didactiques, semblent montrer une amorce de distanciation par rapport à leurs pratiques :

144 RFC : Y'a cette phase de préparation globale sur le contenu du message....et après on prépare chaque partie, on l'écrit, retour immédiat....

145 LA : Et oui, tout à fait....

146 KA : Ah, je comprends....

147 LA : On fait pas tout d'un coup....

148 KA : On n'oblige pas à garder tout en mémoire...

149 RFC : Et à chaque fois, on fait des feedbacks ...et du coup les traits mots peuvent peut-être être utilisés sur certains temps....

150 LA : Et oui tout à fait...ça peut les aider.

151 KA : Comme ça, c'est bien.

Nous pensons que les verbalisations de LA (« **Et oui, tout à fait....** », « **On fait pas tout d'un coup....** », « **Et oui tout à fait...ça peut les aider.** ») et de KA (« **Ah, je comprends....** », « **On n'oblige pas à garder tout en mémoire...** », « **Comme ça, c'est bien.** ») pourraient témoigner d'un début de déplacement dans la compréhension de l'activité en cours et de la prise en compte d'éléments nouveaux jusqu'alors ignorés.

La réponse apportée par LA à la fin de l'entretien semble attester d'une modification à venir de l'usage de la stratégie des traits-mots : « **Ben....je procéderai par étapes....on se met d'accord sur la date, on l'écrit, on la relit.....puis on travaille sur la formule d'interpellation.....et je focaliserai la stabilisation avec les traits-mots que sur la phrase qui permet de répondre à la demande des CP.** » Nous pouvons supposer que les échanges entre les deux enseignantes et le RFC a permis à LA de réélaborer et d'articuler des concepts déjà-là, de circonscrire l'usage des traits-mots à des situations d'apprentissages bien définies (stabilisation et mémorisation de la phrase en train d'être graphiée).

En somme, dans cette partie de l'entretien, nous pouvons observer une hétéroglossie des concepts quotidiens mobilisés par KA et LA, d'éléments de formation mobilisés sans être pour autant articulés en un système organisé et des apports de connaissances d'ordre didactique par le RFC. L'analyse ci-dessus nous permet cependant de repérer des amorces d'orchestration de cette hétéroglossie au travers des échanges entre les enseignantes et le RFC. Ces nouveaux éléments de réflexion semblent conforter notre analyse réalisée à partir du problème d'enseignement soulevé par KA : l'entretien d'auto-confrontation nous apparaît à nouveau comme une communauté discursive traversée par « de multiples voix, un métissage de discours, un mélange de mondes » (Jaubert & Rebière, 2021, para. 20). Ceci nous amène à penser qu'une communauté discursive disciplinaire professionnelle scolaire est en train d'émerger, dans un espace socio-discursif à trois voix (les deux enseignantes et le RFC).

Afin de resituer notre travail dans la globalité de notre action de formation, il nous semble important de préciser que l'analyse didactique de l'activité des enseignantes (à partir de l'observation et des

verbalisations des professeures) a guidé les choix d'apports théoriques lors du regroupement suivant. Ainsi, nous avons opté pour une clarification de certains points de didactique. Nous avons pensé que la présentation de la modélisation du processus scriptural de Kervyn lors d'un temps de formation antérieur avait pu installer une représentation étapiste de l'activité d'écriture incitant à figer le contenu du message avant la phase d'écriture. Nous avons alors jugé nécessaire de clarifier les différents temps de préparation de l'écriture en prenant appui sur la modélisation d'une mise en oeuvre possible du processus d'écriture de Kervyn :

- Maintenir en mémoire le contenu du message (les idées) dans le cadre de la phase de préparation globale : savoir à qui on écrit, quand, ce qu'on a à lui dire ;
- Stabiliser et mémoriser la forme écrite de la phrase que l'enseignant est en train d'écrire dans les phases de mise en mots et d'écriture, à l'aide éventuellement des traits-mots.

Ceci nous a permis de poursuivre la réflexion engagée lors du regroupement précédent autour de l'objet d'enseignement qu'est la préparation de l'écriture. Nous avons alors fait le choix de présenter la modélisation de Kervyn en l'articulant aux procédures « prévoir et organiser » et « mettre, en mots, graphier, relire » proposées par Brigaudiot. (Annexe 13)

Dans le prolongement de l'analyse de ce premier entretien d'auto-confrontation croisée, nous allons, dans une dernière partie, voir comment les enseignantes ont pu réfléchir ensemble et élaborer un point de vue nouveau pour résoudre les dilemmes de métier, objets de travail des entretiens d'auto-confrontation.

6.3.3.3. Recherche collective d'alternatives

L'analyse qualitative des verbalisations des deux enseignantes et du RFC nous a permis de repérer la diminution progressive des prises de paroles du RFC, la présence de séquences complètes d'échanges entre les deux enseignantes sans intervention du formateur (38 à 47, 59 à 63, 74 à 77). Les différentes séquences dans lesquelles le RFC est absent montrent bien que les préoccupations de l'enseignante sont travaillées collectivement comme contenu d'un métier commun. Les deux enseignantes ayant les mêmes niveaux de classe sont confrontées aux mêmes problématiques, les préoccupations de l'une pouvant entrer en écho avec les préoccupations de l'autre.

D'autre part, on trouve des traces de prise en compte du discours de l'autre chez les deux enseignantes dans les verbalisations suivantes :

- KA (« oui...oui », « hum, hum... », « Oui, c'est vrai », « heu, ben oui...tu vois »)
- LA (« c'est ça...exactement ...ça met du sens. », « voilà », « c'est ça », « Hum »)

Ces traces montrent bien une connivence entre les deux enseignantes en train de co-construire des gestes professionnels pour répondre à un problème de métier partagé.

On trouve également des traces d'une co-construction d'une solution. Pour mieux comprendre cette coopération visant à résoudre un problème d'enseignement, nous allons faire une focale sur une séquence d'échanges langagiers entre les deux enseignantes (38 KA à 47 LA).

<p>38 KA : Alors, j'en ai quelques-uns qui veulent écrire des petits mots pour papa, maman...et ben, maîtresse, comment ça s'écrit ?....alors, si moi, je sais que le mot est dans le cahier...heu....ben, souviens-toi, on l'a déjà écrit, à ce moment-là....mais si le support était mieux organisé, ils n'auraient pas besoin de moi pour aller chercher le mot.</p> <p>39 LA : Je pense qu'il manque peut-être juste la stabilisation des messages...parce que pour pouvoir isoler un mot...il faut, qu'en fait...sauf ceux qui sont déjà dans la correspondance...y'a pas de souci....mais les autres, ils pourraient le faire si le message était plus stabilisé....donc peut-être moins d'écrits au final et stabiliser vraiment certains mots...bonjour....qu'on utilise tout le temps...au revoir</p> <p>40 KA : Soit moins d'écrits, soit des écrits classés...</p> <p>41 LA : Ou alors on archive tout mais peut-être qu'on en prend quelques-uns où là ça va être un affichage dans la classe où on va vraiment faire une focale sur certains mots....</p> <p>42 KA : Oui voilà...les choses essentielles...</p> <p>43 LA : Voilà</p> <p>44 KA : dont ils peuvent vraiment se resservir...</p> <p>45 LA : C'est ça....</p> <p>46 KA : Heu ben oui...tu vois...je m'étais dit...mettre les mots-outils en couleur...</p> <p>47 LA : Hum, hum....</p>	<p>KA évoque de façon exclusive le problème d'organisation du cahier des messages (notion floue qui semble reposer sur un manque d'organisation en fonction de la fonction du message : pour inviter, pour demander, pour répondre,...)</p> <p>LA déplace le problème vers le problème de la stabilisation des messages (pour que les élèves puissent y repérer des mots référents et la structure du message) qui nécessiterait « moins d'écrits » dans le cahier des messages.</p> <p>KA intègre la proposition de LA qui s'ajoute comme une autre alternative (soit « moins d'écrits », soit « des écrits classés », donc organisés)</p> <p>LA propose une solution permettant de synthétiser les deux alternatives (« on archive tout » dans le cahier des messages et on travaille spécifiquement certains messages pour faire une « focale sur certains mots »)</p> <p>KA reformule pour valider la proposition de LA (le sens qu'elle attribuait à la notion d' « organisation » semble évoluer pour intégrer ce travail explicite sur les mots-référents)</p> <p>LA valide la reformulation de KA</p> <p>KA reprend son énoncé précédent pour le compléter par une précision de la tâche des élèves</p> <p>LA valide la formulation de KA, « c'est ça » ayant pour visée de montrer à KA que cette dernière a bien compris et intégré la proposition faite pour adapter l'utilisation du cahier des messages en fonction des difficultés d'apprentissage repérées.</p> <p>KA s'adresse directement à LA (« tu vois »/ effacement total de la présence du RFC) pour lui expliciter une opérationnalisation de la proposition de LA en un acte d'enseignement précis (« mettre les mots-outils en couleur »). La formule « je m'étais dit » atteste d'une réflexion préalable amorcée par KA, pouvant être interprétée comme un des possibles de l'activité réalisable.</p> <p>LA valide l'opérationnalisation proposée</p>
---	--

Cette analyse du discours des deux enseignantes nous permet d'illustrer comment un enseignant peut devenir « acteur de sa formation, au cours de laquelle il construit avec ses collègues une expérience, des réflexions, et des gestes professionnels à partager » (Plan français, 2020). En suivant Ria (2005), nous pouvons avancer que si la réflexion dans l'action ne crée pas d'emblée de l'expertise, la réflexion sur l'action est davantage susceptible de rendre l'action plus performante.

En guise de conclusion de l'analyse de cet entretien d'auto-confrontation mené en février 2022, nous pouvons faire un premier retour sur notre problématique. Nous cherchions à voir si les échanges langagiers mis en place lors d'un entretien d'auto-confrontation croisée dans le cadre du déploiement du plan français en constellation pouvaient favoriser l'émergence d'une communauté discursive disciplinaire professionnelle scolaire, lieu de transformations conceptuelles et discursives, en particulier dans l'analyse didactique de mise en œuvre de séances de dictée à l'adulte en maternelle.

L'analyse de ce premier entretien d'auto-confrontation ne nous a pas permis de repérer des indices attestant de la mise en place d'une communauté discursive professionnelle scolaire dans laquelle les enseignantes :

- mobiliseraient des références explicites à des concepts didactiques relatifs à l'entrée dans l'écrit (référence à des modèles explicatifs, à des notions ou concepts didactiques, à des auteurs présentés en formation) ;
- mettraient en lien des concepts didactiques dans un réseau conceptuel cohérent ;
- opéreraient une hiérarchisation entre des concepts didactiques.

Cependant, nous avons pu noter à plusieurs reprises des temps durant lesquels apparaissaient « un métissage de discours » entre concepts quotidiens mobilisés par les enseignantes et concepts scientifiques apportés par le formateur. D'autre part, nous avons pu relever des références implicites à des apports de formation qui, sans être formulées dans une forme langagière relevant d'un genre second, peuvent être interprétées comme des indices d'une communauté discursive professionnelle scolaire en train de se construire. L'analyse d'un second entretien d'auto-confrontation mené en juin 2022 nous permettra de vérifier si l'émergence de cette communauté discursive professionnelle scolaire se confirme.

Enfin, l'analyse des échanges langagiers nous a permis de voir que l'entretien d'auto-confrontation croisée peut bien être considéré comme un espace socio-discursif dans lequel les enseignants vont pouvoir co-construire des solutions à des problèmes de métier dans « un contexte social signifiant où [ils ont] un problème à résoudre » (Jaubert et al. 2004, p.86). Nous avons cependant observé que la réflexion des enseignantes était, pour l'instant, orientée uniquement vers la recherche de solutions directement opérationnalisables dans le contexte scolaire. En somme, même si la recherche d'une solution s'appuie sur des éléments présentés en formation, ces derniers sont convoqués de façon isolée en référence à une pratique de classe sans lien avec d'autres éléments de formation. Ceci nous

amène à penser que, pour l'instant, le discours des enseignantes s'inscrit dans un genre premier étroitement lié à l'action pédagogique, tel que peut en témoigner la piste du « pense-bête » proposée par LA en réponse au problème d'enseignement soulevé par KA.

Après avoir analysé des éléments de discours présents dans l'entretien d'auto-confrontation croisée mené en février 2022, nous allons présenter le travail de formation mené en juin 2022. Ceci nous permettra de vérifier si nous trouvons des indices attestant de conceptualisations liées à l'analyse de leur activité et de conceptualisations partagées dans le discours des enseignantes. D'autre part, nous verrons si nous pouvons repérer une évolution du niveau de conceptualisation chez KA et LA.

7. TRAVAIL DE FORMATION MIS EN PLACE EN JUIN 2022

7.1. Les séances menées en juin 2022

Les séances mises en œuvre dans les classes de LA et de KA ont consisté à écrire un texte connu par cœur. Comme en février, il n'y a pas eu de travail de préparation partagé entre les enseignantes et le RFC sur ces séances. La seule contrainte imposée a été celle de la durée de la séance (30 minutes maximum) afin d'obliger les enseignantes à faire des choix didactiques. La séance de LA a consisté à écrire une chanson apprise dans le cadre d'une présentation orale devant d'autres classes de l'école. La séance de KA a, elle, consisté à écrire une comptine apprise dans le cadre de la fête des pères.

Notons toutefois que les temps de formation mis en place au préalable ont permis de partager, au sein de la constellation, un certain nombre de principes que nous allons énoncer ci-dessous :

- Les enfants ont appris une comptine (ou chanson) sans support écrit. Ils la savent par cœur. La question du contenu étant réglé, cette situation d'écriture permet un travail approfondi sur la langue : notion de mot, correspondance chaîne orale et chaîne écrite, signes de ponctuation. Un point de vigilance a été précisé : une appropriation préalable de la comptine sans la chanter est nécessaire pour qu'elle puisse être dictée.
- Cette situation d'apprentissage est propice à la mise en place des gestes professionnels visant à amener les enfants à dicter mot à mot : l'enseignant dit ce qu'il écrit mot après mot, il suit du doigt ce qu'il vient d'écrire en le lisant, il demande à l'enfant de ralentir son débit, il relit en cours et en fin d'activité.

[Il s'agit d'amener les élèves à] se représenter un texte comme une suite de mots isolables, c'est-à-dire comme du langage écrit. En demandant une segmentation en mots (alors que l'on écrit lettres après lettres), l'enseignant montre bien que les unités à récupérer en mémoire sont des mots entiers (avec leur orthographe). (Chartier et al., p.101)

- Cette situation d'écriture sous dictée est également propice à la découverte du principe alphabétique, moment où un enfant comprend que les lettres sont des signes à valeur sonore. Dans une activité allant « du langage à la langue », les enfants commencent à assister à des démonstrations de l'acte d'écrire : « Bruiter les sons d'un mot puis choisir les graphies correspondantes est une activité magistrale décisive : c'est le travail de l'enseignant. Cette activité rend 'visible' le principe alphabétique » (Brigaudiot, 2015, p. 210). Ainsi l'enseignant va pouvoir montrer comment on trouve un mot dans un écrit de référence, faire rechercher un mot ou des syllabes du mot sur un support présent dans la classe puis demander aux élèves de l'épeler et/ou venir l'écrire sur l'affiche, montrer comment on s'y prend pour encoder les mots, s'aider des phrases précédentes pour réécrire les mots répétés, demander comment s'écrivent les petits mots que les élèves connaissent par cœur, s'arrêter sur des mots réguliers pour les épeler.
- Le travail du contenu étant réglé, l'enseignant va pouvoir travailler de façon très explicite la dimension métalinguistique : commenter son activité de scripteur, faire repérer les marques de ponctuation les plus importantes, commenter la gestion de l'espace –page par rapport à ce qu'il écrit.
- Le texte écrit, l'enseignant peut ensuite proposer aux élèves des jeux-problèmes visant à retrouver la valeur sonore dans une chaîne écrite sué par cœur. Ce travail de manipulation sur le texte est à répéter régulièrement afin de permettre aux élèves de bien comprendre la nature de la tâche, les manières de chercher les solutions (procédures), les résultats attendus. Ainsi, l'enseignant peut lire et un élève suit avec son doigt en montrant exactement ce qu'il est en train de lire. Il peut s'arrêter de temps en temps sur certains mots, redire le dernier mot et mettre en avant un lien oral/écrit (le « SA » de « Samedi », par exemple). Il peut effacer deux mots de la comptine, demander aux enfants de les retrouver et d'explicitier leurs procédures. Il peut demander aux élèves de retrouver certains termes écrits plusieurs fois ou travaillés antérieurement.

Une fois que le texte sué par cœur a été dicté, on peut lui faire subir toutes sortes de manipulations. La maîtrise de la chaîne sonore [étant] assurée, la réflexion sur sa correspondance avec les signes écrits joue à plein (Brigaudiot, 2000, p. 198).

- De la même manière que pour un message, le texte écrit peut devenir un écrit de référence.

Comme lors de l'analyse de l'entretien d'auto-confrontation croisée mis en place en février 2022, nous chercherons à voir si ces éléments didactiques présentés en formation apparaissent dans le discours des enseignantes. D'autre part, si nous trouvons trace de la mobilisation de ces apports dans les verbalisations des professeures, nous chercherons, par une analyse du langage, à définir le genre de discours mobilisé, témoignant ou non d'un processus de secondarisation.

7.2. Les entretiens individuels

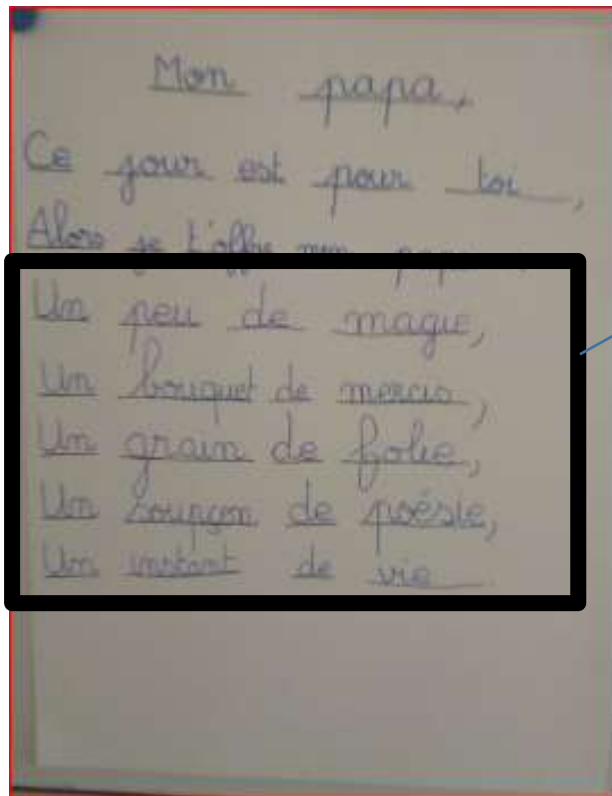
Un entretien individuel à l'issue de chaque observation a été conduit avec chacune des enseignantes. Suivant les mêmes principes méthodologiques que pour le travail réalisé en février 2022, ce débriefing à chaud a permis de questionner chaque enseignante sur le réel de son activité et de faire émerger les problèmes d'enseignement rencontrés ainsi que les choix effectués. Contrairement aux entretiens individuels menés à l'issue des séances mises en place en février, ces entretiens ont fait émerger un problème d'enseignement commun chez les deux enseignantes.

LA : « dans une chanson,ce qui peut être compliqué...ne pas savoir ce qui vient après », « ce qui pose problème....c'est **la question du support**...en fonction de son objectif, réfléchir au support. »

KA : « ce qui pose problème, c'est **le choix du support** pour travailler le lien oral/écrit »

Nous allons, dans un premier temps, présenter les supports choisis par les deux enseignantes et contextualiser l'utilisation qui en a été faite. Nous présenterons ensuite les choix méthodologiques que nous avons réalisés en vue de préparer l'entretien d'auto-confrontation croisée.

Le support choisi par KA est une comptine apprise dans le cadre de la fête des pères. Il s'agit d'une comptine de Rachel Vermeulen, Jour de fête. Un travail préalable a été réalisé sur plusieurs jours (apprentissage sans présentation du support écrit, jeux phonologiques, écriture sous dictée à l'adulte des deux premiers vers par un premier groupe d'enfants). A la suite de la séance menée en classe, une autre séance d'écriture a été menée pour écrire les deux derniers vers (atelier d'un autre groupe d'élèves). L'affiche du texte produit a été affichée dans la classe afin de servir d'écrit de référence.



Partie de la comptine écrite sous dictée à l'adulte lors de la séance observée

Une première analyse de ce support nous a permis d'en repérer les caractéristiques suivantes :

- Ecrit court ;
- Présence d'un titre ;
- Disposition sous forme de liste (tout ce qu'on offre à papa), vers courts ;
- Ponctuation (majuscule au début de chaque vers, virgule, point) ;
- Présence de mots appartenant au répertoire mental des enfants (papa) ;
- Structures répétitives (Un...de) ;
- Présence de mots transparents (folie, vie).

Le support choisi par LA est une chanson apprise dans le cadre d'un projet interdisciplinaire. Il s'agit d'un texte de Pierre Lozère, Ah ! Ces animaux. Un travail préalable a été réalisé sur plusieurs jours (apprentissage sans présentation du support écrit, travail sur l'énonciation orale de la chanson sans la chanter, écriture sous dictée à l'adulte du refrain par un premier groupe d'enfants). A la suite de la séance menée en classe, plusieurs autres séances d'écriture ont été menées pour écrire la suite de la chanson (atelier de différents groupes d'élèves). L'affiche du texte produit a été communiquée à l'enseignante des élèves de Petite et Moyenne Sections pour qu'elle puisse faire apprendre ce chant à ses élèves. Le texte écrit a ensuite été utilisé en classe pour isoler certains mots (noms des animaux) qui ont été écrits sur des étiquettes stockées dans la boîte à mots de la classe.

AH ! CES ANIMAUX
Ah ! Ces animaux ,
ils ne sont jamais contents .
Plumes, poils ou sabots ,
ils se plaignent tout le temps .

« Je n'aime pas mes pointes
noirs », plumuche la coccinelle .
« Regardez mes longues pattes » ,
se lamente la sauterelle .
« Mes oreilles sont trop grandes » ,
nous dit l'éléphant .

Partie de la
chanson écrite
sous dictée
à l'adulte
lors de la
séance
observée

Une première analyse de ce support (partie dictée déjà écrite et partie dictée lors de la séance observée) nous a permis d'en repérer les caractéristiques suivantes :

- Ecrit long ;
- Présence d'un titre ;
- Disposition sous forme d'un refrain et d'un couplet ;
- Phrases longues ;
- Ponctuation (majuscule au début de chaque phrase, point, point d'exclamation, guillemets).

A partir du visionnage des séances filmées, nous avons réalisé une analyse extrinsèque de l'activité des enseignantes afin de repérer les gestes professionnels mis en place. Nous allons les présenter dans le tableau ci-dessous :

Gestes professionnels		Séance de KA	Séance de LA
GP 1	Elle explicite la fonction cet écrit : se souvenir de la comptine et s'y référer lors d'une production ultérieure	X	
GP 2	Elle explicite la fonction de cet écrit : communiquer à une autre classe		X
GP 3	Elle différencie les tâches en fonction du niveau de classe		X
GP 4	Elle découpe la production en différents temps	X	X
GP 5	Elle utilise les traits-mots	X	X
GP 6	Elle laisse choisir l'utilisation des traits-mots, fait expliciter sa fonction d'étayage		X
GP 7	Elle repointe ou fait repointer chaque trait de la phrase avant la phase d'écriture	X	X
GP 8	Elle écrit en cursive	X	X
GP 9	Elle aide à retrouver le fil de la chanson en repartant en arrière		X
GP 10	Elle dit ce qu'elle écrit (synchronie)	X	X
GP 11	Elle commente son activité de scripteur, elle utilise un lexique spécialisé : phrase, mot.....	X	X
GP 12	Elle pointe le trait suivant correspondant au mot à écrire ou place son doigt après le dernier mot écrit	X	X
GP 13	Elle demande de ralentir le débit	X	
GP 14	Elle explicite la différence entre dicter et chantonner. Elle demande une segmentation en mots		X
GP 15	Elle relit à la fin de chaque vers	X	Non sélectionné dans les séquences vidéos mais présent dans la séance
GP 16	Elle relit à la fin de la production	X	Non sélectionné dans les séquences vidéos mais présent dans la séance
GP 17	Elle clarifie des confusions entre certains concepts et emploie le lexique adéquat : syllabe/ mot, phrase/texte	X	X
GP 18	Elle montre comment elle écrit à la place des enfants : elle décompose le mot en syllabes	X	
GP 19	Elle s'aide des phrases précédentes pour réécrire les mots répétés	X	
GP 20	Elle s'arrête sur certains mots réguliers pour les épeler ou les faire épeler	X	
GP 21	Elle fait repérer et explicite les signes de ponctuation (virgule, point, majuscule, guillemets)	X	X
GP 22	Elle différencie lire et réciter		X
GP 23	Elle fait redire le texte à un élève en pointant les mots	X	X
GP 24	Elle met en place des jeux-problèmes	X	
GP 25	Elle fait expliciter les stratégies utilisées, elle les renvoie au groupe (trouver le mot d'après en redisant la comptine/chanson)	X	X
GP 26	Elle demande une justification (prise d'appui sur des repères linguistiques)	X	
GP 27	Elle fait comparer différentes stratégies	X	

Cette première analyse nous a permis de voir que , bien que la majorité des gestes professionnels soient présents chez les deux enseignantes, certains d'entre eux ne sont repérables que dans la pratique d'une des deux professionnelles.

Gestes professionnels repérés uniquement dans la pratique de KA	Gestes professionnels repérés uniquement dans la pratique de LA
<p>Elle explicite la fonction cet écrit : se souvenir de la comptine et s’y référer lors d’une production ultérieure GP1</p> <p>Elle montre comment elle écrit à la place des enfants : elle décompose le mot en syllabes GP18</p> <p>Elle s’aide des phrases précédentes pour réécrire les mots répétés GP 19</p> <p>Elle s’arrête sur certains mots réguliers pour les épeler ou les faire épeler GP 20</p> <p>Elle met en place des jeux-problèmes GP 24</p> <p>Elle demande une justification (prise d’appui sur des repères linguistiques) GP 26</p> <p>Elle fait comparer différentes stratégies GP 27</p>	<p>Elle explicite la fonction de cet écrit : communiquer à une autre classe GP 2</p> <p>Elle différencie les tâches en fonction du niveau de classe GP 3</p> <p>Elle laisse choisir l’utilisation des traits-mots, fait expliciter sa fonction d’étayage GP 6</p> <p>Elle explicite la différence entre dicter et chantonner. Elle demande une segmentation en mots GP 14</p> <p>Elle différencie lire et réciter GP 22</p>

Nous chercherons à comprendre, lors de l’entretien d’auto-confrontation, ce qui peut expliquer ces différences et si celles-ci peuvent être induites par la nature du support utilisé.

Nous avons ensuite réalisé un montage vidéo dans lequel nous avons isolé des temps de classe mettant en avant les gestes professionnels repérés chez KA et chez LA afin de :

- pouvoir prendre appui sur le visionnage de ces moments lors de l’entretien d’auto-confrontation ;
- centrer la réflexion des enseignantes sur les choix didactiques en fonction du support choisi ;
- amener les enseignantes à avoir une analyse réflexive sur leur propre pratique.

Ceci nous a amenée à isoler huit temps de classe dans la séance de KA et neuf temps de classe dans la séance de LA.

7.3 L’entretien d’auto-confrontation croisée menée en juin 2022

Nous avons mis en place un entretien d’auto-confrontation croisée que nous avons filmé et retranscrit (annexe 15) afin de pouvoir en faire une analyse qualitative. En prenant appui sur le montage vidéo, les enseignantes ont successivement mis en mots leurs logiques d’action à partir du questionnement du RFC. Puis un échange entre les deux enseignantes et le RFC a permis de réfléchir à des pistes pédagogiques permettant de traiter le problème d’enseignement évoqué par KA et LA que nous formulerons de la façon suivante : quel support utiliser dans le cadre d’une dictée à l’adulte d’un texte connu par cœur ?

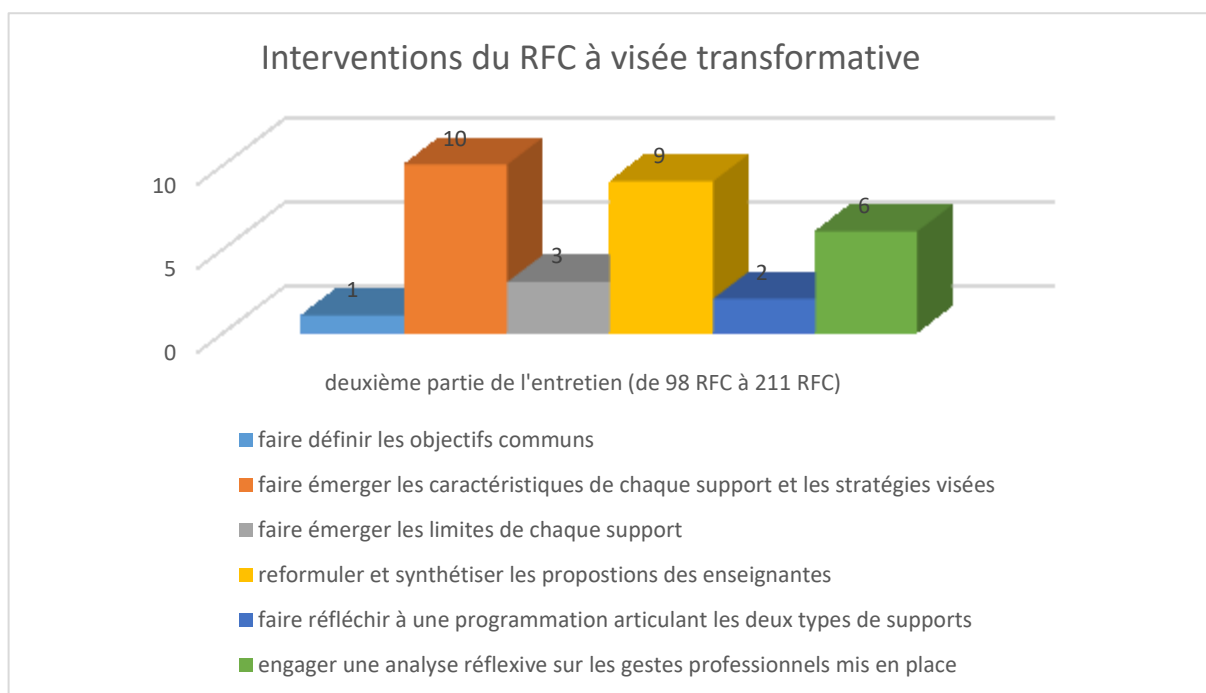
Selon la même logique que dans l’analyse de l’entretien d’auto-confrontation mené en février 2022, nous chercherons, dans un premier temps, à catégoriser les interventions du RFC. Puis nous nous

référerons au cadre théorique de l'analyse de l'activité enseignante de Goigoux (2007) afin de mieux cerner les logiques d'action des deux enseignantes. Enfin, nous utiliserons le cadre théorique de la *communauté discursive disciplinaire* de Jaubert et Rebière (2011,2021) afin d'opérer une analyse des échanges langagiers réalisés en ciblant les mêmes indicateurs que dans l'analyse du premier entretien d'auto-confrontation mené en février 2022.

7.3.1. Catégorisation des interventions du RFC

Les premières interventions du RFC ayant une visée descriptive et compréhensive se déclinant de la même manière que lors de l'entretien d'auto- confrontation mené en février 2022, nous ne nous attarderons pas sur l'analyse des premières verbalisations du RFC. Nous allons nous intéresser uniquement aux questions du formateur dans la deuxième partie de l'entretien dont la visée est transformative.

L'analyse de ces verbalisations nous a permis de les catégoriser de la manière suivante :



Une analyse qualitative nous a permis de mettre en exergue la chronologie suivante :

Nous avons voulu, dans un premier temps, faire définir les objectifs communs des deux séances.

98 RFC : Si on reprend ces deux séances, est-ce qu'il y a des objectifs communs ?

Dans la suite de l'entretien, nous avons cherché à faire émerger les caractéristiques de chaque support ainsi que ses limites.

101 RFC : Sur les supports...est-ce que les caractéristiques de la comptine permettent des choses que ne permet pas la chanson et inversement ?

109 RFC : Et du coup, quelles seraient **les caractéristiques de ces comptines-là pour qu'elles deviennent un écrit de référence ?**

156 RFC : Alors, **du coup...la chanson...**

169 RFC : Est-ce que **la chanson t'a permis de travailler des choses qui ne pouvaient pas être travaillé sur la comptine ?**

142 RFC : Et est-ce que **sur un écrit plus long, on peut mettre en place ces jeux ?**

152 RFC : Et alors...est-ce qu'il y a **des inconvénients à travailler une comptine comme ça ...en dictée à l'adulte ?**

En somme, en prenant appui sur le problème d'enseignement soulevé par les deux enseignantes lors du débriefing à chaud de leur séance, nous avons cherché à faire définir les avantages et inconvénients des deux types de supports.

Nous avons également reformulé et fait des synthèses régulières des propositions des professeures. Nous allons illustrer cette finalité des interventions du RFC dans les exemples suivants visant à dégager les caractéristiques d'une comptine, support d'une dictée à l'adulte :

107 RFC : pour qu'elle [la comptine] devienne un écrit de référence.

132 RFC : Il y a tous ces mots qui font partie du répertoire mental...donc, quelles caractéristiques, il faudrait que la comptine ait...**il faudrait qu'elle soit courte, qu'il y ait des mots qu'ils vont pouvoir réutiliser en écriture autonomeet encore....**

138 RFC : Ah oui ...peut-être que **ça peut être aussi une caractéristique de la comptine...qu'il y ait des mots récurrents....**

Nous avons ensuite cherché à faire prendre conscience aux enseignantes de la possibilité de dépasser les limites liées aux spécificités de chaque support. Notre logique d'action en tant que formateur étant alors de guider la réflexion des deux enseignantes vers la recherche d'une piste pédagogique permettant d'articuler les deux approches.

164 RFC : Et **dans une année, est-ce qu'on peut travailler les deux supports...quelle articulation.....**

Nos dernières interventions ont eu pour objectif d'amener les enseignantes à adopter une posture réflexive sur leurs pratiques.

172 RFC : Si on revient sur les gestes professionnels...**tu disais « je pensais pas avoir fait tout ça »**

175 RFC : Et est-ce que vous pouvez **identifier 2..3 gestes qui sont automatisés dont vous avez pris conscience en vous voyant faire...**

186 RFC : Est-ce qu'il y a une chose dans ce qu'ont fait...qu'ont dit les élèves qui vous ont surprises

190 RFC : A moment donné, tu as dit à E : « Qu'est-ce que tu viens de faire là dans ta tête »

194 RFC : C'est important le non-verbal dans les situations de dictée à l'adulte ?

Nous allons maintenant nous pencher sur l'analyse des réponses des deux enseignantes aux questions du RFC visant l'explicitation de leurs logiques d'action.

7.3.2. Analyse des réponses des deux enseignantes

Nous chercherons, au travers de cette analyse, à mieux comprendre les principes organisateurs de l'activité des enseignantes. Cette analyse intrinsèque viendra compléter les éléments inférés par le RFC lors de l'analyse extrinsèque de leur activité à partir de l'enregistrement vidéo des séances de classe.

- Analyse des réponses de l'enseignante KA visant à expliciter ses logiques d'action

Nous pouvons, au travers de ses verbalisations, inférer les éléments suivants nous permettant de délimiter les contours de la tâche redéfinie par l'enseignante KA :

Représentation du but visé

8 KA : Je suis sur la ponctuation... les deux points, ça permet d'introduire la liste.

16 KA : Là, la correspondance un trait un mot...y'a dans la chaîne écrite ...les mots sont bien séparés.

20 KA : Je clarifie la différence entre mot et syllabe.

29 KA :Heu...la vitesse....le débit....je leur dis bien ...doucement ...je prends bien mon temps...donc ça leur permet de continuer à comprendre qu'on écrit pas aussi vite que l'on parle...

31 KA : Là, on revoit tout ce qu'on a écrit...heu, je refais correspondre trait et mot...**dans l'optique où on va en avoir besoin...**

35 KA : Pour utiliser ensuite en classe si on a besoin d'écrire des petits mots...**pour repérer des mots**

104 KA : Après, en fonction de ce qu'on vit, on peut trouver des comptines bien particulières...bon, là, il s'avère que c'était la fête des pères...on a pris celle-ci mais c'est vrai que si on veut commencer dès le début de l'année...tu nous en as donné d'ailleurs...des comptines ...j'ai presque appelé **des comptines –outils...**

137 KA : ça permet de voir où ils en sont... **repointer en disant la comptine...isoler un mot....repérer des mots récurrents...**

Contraintes et ressources dont elle dispose

12 KA : oui, sur **les deux fois maman et deux fois papa...**Je m'y attendais pas mais c'était intéressant **pour pointer des mots qu'ils reconnaissent.**

14 KA : **On met en place les traits-mots.** On avait vu avant ce qu'on allait dicter et donc on avait oralement essayé de savoir combien il y a de mots...mais comme je leur dit, on a juste verbalisé...on va voir si, à l'écrit, ça correspond...**on met en place les traits-mots pour pouvoir ensuite les écrire.**

18 KA : **J'écris en même temps que je parle....**PEU, j'aurai pu leur demander de me le dicter puisqu'il était écrit au tableau...**Ils auraient pu me dire les lettres.**

29 KA : heu...j'ai bien segmenté folie...mais ils auraient pu essayer de l'encoder...**pour changer un petit peu dans la manière de faire....**

39 KA : **On est sur du repérage de mots identiques...et en même temps, cela, on peut vraiment s'en resservir parce que ce sont des petits mots.**

135 KA : **Des petits jeux de manipulation....**

147 LA : il faut que **ce soit récurrent...**

148 KA : Il faut que ça devienne...

150 KA : **Un p'tit rituel, oui....**

165 KA : **Il faut varier...**

179 KA : Dans le choix de nos élèves...on a toutes les deux pris des élèves...**on avait toutes les deux créé des groupes hétérogènes...**

Critères de réussite qu'elle se donne

43 KA : Ben moi ...je leur fais écrire dans un cahier de mots...ils ont une photo, par exemple, un banc ...donc **UN...ils peuvent aller le chercher et il y a un affichage sur les mots** de la classe, sans les déterminant...ils vont chercher dans les mots de la classe....

48 KA : je veux qu'ils les **[les procédures] verbalisent....**

145 KA : **de verbaliser, d'expliquer....comment vous faites, comment t'as fait pour trouver** ...parce que ça permet aux autres de s'identifier peut-être ...je peux essayer comme ça....ou s'il y a plusieurs stratégies...laquelle peut me correspondre...

L'analyse intrinsèque de son activité montre que KA cible bien un travail approfondi sur la langue : notion de mot, correspondance chaîne orale et chaîne écrite, signes de ponctuation. Son objectif prioritaire semble bien être de permettre aux élèves d'apprendre à dicter en ralentissant le débit et en dictant mot à mot. Pour cela, elle met en place des gestes professionnels favorisant l'acquisition de cette

compétence : utiliser des traits-mots, dire de ce qu'elle écrit mot après mot, relire régulièrement ce qui est écrit en pointant chaque mot.

Les traits-mots sont utilisés pour préparer l'écriture. Il s'agit bien d'une stratégie d'étayage visant à faciliter le lien entre la chaîne orale et la chaîne écrite, la stabilisation de la phrase mémorisée à dicter, la conceptualisation de la notion de mot (« **on met en place les traits-mots pour pouvoir ensuite les écrire.** »)

L'enseignante a à cœur de commenter son activité de scripteur : montrer comment elle s'y prend pour encoder les mots, s'aider des phrases précédentes pour réécrire les mots répétés, faire repérer les marques de ponctuation les plus importantes.

Elle met en avant la nécessité de proposer et faire mobiliser différentes stratégies pour écrire (« **ils auraient pu me dire les lettres** », « **j'ai bien segmenté folie...mais ils auraient pu essayer de l'encoder...pour changer un petit peu dans la manière de faire....** »).

Elle explicite le fait que ce texte connu par cœur et dicté à l'adulte a pour vocation à devenir un écrit de référence sur lequel les élèves pourront prendre appui lors de productions ultérieures. Elle illustre ce point en citant une activité de production autonome mise en place dans sa classe et prenant appui sur une séance préalable ayant consisté à créer une comptine, qu'elle nomme « comptine-outil ». Nous retrouvons, au travers de ses verbalisations, des apports de la formation selon lesquels un texte de référence doit toujours être travaillé en langage pour devenir ensuite un outil. Le choix du support est réfléchi en fonction des objectifs visés (présence de structures répétitives, de mots connus des enfants, de mots-outils, de mots transparents pouvant être encodés, de mots répétés dans la comptine).

Ses choix pédagogiques ont consisté à segmenter la comptine en plusieurs parties faisant l'objet de différentes séances d'apprentissage avec des groupes d'élèves différents. Elle a opté pour la constitution d'un groupe hétérogène afin de favoriser la multiplicité des stratégies utilisées par les élèves (« **Etant donné que c'est un groupe très hétérogène...oui....je savais que j'allais avoir toutes les réponses possibles.** »)

Le choix de limiter la dictée à l'adulte à une seule partie de la comptine a permis à KA de mettre en place, sur la même séance, des jeux-problèmes visant un travail de manipulation sur le texte. Il s'agissait de confronter les élèves à des situations-problèmes visant à retrouver la valeur sonore dans une chaîne écrite sue par cœur. Les verbalisations de l'enseignante font apparaître la nécessité de ritualiser ces situations de résolution de problèmes (« **Il faut que ça devienne...un p'tit rituel.** ») afin d'amener les élèves à verbaliser, expliciter et comparer leurs procédures. Nous pouvons inférer, à partir de ces prises de parole, une mobilisation des apports de la formation ayant mis en avant le point didactique suivant emprunté aux travaux de Brigaudiot : une fois que la résolution est dans la « zone d'apprentissage », c'est en la répétant (plus exactement en la retrouvant) que l'on gagne petit à petit vers la prise de conscience des relations entre moyens et fin.

- Analyse des réponses de l'enseignante LA visant à expliciter ses logiques d'action

Nous pouvons, au travers de ses verbalisations, inférer les éléments suivants nous permettant de délimiter les contours de la tâche redéfinie par l'enseignante LA :

Représentation du but visé

54 LA : Non... parce que la maîtresse des petits-moyens nous a entendu chanter toute la semaine et qu'elle aimerait pouvoir lire d'abord pour faire écouter notre chanson à ses élèves... **il faut qu'on lui transmette un affichage**... parce que je leur avais montré, la veille, voyez... moi, je l'ai mais c'est en petit ...pour les petits-moyens, c'est pas assez visible donc on va leur écrire notre chanson. **Par contre, ils ne savaient pas encore mais l'affichage reviendra ensuite dans notre classe...pour faire le travail d'isoler des mots....**

70 LA : On est à la phase d'écriture....donc **ils vont redicter mot pat mot et je vais cette fois-ci prendre en charge l'écriture** ...d'abord... **une petite focale sur les guillemets parce qu'il y a un nouveau signe de ponctuation qui arrive** ... [...] Et j'en profite, voilà, parce qu'ils ont tendance à vite dire qu'ils lisent... **à faire un petit point sur...c'est pas exactement de la lecture.**

89 LA : Tout à fait...de monter **qu'on se sert de l'écrit pour pouvoir se repérer et savoir où on en est...**

99 LA : Oui...**dicter mot par mot...ensuite de ralentir son débit...de remettre en avant la stratégie des traits-mots, de la verbaliser...**

163 LA : Non, c'est trop grand, trop long...par contre, on peut s'en servir pour isoler des mots qu'on va placer dans notre boîte à mots... mais de manière isolée...ou se servir du mot ANIMAUX ou du nom des animaux qu'on trouve dans la chanson pour faire écrire autre chose...**basculer vers une écriture autonome.**

Contraintes et ressources dont elle dispose

52 LA : Comme KA, la séance de dictée à l'adulte avait commencé la veille...avec le groupe de moyens...**j'avais envisagé un autre scénario pour les moyens....**là aussi, certains moyens...**j'avais fait un peu comme un texte à trous puisqu'il me semblait que tous n'étaient pas tout à fait prêts pour me dicter mot à mot le texte** ...donc du coup j'explique au groupe le début du travail des moyens... Et **je commence à mettre en place, déjà, cette synchronisation entre...je montre un mot...je dis le mot...et j'explique aussi...j'avais pris cette chanson parce qu'on était à fond sur cette chanson cette semaine ...mais j'avais conscience que c'était pas le meilleur support pour une dictée à l'adulte...et du coup, je les aide à se repérer, à structurer...ça, c'était le couplet, on va faire le premier couplet...**

56 LA : il me semblait que peut-être, à moment donné dans l'acquisition des savoirs, on pouvait se passer des traits-mots et je voulais tester un petit peu...**c'est pour ça que j'ai fait un groupe hétérogène et il me semblait que E2 et E5 n'allaient pas utiliser les traits-mots et que les autres allaient les utiliser.**

60 LA : Qu'à moment donné, les traits-mots, ils sont très utiles quand, à moment donné, j'ai pas d'abord mémorisé une phrase, je suis peut-être dans la construction de cette phrase... et les traits-mots vont me permettre de la stabiliser, de la segmenter et après quand on va être dans l'écriture....on peut s'en passer pour certains.

64 LA : J'interroge E3 volontairement ...heu...parce que je voulais d'abord mettre en avant une élève qui allait utiliser les traits-mots...donc du coup, elle segmente d'abord sa phrase en mots...et je prépare la phrase en faisant les traits-mots et je dis à chaque fois que je trace un trait qui correspond au mot...et je dis à quel mot ça correspond...après je dis à E4 qui est en moyenne section de redire...de redicter la phrase...en ralentissant son débit, en segmentant mot à mot et moi, je montre que ça correspond bien à la préparation de la phrase.

66 LA : Oui...dès le départ, j'avais bien mis en avant ...même avec le groupe de la veille ...que quand on dicte, c'est pas faire le langage robot....c'est pas chanter....c'est pas parler comme quand on parle.... Dicter C'est vraiment dire...couper une phrase en mots....donc, on met en place le vocabulairela différence syllabe, mot, phrase.

72 LA : Oui...et je trouvais que ce soit bien que ce soit un élève qui montre les mots mais pas forcément le même que celui qui a dicté....pour qu'on fasse encore plus d'efforts sur « je fais attention » ...elle va peut-être pas au même rythme que la maîtresse...donc il va falloir que je me cale sur le rythme de E ...il faut être attentif et qu'on segmente la phrase en mots...toujours.

87 KA : ben là, **c'est typiquement le problème du support**....c'est à dire que je savais bien qu'avec cette chanson, avec l'enchaînement de tous ces animaux....quand on se détache du chant.... C'est plus difficile de se repérer... parce que quand on chante, ça vient de suite ...là, on sait pas donc du coup, **on repart depuis le début...l'écrit est là pour nous aider...pour savoir où on en est dans la chanson**...une fois qu'il trouve donc que c'est l'animal qui va parler des oreilles...je l'aide quand même ...il dit la phrase...je redis la phrase volontairement un p'tit peu vite pour pas que déjà , je fasse le travail de découpage par mots...et après, il va partir dans le découpage mot par mot.

157 LA : Moi, surtout au départ....voilà, **j'aime pas proposer des situations qui juste...qui arrivent comme ça....sorties du chapeau...donc voilà...je trouve que ça a plus de sens...même si c'est pas le support adéquat , je trouvais que ça se justifiait plus qu'on fasse cette dictée sur ce support-là parce qu'on était en train de vivre ça en ce moment....**

Critères de réussite qu'elle se donne

189 LA : Moi, c'était plus par rapport à E...qui parfois peut être en difficulté et on oublie parfois qu'ils progressent....en petit groupe, ils se révèlent et on voit ce qu'ils ont compris....

LA semble prise dans un dilemme que nous pourrions formuler de la façon suivante :

- Utiliser une comptine, support mieux adapté à cette activité de dictée à l'adulte mais décroché du vécu de la classe ;
- Utiliser une chanson travaillée en classe dans le cadre d'un projet mais moins propice aux activités de découverte du principe alphabétique et ne présentant pas les caractéristiques d'un écrit de référence.

Elle justifie son choix d'utiliser une chanson comme support de dictée à l'adulte par la nécessité de proposer aux élèves une activité porteuse de sens qui s'intègre au projet de classe (« **je trouvais que ça se justifiait plus qu'on fasse cette dictée sur ce support-là parce qu'on était en train de vivre ça en ce moment.** ») La fonction de cet écrit est une fonction de communication (transmettre la chanson à la maîtresse des PS/ MS). D'autre part, elle valorise l'utilisation d'un écrit long par les apprentissages que celui-ci permet de mettre en place :

- Comprendre la permanence de l'écrit et prendre des repères dans le texte déjà -là (« **on repart depuis le début...l'écrit est là pour nous aider...pour savoir où on en est dans la chanson** ») ;
- Repérer certains mots pour les réutiliser lors de productions ultérieures (« **on peut s'en servir pour isoler des mots qu'on va placer dans notre boîte à mots** »).

Tout comme KA, elle a choisi de segmenter l'écrit en plusieurs morceaux dictés par des groupes différents. Elle a différencié les tâches proposées en fonction du niveau de classe et des compétences des élèves. Son objectif prioritaire semble bien être également de permettre aux élèves d'apprendre à dicter mot à mot (« **ils vont redicter mot pat mot et je vais cette fois-ci prendre en charge l'écriture.** », «... **Dicter ... C'est vraiment dire...couper une phrase en mots...donc, on met en place le vocabulairela différence syllabe, mot, phrase** ».)

En prolongement de la réflexion engagée autour de la mise en place des traits-mots lors des temps de formation précédents, LA a souhaité laisser les élèves libres d'utiliser ou non les traits-mots. Nous reviendrons sur ce geste professionnel dans notre travail d'analyse.

Pour conclure, l'analyse intrinsèque des verbalisations de LA semble pouvoir nous autoriser à inférer une mobilisation des apports de la formation synthétisés dans une de ses répliques : « **Dicter mot par mot...ensuite de ralentir son débit...de remettre en avant la stratégie des traits-mots, de la verbaliser....Après KA est allée plus loin dans...comment on exploite un texte qui a été dicté.** »

Nous allons, dans la suite de notre travail, nous intéresser à l'analyse des échanges langagiers nous permettant de repérer dans les verbalisations des enseignantes des indices de conceptualisations liées à leur propre activité.

7.3.3. Analyse des échanges langagiers

Comme nous avons pu le faire dans l'analyse des échanges langagiers de l'entretien d'auto-confrontation croisée mené en février, nous allons tenter de repérer des indices attestant de la construction de savoirs professionnels.

L'analyse intrinsèque de l'activité des deux enseignantes nous a permis de repérer la mobilisation d'apports de la formation proposée. Nous allons donc, dans un premier temps, nous intéresser aux traces d'appropriation des concepts liés à la didactique de l'écriture dans les discours des deux enseignantes.

7.3.3.1. Appropriation des concepts liés à la didactique de l'écriture

7.3.3.1.1. L'analyse du discours de KA

Nous allons observer de plus près trois éléments qui nous semblent importants :

- L'émergence d'autres possibles non réalisés

Lors du premier entretien d'auto-confrontation, nous avons noté l'émergence d'autres possibles non réalisés suite à des propositions de l'enseignante LA ou du RFC. Dans ce nouvel entretien, l'analyse des verbalisations laisse entrevoir la formulation de possibles proposés spontanément par KA :

<p>18 KA : j'aurai pu leur demander de me le dicter....ils auraient pu me dire les lettres</p> <p>29 KA : j'aurai pu faire épeler....ils auraient pu essayer d'encoder....pour changer un petit peu les manières de faire</p> <p>50 KA : Ben....je lui reformule la stratégie utilisée par E...mais on peut aller plus loin ...viens Eon va le faire...de le vivre c'est mieux....</p>
--

La seule confrontation aux images de sa propre activité semble avoir suffi pour déclencher chez KA d'autres possibilités d'action. Nous pouvons interpréter cela comme un indice de prise de distance critique sur sa propre pratique. Tout semble se passer comme si KA prenait conscience que « l'activité professionnelle a du jeu » (Yvon & Garon, 2006) et du fait qu'elle dispose d'une réserve de gestes possibles, comparables à une boîte à outils où puiser.

- Des allers-retours entre des éléments de la formation et la prise d'appui sur sa pratique

Ka utilise le terme de « comptines-outils » dont elle explicite la fonction de la façon suivante : « **ben utiles pour...quand on sait ce qu'on va voir dans l'année...au moins sur une période...ce dont on**

va avoir besoin...on va choisir des textes qui vont nous être utiles pour arriver à nos fins...le choix de la comptine est important si on veut l'utiliser..... ». Nous faisons l'hypothèse selon laquelle le discours de KA porte des traces d'appropriation d'éléments de formation que nous allons rappeler :

- Un écrit de référence doit avoir été travaillé en langage. Ainsi, tout texte produit par les enfants en dictée à l'adulte (soit une production en langage écrit, soit un texte appris par cœur oralement puis dicté) peut devenir un outil.
- Lorsque son statut de texte de référence parfaitement connu de tous est établi, il est disponible pour aider à lire et à écrire.

En réponse au questionnement du RFC visant à faire émerger les caractéristiques d'une « comptine – outil », KA fait référence à sa pratique de classe venant illustrer son propos :

119 KA : Alors...moi ...j'ai fait, créé une comptine avec les élèves...j'avais besoin du mot INVITE pour écrire une invitation individuelle. C'était... je t'invite ... Invite...ah mince...comment je peux faire ça ? Et du coup, on avait créé une comptine... Noam invite...on avait à chaque fois trouvé un animal qui rimait avec le prénom...et du coup, on avait « invite » 19 fois puisque 19 élèves.... Du coup, voilà....comptine utile créée en amont...**et maintenant, on va faire l'invitation....**15 jours après....

120 RFC : Et donc quelles stratégies ils pouvaient mettre en place ? Qu'est-ce que tu attendais comme stratégie ?

121 KA : Ben...JEon était sur comment ça peut s'écrire avec les sons que l'on entend...donc, là, on était sur de l'encodage. [...] Ensuite....INVITE... est-ce qu'on peut l'écrire ? Est-ce que tout seul, je peux savoir....non.... est-ce qu'on l'a déjà écrit quelque part...oui.

En nous référant au cadre conceptuel de la *communauté discursive disciplinaire scolaire* de Jaubert et Rebière (2021), ces éléments de discours mélangeant « des voix issues du monde quotidien » et d'autres « issues du monde scientifique » semblent attester d'une orchestration de ces deux niveaux de discours : les éléments issus de la pratique quotidienne venant illustrer les éléments de didactique. Le discours de KA laisse entrevoir des références à des éléments de formation qui sont exemplifiés par la description d'une mise en œuvre de séance au cours de laquelle elle a inventé un scénario didactique lui permettant de créer « une comptine-outil ». L'analyse de ces éléments de discours montre la mobilisation de concepts quotidiens s'appuyant sur des savoirs didactiques qui ne sont pas énoncés explicitement et que nous pourrions qualifier d'arrière-plan didactique.

- La prise de conscience de dimensions implicites (incorporées) de son activité quotidienne

Ka semble prendre conscience de l'existence de gestes professionnels dans sa pratique : « **je pensais pas avoir fait tout ça...c'est impressionnantheu, j'utilise mes mots déjà écrits....je pensais pas**

l'avoir fait...parce qu'après dans ma tête, je me disais ' bon, j'aurais pu faire ça' et en fait, je me rends compte que les petits mots outils, je les utilise.... »

Contrairement au premier entretien de février, KA parvient à une analyse réflexive plus approfondie sur son activité, ce que Perrenoud appelle une « réflexion hors du feu de l'action ». Notons qu'un travail d'introspection avait débuté à la suite de la mise en œuvre de la séance (« **parce qu'après dans ma tête, je me disais « bon, j'aurais pu faire ça »**). La référence aux travaux de Ria nous autorise à formuler l'hypothèse suivante : L'entretien d'auto-confrontation prenant appui sur des captations vidéo faciliterait le travail d'analyse de sa propre activité en autorisant un nouveau regard sur soi.

Le fait de recourir à des traces vidéo permet de se réinscrire dans le contexte d'enseignement, de quasiment revivre la situation et de pouvoir dévoiler une partie de l'expérience vécue qui a pu échapper à la conscience de l'enseignant dans l'urgence de la situation vécue.(Ria, 2019 ,p.219)

Nous pensons pouvoir interpréter l'évolution dans la pratique réflexive de l'enseignante de la façon suivante : en février, KA semblait être davantage dans le souci d'intégrer des éléments de formation dans une pratique déjà existante. Elle était préoccupée par les problèmes d'enseignement rencontrés alors. Ses verbalisations laissaient entrevoir qu'elle expérimentait des pistes didactiques sans vraiment parvenir à orchestrer les différents apports de la formation en un système cohérent. La préoccupation des enseignantes était à ce moment-là de trouver des moyens de résoudre ces problèmes par des solutions directement opérationnalisables en classe.

Les verbalisations de l'enseignante au cours de la première partie de l'entretien mené en juin laissant apparaître une analyse didactique plus approfondie du dispositif de dictée à l'adulte d'un texte connu par cœur, nous pouvons supposer que KA est plus disponible pour conceptualiser, passer de l'action à la connaissance sur l'action. Ainsi , la réflexion de KA sur sa pratique l'amène à réfléchir sur ses procédures intériorisées, transformées certainement en routines à la suite de répétitions de ces schèmes d'action dans des situations analogues. Nous interprétons ces éléments d'analyse chez KA comme des indices de conceptualisations liées à sa propre activité lui permettant de prendre conscience d'invariants de son action.

En nous appuyant sur le concept d' « inconscient pratique » défini par Piaget et repris par Perrenoud, nous supposons que l'assimilation de cette situation à un schème d'action déjà présent permet à l'enseignante d'agir rapidement « en pilotage presque automatique » et de libérer des ressources permettant de mener une réflexion sur les structures relativement stables de sa propre action. Cette hypothèse d'interprétation semble être confirmée par les propos tenus par LA :

174 LA : **On est dans des automatismes.**

178 LA : [...] je pense qu'**on anticipe quand même à moment donné**...peut-être pas tout forcément mais **on sait plus ou moins ce qui va se passer à tel moment de la séance**...et du coup, **on est assez attentives.**

Ce travail de réflexion sur l'action étant rendu possible par la confrontation aux images de sa propre activité.

7.3.3.1.2. L'analyse du discours de LA

L'analyse intrinsèque de l'activité de LA faisant apparaître des références aux apports didactiques de la formaton, nous allons observer de plus près trois éléments qui nous semblent importants :

- L'émergence d'autres possibles non réalisés

Comme chez KA, l'analyse des verbalisations de LA laisse entrevoir la formulation de possibles proposés spontanément par l'enseignante.

74 LA : Ben là, je ne m'y prends pas beaucoup....**je pense que j'aurais pu insister....au moins dire le mot espace, c'est-à-dire observer ...on n'a plus les traits qui peuvent nous aider mais on a un espace entre les deux mots...en plus, l'espace, on en parle souvent quand on écrit à l'ordinateur, quand on écrit...et là, au final, je trouve qu'il y a un gros blanc, je trouve que c'est très pauvre.**

161 LA : Voilà, du coup, y'a un lien avec les petits...**l'idéal...on n'a pas pu trop mais ça aurait été que les grands aillent justement...aux petits...faire vivre la boucle de l'écrit...mais par des enfants à d'autres enfants...**et après cet écrit nous est revenu...et c'est à partir de là...qu'on a fait des petits jeux pour isoler des mots.

L'observation de la vidéo permet à LA de faire une analyse critique de sa pratique. Le fait de laisser les enfants libres d'utiliser ou non les traits-mots dans la phase de préparation à l'écriture est évoquée par LA comme une expérimentation sur laquelle elle n'a pas encore de recul. L'observation de sa pratique lui permet d'imaginer une piste pédagogique rendant plus explicite la procédure mobilisée (« **...je pense que j'aurais pu insister....au moins dire le mot espace, c'est-à-dire observer... on n'a plus les traits qui peuvent nous aider mais on a un espace entre les deux mots...en plus, l'espace, on en parle souvent quand on écrit à l'ordinateur, quand on écrit.** »)

A un autre moment de l'entretien, LA prend sa propre action comme objet de réflexion pour la comparer à ce qu'elle aurait pu faire d'autre, à ce qu'elle qualifie « d'idéal » (« **l'idéal...on n'a pas pu trop mais ça aurait été que les grands aillent justement...aux petits...faire vivre la boucle de l'écrit...mais par des enfants à d'autres enfants...** »)

- Mise en place d'une expérimentation sur l'utilisation des traits-mots

Lors de l'entretien mené en février, nous avons pointé que le problème d'enseignement évoqué par LA concernant la mémorisation du message pouvait être dû à une utilisation des traits-mots portant sur la stabilisation de l'ensemble d'un message avant la phase d'écriture. Nous avons alors rappelé que les traits-mots aidaient l'enfant à gérer la mémoire de son énonciation en lui permettant de garder en tête ce qu'il veut dire le temps nécessaire pour le graphier. Les échanges menés lors du regroupement suivant avaient permis de revenir sur l'utilisation des traits-mots en tant que geste d'étayage permettant à l'élève de se représenter la phrase « comme une suite de mots isolables, c'est-à-dire comme du langage écrit. »

A la lumière de ce nouvel éclairage, LA a émis l'hypothèse suivante : « **il me semblait que peut-être, à moment donné dans l'acquisition des savoirs, on pouvait se passer des traits-mots et je voulais tester un petit peu...** » Elle explicite le scénario mis en œuvre en définissant le moyen utilisé pour tester cette hypothèse : « **c'est pour ça que j'ai fait un groupe hétérogène et il me semblait que E2 et E5 n'allaient pas utiliser les traits-mots et que les autres allaient les utiliser** ». Dans le commentaire fait par LA à partir de la vidéo, elle resitue bien ce geste dans le cadre de la préparation avant la phase d'écriture sous dictée : « **Elle segmente d'abord sa phrase en mots et je prépare la phrase en faisant les traits-mots et je dis à chaque fois que je trace un trait qui correspond au mot...je dis à quel mot ça correspond. Je dis à E3 qui est en moyenne section de redire...de redicter la phrase en ralentissant son débit, en segmentant mot à mot et moi, je montre que ça correspond bien à la préparation de la phrase.** »

Ainsi, l'intégration de ce geste pédagogique dans sa pratique de classe a nécessité des tâtonnements et une analyse réflexive afin d'en faire un usage ajusté aux objectifs fixés. L'accompagnement dans la durée de la constellation a permis au RFC de se positionner « en pair-expert, testant avec le professeur qui fait classe une hypothèse de travail élaborée ensemble » (plan français, 2020).

Notons que LA situe clairement l'utilisation des traits-mots comme un geste d'étayage dans le cadre de la préparation de l'écriture (« **...qu'elle explicite aux autres camarades pourquoi elle n'utilise plus les traits-mots, en quoi ça a été une aide et maintenant comment elle s'en est détachée...** ») même si la formulation employée ne repose pas sur l'emploi d'un concept didactique.

Elle mobilise la notion de préparation de l'écriture largement discutée lors des temps de formation à plusieurs reprises et elle l'explicite en mettant en lien les tâches des élèves et celles de l'enseignante. Bien que n'étant pas rattachée explicitement aux travaux de Kervyn, la mobilisation de cette notion illustre l'appropriation que LA a pu en faire en tant qu'objet d'enseignement dont nous rappelons les caractéristiques de la mise en œuvre dans le contexte scolaire :

- Un temps spécifique à la préparation doit être prévu ;
- Le travail sur la préparation doit correspondre à une activité régulière, ritualisée, explicite, au long court et évolutive ;

- Il doit correspondre à un espace d'étayage dans le cadre d'une activité fortement accompagnée.

L'analyse de la pratique et du discours de LA montre la façon dont elle met en œuvre cet objet d'enseignement et la manière dont elle conceptualise sa pratique.

- Développement d'une posture réflexive

L'exemple ci-dessous nous semble illustrer la capacité de LA à prendre de la distance sur sa propre pratique.

207 LA : Je crois que c'est ça maintenant un petit peu notre problème...c'est-à-dire on nous apporte de plus en plus d'éléments didactiques...on se rend compte que, quand même, on arrive de mieux en mieux à maîtriser certaines choses et du coup...on veut...dans un souci de proposer un enseignement de qualité...tout faire et je trouve qu'au final, **moi, je me fixe trop d'objectifs...et c'était bien que tu me dises des séances trop longues, même s'ils sont attentifs, il faut éviter...moi, ça m'a apporté ça...il faut revenir à UN objectif et se dire qu'il y a d'autres séances**

Tout semble se passer comme si LA prenait conscience de la nécessité d'orchestrer les éléments de formation en un système cohérent, de les intégrer à une pratique existante en les accommodant. (Ce travail d'accommodation pouvant reposer sur l'inventivité des enseignantes comme l'illustre l'expérimentation de LA sur l'usage des traits-mots.)

LA évoque la difficulté à prioriser un objectif d'apprentissage qui avait été relevée par le RFC dans l'analyse extrinsèque de son activité en février 2022. La prise en compte de cet élément atteste de la capacité de LA à prendre du recul sur sa pratique et à construire des connaissances sur les raisons et les conséquences de son action.

A partir de ces différents exemples, il nous semble que les conceptualisations liées à leur activité se sont progressivement enrichies chez KA et LA. Nous trouvons dans les discours des deux enseignantes la présence d'éléments didactiques qui semblent s'articuler en un système plus cohérent. Le discours des enseignantes semble être davantage orienté vers une analyse réflexive :

- Réflexion sur d'autres possibles ;
- Analyse didactique d'un geste professionnel particulier ;
- Articulation entre différents niveaux de discours ;
- Réflexion sur des gestes incorporés.

Pour poursuivre notre réflexion, nous allons voir si nous trouvons des indices de transformations discursives dans le discours des enseignantes attestant d'un processus de secondarisation. Ceci nous permettrait de conforter l'hypothèse de l'émergence d'une communauté discursive disciplinaire

professionnelle scolaire que nous avons émise à l'issue de l'entretien d'auto-confrontation croisée mené en février 2022.

7.3.3.2. *Secondarisation du discours des enseignantes*

L'analyse des interactions langagières du premier entretien d'auto-confrontation croisée mené en février 2022 nous avait permis d'observer une hétéroglossie des concepts quotidiens mobilisés par KA et LA, d'éléments de formation mobilisés sans être pour autant articulés en un système organisé et des apports de connaissances d'ordre didactique par le RFC. Ce qui nous avait amenée à définir l'entretien d'auto-confrontation, à ce moment-là du déploiement de la formation, comme un médium permettant l'émergence d'une communauté discursive traversée par « de multiples voix, un métissage de discours, un mélange de mondes » (Jaubert & Rebière, 2021, para. 20). Nous avons pu relever des références implicites à des apports de formation qui, sans être formulées dans une forme langagière relevant d'un genre second, pouvaient être interprétées comme des indices d'une communauté discursive professionnelle en train de se construire.

Nous allons nous intéresser aux pratiques langagières mobilisées par les deux enseignantes dans ce deuxième entretien d'auto-confrontation croisée afin de voir si nous trouvons des indices de secondarisation du discours nous permettant de confirmer notre hypothèse de construction d'une communauté discursive disciplinaire professionnelle scolaire définie par une acculturation à des manières de penser-parler-agir propres au champ de la didactique de l'écriture.

La confrontation des données issues de l'analyse didactique extrinsèque et de l'analyse didactique intrinsèque de l'activité des enseignantes nous a permis d'observer une analyse didactique plus approfondie du dispositif de dictée à l'adulte d'un texte connu par cœur. Nous allons donc nous intéresser à la manière dont ces apports de formation sont verbalisés par les enseignantes. Autrement dit, nous allons tenter de voir si nous observons le passage de pratiques discursives quotidiennes (mobilisant des *concepts quotidiens*) à d'autres plus élaborées (mobilisant des *concepts scientifiques*) nous permettant d'inférer un changement de position énonciative chez les enseignantes.

Nous avons relevé plusieurs références aux apports de la formation dont nous allons présenter trois exemples qui nous semblent être représentatifs de la manière dont les enseignantes se sont emparées des concepts ou notions didactiques liés à la didactique de l'entrée dans l'écrit.

Trace de référence à des apports de formation formulés en termes de langage quotidien

161 LA : Voilà, du coup, y'a un lien avec les petits...l'idéal....on n'a pas pu trop mais ça aurait été que les grands aillent justement...aux petits...faire vivre la boucle de l'écrit....mais par des enfants à d'autres enfants...

Le discours de LA laisse ainsi entrevoir une référence à un élément théorique emprunté à Brigaudiot, *faire vivre la boucle de l'écrit*, qu'elle transpose à une situation de communication entre élèves. Nous

pouvons analyser cet énoncé comme une reprise d'une formulation non scientifique présente dans les ouvrages de Brigaudiot dont la finalité est de reformuler à destination des enseignants des apports de la recherche (publiés dans des revues scientifiques).

66 LA : quand on dicte, c'est pas faire le langage robot....c'est pas chanter....c'est pas parler comme quand on parle.... **Dicter C'est vraiment dire...couper une phrase en mots....donc, on met en place le vocabulaire ...la différence syllabe, mot, phrase.**

Nous pouvons analyser cette verbalisation de LA comme une reformulation des apports de Chartier, Clesse et Hébrard, selon lesquels l'enfant doit prendre conscience que le texte est composé d'unités lexicales et l'enseignant, amener les élèves à se représenter le texte comme « une suite de mots isolables, c'est-à-dire comme du langage écrit » (Chartier et al., 2003,p.101). Cependant, ces éléments présentés en formation ne sont pas explicitement énoncés dans une forme langagière sur laquelle s'accorde la communauté savante relevant de la didactique de l'écriture (référence aux travaux de chercheurs, à un modèle théorique explicatif).

Nous pouvons émettre l'hypothèse selon laquelle le contexte que constitue l'entretien d'auto-confrontation croisée repose sur une communauté discursive entre pairs et formateur partageant un référentiel commun résultant de l'expérience acquise par les deux enseignantes et des différents apports de formation (m@gistère proposé en 2020/2021, formation en constellation au cours de l'année 2021/2022,...). Les échanges langagiers pouvant se nourrir de cette mémoire collective, il ne serait pas nécessaire dans ce contexte discursif, pour les enseignantes, de mettre en œuvre des pratiques langagières reposant sur la mobilisation explicite de concepts didactiques. Il pourrait être intéressant de voir si, dans un autre contexte discursif (échange avec un collègue débutant, par exemple), nous observions une référence plus explicite à des concepts didactiques sur lesquels repose la pratique de l'enseignante. Autrement dit, si, dans un contexte discursif autre, l'enseignante changerait de position énonciative laissant entrevoir une secondarisation de son discours.

Reformulation par le RFC d'éléments de formation énoncés dans un langage quotidien

106 KA : ben utiles pour...quand on sait ce qu'on va voir dans l'année...au moins sur une période... ce dont on va avoir besoin...on va choisir des textes qui vont nous être utiles pour arriver à nos fins...le choix de la comptine est important si on veut l'utiliser...

107 RFC : Pour qu'elle devienne **un écrit de référence** ?

108 KA : Voilà...

89 LA : Tout à fait... monter qu'on se sert de l'écrit pour pouvoir se repérer et savoir où on en est...

90 RFC : et **montrer la permanence de l'écrit...**

91 LA : Oui

Ces exemples nous montrent comment s'articulent les verbalisations des enseignantes et celles du formateur. Les éléments de discours énoncés par les enseignantes nous semblent pouvoir être assimilés à des concepts quotidiens énoncés dans un genre premier de discours s'enracinant dans la pratique de classe et imbriqués dans des formes langagières qui permettent de les dire. Les reformulations du formateur semblent permettre de réorganiser les éléments de discours dans un genre second afin d'affiner la perception de la situation en jeu. Nous faisons l'hypothèse que ce passage d'une pratique discursive quotidienne à une pratique plus élaborée (que nous pouvons qualifier de scientifique) étayé par les reformulations du RFC peut être assimilé à un changement de position énonciative visant à dépasser le point de vue singulier des enseignantes (ancré dans leur pratique de classe) pour mobiliser des connaissances partagées. Autrement dit, il s'agirait de construire des savoirs professionnels par un jeu de décontextualisation de savoirs ancrés dans la pratique quotidienne et de recontextualisation en termes de concepts didactiques.

Ces différents exemples nous permettent bien de confirmer notre hypothèse de l'émergence d'une communauté discursive disciplinaire professionnelle scolaire qui se caractériserait par la mobilisation d'éléments de formation par les enseignantes ou par le formateur. Cependant le tissu discursif est encore traversé par « un métissage de discours, un mélange de mondes » (Jaubert & Rebière, 2021, para. 20) dans lequel les apports théoriques et les éléments issus de la pratique de classe se combinent.

Pour conclure l'analyse de ce deuxième entretien d'auto-confrontation croisée, nous allons maintenant nous intéresser aux échanges langagières de la deuxième partie de l'entretien dont la visée est transformatrice. Nous nous intéresserons à la façon dont les enseignantes ont cherché à résoudre le problème d'enseignement lié au choix du support utilisé lors d'une dictée à l'adulte d'un texte connu par cœur.

7.3.3.3. Développement de compétences collectives

L'avancée de notre travail nous amène à analyser comment les enseignantes ont réfléchi ensemble sur le problème d'enseignement suivant : quel support utiliser dans le cadre d'une dictée à l'adulte d'un texte connu par cœur ?

Comme nous l'avons vu précédemment, le questionnement du RFC a cherché à faire émerger les caractéristiques de chaque support ainsi que ses limites. Nous pouvons synthétiser les propositions des deux enseignantes de la façon suivante :

	comptine	chanson
avantages	<p>Écrit qui peut devenir un écrit de référence</p> <p>Écrit court qui facilite le travail préalable de mémorisation</p> <p>Caractéristiques des mots présents qui facilitent la découverte du principe alphabétique : mots-outils, mots présents dans le répertoire mental des enfants, mots pouvant être encodés facilement, mots récurrents</p> <p>Mise en place de jeux- problèmes permettant de retrouver la valeur sonore dans une chaîne écrite sue par coeur</p>	<p>Écrit qui s'inscrit dans un projet interdisciplinaire (visée de communication à un tiers)</p> <p>Permet de clarifier la différence entre chançonner et dicter</p> <p>Découverte d'un type de texte particulier (couplet, refrain)</p> <p>Écrit plus complexe donc plus riche (mots de plusieurs syllabes, signes de ponctuation)</p>
inconvenients	<p>Manque d'un problème (la présence exclusive de mots monosyllabiques rend difficile le travail portant sur la différence entre syllabe et mot)</p>	<p>Travail de mémorisation plus difficile nécessitant nombreuses séances préalables</p> <p>Écrit qui ne peut pas devenir un écrit de référence (trop long, trop complexe)</p> <p>Écrit qui ne peut pas servir de support pour des jeux-problèmes (trop long, trop complexe)</p>

Ceci nous permet d'avancer que les gestes professionnels que nous avons identifiés comme spécifiques à la pratique de KA ou de LA sont bien majoritairement liés à la nature du support utilisé :

- Le choix de la comptine a permis à KA de concevoir sa séance comme préparation d'un écrit de référence et de mettre en place des jeux-problèmes ;
- Le choix de la chanson a permis à LA d'intégrer sa séance dans un projet interdisciplinaire et de travailler un écrit plus riche sur le plan syntaxique.

En prenant appui sur les éléments précédents, nous avons pu orienter les échanges vers la recherche d'une possible articulation des deux approches permettant de travailler des objectifs d'apprentissage complémentaires.

164 RFC : Et dans une année, est-ce qu'on peut travailler les deux supports....quelle articulation...

165 KA : Il faut varier...

166 LA : 2/3...1/3....

167 KA : Les attentes sont différentes en fonction du texte...les jeux sont différents

168 LA : A mon avis, le choix des comptines doit être réfléchi mais elles doivent se travailler toute l'année et je réserverai en fait l'écriture de chanson sur un projet ponctuel...3 chansons qui correspondent à 3 projets dans l'année....

Notons que cette proposition d’articulation des deux approches est co-construite par les deux enseignantes, ce qui nous permet d’avancer que l’entretien d’auto-confrontation croisée est bien un espace dans lequel les enseignants vont pouvoir développer des conceptualisations partagées, coopérer pour élaborer des ressources. L’implication dans un contexte social signifiant où elles ont un problème à résoudre a permis aux enseignantes de réfléchir à des propositions d’articulation des deux approches.

Nous avançons que ce travail de réflexion a été guidé par le questionnement du RFC qui « aide les professeurs qu’il accompagne à analyser les situations problématiques » (plan français, 2020). Il nous semble important de souligner que ce travail d’accompagnement ne peut être efficace que si le formateur a pris le temps d’une réflexion préalable à partir de l’analyse extrinsèque de l’activité des enseignants et de la prise en compte des problèmes de métier évoqués par les praticiens de terrain. Ceci nous amène à souligner l’importance du travail de préparation du formateur afin de pouvoir guider les enseignants dans la verbalisation de leurs logiques d’action et la transformation de leur pouvoir d’agir. Loin de toute attitude prescriptive, le Référent Français doit être en mesure de repérer chez les enseignants les éléments de verbalisations sur lesquels il va pouvoir prendre appui pour encourager un retour réflexif sur leurs pratiques et guider la recherche de solutions adaptées aux contextes locaux en prenant appui sur les apports de la recherche. Autrement dit, nous pensons que le passage d’une communauté discursive quotidienne à une communauté discursive disciplinaire professionnelle scolaire ne peut se faire qu’avec une participation active du formateur qui va accompagner les enseignants vers « une meilleure expertise disciplinaire pour rendre la didactique et la pédagogie plus efficaces auprès des élèves » (plan français, 2020).

En complément de cette analyse concernant le développement des compétences collectives, nous allons chercher à voir comment s’articulent les verbalisations des enseignantes et du formateur dans la recherche de solutions au problème de métier travaillé.

7.3.3.4. Analyse des opérations langagières dans le discours des enseignantes

Nous allons nous intéresser, dans la dernière partie de notre analyse, aux indices attestant de la prise en compte du discours de l’autre en ciblant quatre moments significatifs des échanges lors de l’entretien d’auto-confrontation croisée :

Temps 1 : Echanges langagiers portant sur les caractéristiques d’une comptine pour qu’elle devienne un écrit de référence.

<p>109 RFC : Et du coup, quelles seraient les caractéristiques de ces comptines-là pour qu’elles deviennent un écrit de référence ?</p>	<p>Le RFC définit la problématique : caractéristiques des comptines-outils pour qu’elles deviennent un écrit de référence</p>
<p>110 LA : Il faut qu’il soit court...</p>	<p>LA fait une proposition de caractéristique (longueur)</p>
<p>111 KA : oui</p>	<p>KA marque son accord (marqueur discursif <i>oui</i>)</p>

<p>112 LA : il faut qu'il y ait la présence de mots outils, de petits mots...</p> <p>113 KA : Oui...voilà</p> <p>114 LA : certains adjectifs....qu'on peut après utiliser pour faire des phrases.</p> <p>115 RFC : D'accord ...donc des mots dont on sait qu'ils vont en avoir besoin dans le cadre d'autres productions...</p> <p>116 KA : oui...</p> <p>117 LA : oui</p> <p>118 RFC : D'accord...au niveau du choix des mots, est-ce qu'il peut y avoir d'autres critères ?</p> <p>119 KA : Alors...moi ...j'ai fait, créé une comptine avec les élèves...j'avais besoin du mot INVITE pour écrire une invitation individuelle. C'était... je t'invite ... Invite...ah mince...comment je peux faire ça ? Et du coup, on avait créé une comptine... Noam invite....on avait à chaque fois trouvé un animal qui rimait avec le prénom...et du coup, on avait « invite » 19 fois puisque 19 élèves.... Du coup, voilà....comptine utile créée en amont...et maintenant, on va faire l'invitation....15 jours après....</p> <p>120 RFC : Et donc quelles stratégies ils pouvaient mettre en place ? Qu'est-ce que tu attendais comme stratégie ?</p> <p>121 KA : Ben...JEon était sur comment ça peut s'écrire avec les sons que l'on entend....donc, là, on était sur de l'encodage. [...] Ensuite....INVITE... est-ce qu'on peut l'écrire ? Est-ce que tout seul, je peux savoir....non.... est-ce qu'on l'a déjà écrit quelque part...oui.</p>	<p>LA fait une deuxième proposition (présence mots-outils)</p> <p>KA marque son accord (l'utilisation de deux marqueurs discursifs <i>oui</i> et <i>voilà</i> renforcent le fait selon lequel KA aurait pu émettre le même énoncé)</p> <p>LA fait une troisième proposition (adjectifs réutilisables)</p> <p>Le RFC reformule en utilisant un élément didactique présenté en formation (utiliser en production des mots présents dans des écrits de référence). Le marqueur discursif <i>donc</i> permet de conclure les échanges et introduit un énoncé faisant écho avec le questionnement précédent du RFC (109 RFC) : « quelles caractéristiques de ces comptines-là pour qu'elles deviennent un écrit de référence ? »</p> <p>KA et LA marquent leur accord (marqueur discursif <i>oui</i>)</p> <p>Le RFC recentre la problématique sur le choix des mots présents dans la comptine (sous-entendu, pour qu'elle devienne un écrit de référence)</p> <p>KA décrit une activité mise en œuvre dans sa classe pour illustrer la création d'une comptine utile (éléments de discours premiers liés directement à l'expérience singulière)</p> <p>Le RFC oriente la discussion sur la tâche des élèves (stratégies)</p> <p>KA reprend son propos (119 KA) en précisant la tâche des élèves</p>
---	---

Temps 2 : Echanges langagiers portant sur la mise en place des jeux-problèmes.

<p>146 RFC : hum...hum...et du coup, par rapport à ces jeux, comment les mettre en place...</p> <p>147 LA : il faut que ce soit récurrent...</p> <p>148 KA : Il faut que ça devienne...</p> <p>149 LA : un p'tit rituel...</p>	<p>Le RFC oriente la discussion sur les modalités de mise en œuvre des jeux-problèmes</p> <p>LA apporte un élément de réponse</p> <p>KA commence un énoncé (essai de reformulation ?)</p> <p>LA reprend l'énoncé de KA et le complète (reprise d'une structure syntaxique entamée)</p>
--	--

<p>150 KA : Un p'tit rituel, oui....</p> <p>151 LA : Donc, chaque écrit dicté, on peut faire ces petits jeux....</p>	<p>KA reformule l'énoncé de LA à l'identique et marque son accord (marqueur discursif <i>oui</i>)</p> <p>LA conclue par une généralisation de l'activité des jeux-problèmes à tout écrit produit en dictée à l'adulte. Le marqueur discursif <i>donc</i> permet de conclure.</p>
--	--

Temps 3 : Echanges langagiers portant sur les inconvénients possibles de la comptine comme support de dictée à l'adulte.

<p>152 RFC : Et alors...est-ce qu'il y a des inconvénients à travailler une comptine comme ça ...en dictée à l'adulte ?</p> <p>153 KA : Alors...je ne pense pas que ça pose de problème...</p> <p>154 LA : Justement, moi, j'y verrai justement le manque d'un problème...c'est-à-dire souvent sur des petites comptines comme ça, c'est souvent un mot une syllabe...donc du coup, c'est LE/CHAT/ET/LE/RAT/QUI/VONT... donc du coup le découpage, cet effort de penser que le mot, c'est pas la syllabe...peut-être qu'on l'a un peu moins...et si on fait ça toute l'année...</p> <p>155 KA : Donc, le choix du support, il faut trouver des comptines où y'a pas que ça...on peut les inventer...ou trouver des comptines avec des mots de longueur différente...</p>	<p>Le RFC oriente la discussion sur les inconvénients potentiels du choix de la comptine</p> <p>KA se positionne par rapport à cette question</p> <p>LA se positionne en opposition à KA et argumente sa prise de position par la référence à une comptine connue (éléments de discours premiers liés directement à l'expérience singulière. Le marqueur modal <i>justement</i> répété deux fois appuie le fait que LA se positionne différemment en prenant appui sur l'énoncé de KA : ça ne pose pas de problème)</p> <p>KA intègre le point de vue de LA et réajuste son point de vue initial en précisant les caractéristiques des comptines permettant de dépasser le problème soulevé par LA</p>
--	--

Temps 4 : Echanges langagiers visant une analyse réflexive sur les gestes professionnels mis en place.

<p>190 RFC : A moment donné, tu as dit à E4 : « Qu'est-ce que tu viens de faire là dans ta tête »</p> <p>191 LA : Oui...j'ai vu ses yeux et son doigt...on est attentif...</p> <p>192 KA : A leur réaction...</p> <p>193 LA : Que ce soit verbal ou non-verbal...</p> <p>194 RFC : C'est important le non-verbal dans les situations de dictée à l'adulte ?</p> <p>195 LA : Bien sûr</p> <p>196 RFC : pourquoi ?</p> <p>197 KA : ça nous permet de rebondir...</p> <p>198 LA : Ils sont dans l'action mais ils sont pas dans la manipulation de quelque chose...donc, c'est que dans la réflexion qu'ils sont actifs...du coup, si on peut interpréter ce qui se passe dans leur tête et le montrer à tous...c'est intéressant...</p>	<p>Le RFC oriente la discussion sur l'analyse d'un geste professionnel de LA</p> <p>LA resitue son geste en précisant des éléments contextuels. Elle commence un énoncé</p> <p>KA prend appui sur la structure syntaxique entamée pour la compléter</p> <p>LA complète par un nouvel élément (verbal ou non verbal) qui prend appui sur son énoncé précédent (191 LA) et élargit le champ de focalisation de l'attention de l'enseignant</p> <p>Le RFC reformule sous forme interrogative en recontextualisant sur la tâche de dictée à l'adulte</p> <p>LA marque son accord (marqueur discursif <i>bien sûr</i>)</p> <p>Le RFC formule une question visant l'argumentation de l'énoncé précédent</p> <p>KA apporte un élément de réponse (formulation issue du langage quotidien)</p> <p>LA apporte un nouvel élément de réponse qui semble être un prolongement de ses énoncés précédents (191 LA et 193 LA)</p>
--	---

199 KA : les yeux qui pétillent...	KA illustre le propos de LA par un élément issu de l'expérience quotidienne
200 RFC : Donc des indices...	Le RFC reformule le propos de KA en utilisant un terme générique
201 KA : Voilà...	KA marque son accord (marqueur discursif <i>voilà</i>)
202 RFC : de leur activité cognitive...	Le RFC reprend la structure syntaxique entamée (200 RFC) pour la compléter. Il reformule l'énoncé de LA dans un langage plus scientifique
203 KA : Et oui. Le AH ! ...ah, toi, t'as compris quelque chose...	KA marque son accord (marqueur discursif <i>et oui</i>) et apporte un élément de connaissance directement lié à l'expérience quotidienne
204 RFC : Et donc, là, vous faites comment ?	Le RFC oriente la discussion sur la mise en œuvre pédagogique permettant d'utiliser ces indices
205 LA : On isole et on demande d'essayer d'abord à l'enfant d'expliquer et nous, ensuite on apporte le vocabulaire qu'il faut pour institutionnaliser tout ça...	LA explicite un scénario pédagogique
206 KA : et renvoyer au groupe....	KA reprend l'énoncé de LA et le complète

En somme, cette analyse du discours de ces séquences langagières illustre la prise en compte du discours de l'autre, l'intégration des apports de chacun en vue de la recherche de solutions communes ou d'alternatives, la capacité d'analyse de l'activité d'un pair. Ceci nous permet de confirmer notre hypothèse selon laquelle l'entretien d'auto-confrontation croisée est un espace socio-discursif dans lequel se construisent des conceptualisations partagées et élaborées par le collectif.

8. DISCUSSION, LIMITES ET PERSPECTIVES

8.1. Retour sur les hypothèses de travail

Nous allons revenir sur les hypothèses que nous cherchions à vérifier :

Hypothèse 1 : Les prises de parole de l'enseignant sur sa propre activité, à partir du questionnement du Référent Français, vont faire apparaître des indices de conceptualisations liées à sa propre activité : explicitation de ses logiques d'action (raisons et conséquences de son action pédagogique), prise de distance critique sur sa propre activité, mobilisation de concepts didactiques relatifs à l'entrée dans l'écrit à l'école maternelle attestant d'une secondarisation de son discours.

Hypothèse 2 : La réflexion sur l'action pour analyser, comparer sa propre activité à celle d'un pair dans une situation professionnelle comparable va permettre de développer des conceptualisations partagées : co-construction de solutions pour résoudre une situation problématique, utilisation d'un référentiel commun mobilisant des concepts didactiques relatifs à l'entrée dans l'écrit à l'école maternelle.

Hypothèse 3 : Les conceptualisations liées à l'activité et les conceptualisations partagées élaborées par le binôme vont s'enrichir progressivement dans le cadre de l'accompagnement en constellation : passage progressif d'une communauté discursive à une communauté discursive disciplinaire professionnelle scolaire dans le cadre de la didactique de l'entrée dans l'écrit à l'école maternelle.

A la lumière de l'analyse des deux entretiens d'auto-confrontation croisée, nous pouvons avancer les éléments de réponse suivants :

- **Présence d'indices de conceptualisations liées à sa propre activité.**

Les éléments recueillis lors des entretiens d'auto-confrontation ont bien laissé entrevoir la capacité des deux enseignantes à construire des connaissances sur les raisons et conséquences de leur action pédagogique que nous avons pu déduire à partir des verbalisations des professeures sur leur propre activité. D'autre part, les deux enseignantes semblent avoir développé une posture réflexive que nous avons illustrée au travers de nombreux exemples dans l'analyse des échanges langagiers lors de l'entretien d'auto-confrontation croisée de juin 2022 (confirmation de l'hypothèse 1).

Les conceptualisations liées à leur propre activité semblent s'être enrichies entre février et juin 2022 chez les deux enseignantes, ce qui tendrait à valider partiellement l'hypothèse 3 :

En février 2022, les deux enseignantes faisaient référence à des éléments didactiques qui ne semblaient pas s'orchestrer en un système cohérent. Des connaissances issues de l'expérience quotidienne cohabitaient avec des éléments de connaissances plus scientifiques, sans réelle articulation. Les débriefings à chaud laissaient apparaître des problèmes d'enseignement directement liés à des tentatives de mise en œuvre des apports de la formation.

En juin 2022, les connaissances didactiques semblent être mieux intégrées dans le discours des deux enseignantes. Nous avons pu observer des moments durant lesquels l'hétéroglossie des différents niveaux de discours s'orchestre dans des allers-retours formatif/ pratique, les éléments issus de l'expérience quotidienne étant convoqués pour illustrer des points didactiques. L'analyse du discours des enseignantes et du formateur nous ont permis d'observer des séquences langagières attestant du passage de pratiques discursives quotidiennes (mobilisant des *concepts quotidiens*) à d'autres plus élaborées (mobilisant des *concepts scientifiques*) dans le cadre d'un accompagnement par le formateur.

- **Présence d'indices de conceptualisations partagées et élaborées par le collectif.**

Les éléments recueillis lors des entretiens d'auto-confrontation ont bien laissé entrevoir la capacité des enseignantes à coopérer pour résoudre un problème d'enseignement ou co-construire des ressources (validation de l'hypothèse 2). Le fait d'être impliquées dans un contexte social signifiant dans lequel elles avaient des problèmes à résoudre a permis aux enseignantes de coopérer pour résoudre ces situations problématiques ou construire des savoirs professionnels.

Les conceptualisations partagées élaborées par le binôme semblent s'être développées entre février et juin 2022 chez les deux enseignantes, ce qui tendrait à valider partiellement l'hypothèse 3 : en février, les enseignantes semblaient être préoccupées par la recherche de solutions directement opérationnalisables pour résoudre dans l'urgence leurs problèmes d'enseignement alors qu'en juin, les deux enseignantes semblent avoir développé une posture réflexive les amenant à réfléchir à une possible articulation de leurs choix didactiques, à analyser leurs gestes professionnels et l'activité de leurs élèves.

Ainsi, en favorisant une réflexion sur l'action, l'entretien d'auto-confrontation croisée peut bien être envisagé comme un espace socio-discursif permettant de développer des compétences professionnelles. Notre analyse nous amène à considérer la plus-value de ce dispositif de formation au travers des éléments suivants :

- a) Il favorise le développement professionnel des enseignantes (analyse réflexive sur leur pratique ou celle d'un pair, inscription dans le champ de la didactique de l'écriture, recherche de solutions à des problèmes d'enseignement ou d'apprentissage, coopération pour produire des ressources).
- b) Il favorise une analyse à plusieurs voix en prenant appui sur l'analyse de mises en œuvre effectives et permet des réajustements des gestes professionnels dans le cadre d'un accompagnement dans la durée. Cet accompagnement prolongé dans le temps permet de développer une confiance réciproque, le pouvoir d'agir des enseignants en prenant le temps d'allers et retours entre le travail en classe et le temps de formation en regroupement. Citant les préconisations du plan français (2020), nous pouvons avancer que le RFC « aide les professeurs qu'il accompagne à analyser les situations problématiques auxquelles lui-même n'a peut-être pas de réponse, et à y trouver une solution adaptée en évitant toute attitude prescriptive. » Ainsi, la relation formateur/formé repose sur « la discussion, la confrontation, le partage et les rétroactions. Le Référent Français n'évalue pas le travail réalisé mais [...] encourage un retour réflexif sur les actions ».
- c) Il permet au formateur d'endosser une posture d' « ami critique ».

Ne se positionnant pas en 'savant faisant la leçon' mais en expert à l'écoute des besoins, sachant poser les bonnes questions ou apporter les éléments utiles pour que le groupe progresse. [Le rôle du Référent repose sur] l'écoute, le conseil, la capacité à formuler de manière souple et ouverte remarques et critiques, sans injonction qui fermerait la discussion. Le référent français conseille sans prendre de décision à la place de l'équipe enseignante. (Plan français, 2020)

Replacée dans le cadre théorique de la communauté discursive disciplinaire scolaire, le rôle du formateur en tant que médiateur expert peut être considéré comme essentiel pour permettre le passage d'une communauté discursive quotidienne à une communauté discursive disciplinaire professionnelle. En l'absence de la présence active du Référent Français de Circonscription, les échanges langagiers entre enseignants pourraient rester cantonnés à des échanges entre pairs dans le cadre d'une communauté discursive ordinaire mobilisant des concepts quotidiens s'enracinant dans la pratique quotidienne des enseignants.

- d) Par le questionnement du formateur, il favorise le réveil d'autres possibilités d'action face à un dilemme mis en évidence et pris comme objet de travail. Citant Clot, nous pouvons avancer que l'entretien d'auto-confrontation vise bien à rétablir « le pouvoir d'agir » des individus et des collectifs de travail, c'est à dire faire en sorte que, « d'objet d'analyse, le vécu [devienne] moyen pour vivre d'autres vies ».
- e) Il permet d'évaluer la formation mise en place et de prendre la mesure dont les enseignants interprètent les apports de la formation, de repérer les points sur lesquels la formation a pu manquer d'explicitation ou induire des représentations pouvant générer des obstacles didactiques.

8.2. Limites de notre recherche

Notre étude présente des limites ne permettant pas de généraliser les conclusions que nous avons pu établir. Il s'agit d'une recherche qualitative dont le corpus est très restreint et ne peut être représentatif de l'ensemble des enseignants suivis en constellation dans le cadre du plan français. D'autre part, nous n'avons aucun moyen de vérifier si l'évolution des conceptualisations des enseignantes est due à des apports de la formation déployée et/ou à un impact du dispositif de formation (l'entretien d'auto-confrontation croisée). D'autres facteurs explicatifs que nous n'avons pas pu contrôler ont pu impacter le développement des compétences professionnelles des enseignantes.

Notre travail de recherche se situe davantage du côté d'une amorce de réflexion sur des modalités de formation continue favorisant le développement des compétences professionnelles par le biais d'une approche permettant d' « apprendre sur le lieu de travail, pour et par le travail ».

8.3. Perspectives

Nous avons choisi d'étudier l'impact des entretiens d'auto-confrontation croisée sur le développement professionnel des enseignants. En conclusion de notre travail, nous souhaitons interroger la pertinence d'un tel dispositif de formation en termes d'utilité, d'utilisabilité et d'acceptabilité. Nous empruntons la définition de ces trois termes à Ria (2019), définitions inspirées des travaux de l'équipe de Tricot :

- L'utilité d'un dispositif de formation correspond à « son potentiel en termes d'aide à l'apprentissage professionnel du point de vue du formateur mais aussi des stagiaires » ;
- L'utilisabilité d'un dispositif concerne « sa facilité d'utilisation, de mise en place et le niveau de satisfaction procuré » ;
- L'acceptabilité d'un dispositif de formation concerne « sa compatibilité avec les valeurs, la culture et les organisations professionnelles » au sein desquelles le formateur est employé.

Nous allons présenter de façon synthétique l'évaluation que nous faisons de ce dispositif de formation, du côté du formateur, à l'aide des trois critères ergonomiques présentés ci-dessus.

	Utilité	Utilisabilité	Acceptabilité
Avantages	<p>Permet de comprendre les logiques d'action des enseignants</p> <p>Permet d'accompagner l'analyse réflexive des enseignants en vue d'une transformation de leurs pratiques</p>	<p>Génère un niveau de satisfaction élevé pour le formateur (perception du développement professionnel des enseignants)</p>	<p>Compatible avec les valeurs, la culture professionnelle du formateur définies par le plan français : expert référent pour les savoirs scientifiques apportés en situation et convoqués en réponse à des besoins / « ami critique » accompagnant la réflexion des enseignants sur leurs pratiques)</p>
Inconvénients		<p>Difficile à mettre en œuvre (lourdeur du dispositif reposant sur des montages vidéos)</p> <p>Chronophage</p>	

Notons qu'il aurait été intéressant d'interroger les enseignantes sur l'intérêt de ce dispositif de formation mais aussi sur le potentiel qu'il a pu générer au niveau de leur façon d'enseigner. Notre travail de recherche aurait ainsi pu être complété par la prise en compte du témoignage des enseignantes via un questionnaire portant sur l'analyse de ce dispositif de formation et un suivi de l'activité des enseignantes post-formation.

Afin de pallier les inconvénients liés à la lourdeur de la mise en œuvre de ce dispositif, nous nous sommes intéressée à un outil de formation proposé par Ria (2019) : « observations croisées et débriefing-flash ». Cet outil visant l'autonomisation progressive des enseignants se déroule entre deux enseignants volontaires. L'observé définit les moments-clés sur lesquels il souhaite que l'observateur porte son attention et enregistre l'activité pour l'analyser a posteriori. Le débriefing-flash d'une durée de 30 minutes se déroule en quatre temps en prenant appui sur des extraits vidéo sélectionnés :

- Etape de co-description de la situation observée ;
- Etape d'explicitation des intentions, des préoccupations de l'enseignant lors de l'action observée ;
- Etape de co-évaluation de la pertinence, de la congruence entre les intentions visées et les moyens mis en œuvre ;
- Etape de recherche conjointe de solutions concrètes.

Nous pensons que cet outil de formation pourrait être adapté dans le cadre de la mise en œuvre du plan français. Le Référent Français pourrait être associé à la mise en œuvre de ce dispositif en prenant en charge la captation vidéo de temps de classe définis au préalable en concertation avec les deux enseignants. Il pourrait participer au débriefing-flash et jouer pleinement son rôle d'expert référent pour les savoirs scientifiques mais aussi d'« ami critique » aidant les praticiens à développer des solutions et des pratiques d'enseignement adaptées aux contextes locaux. Notons que cet outil de formation, qui nous semble plus adapté à un accompagnement des enseignants en constellation, nécessiterait de définir a priori les problèmes d'enseignement.

CONCLUSION

Pour rappel, notre mémoire s'inscrit dans le contexte de la recherche d'une amélioration des modalités de la formation continue des enseignants du premier degré. Nous voulions savoir si un dispositif de formation, tel que l'entretien d'auto-confrontation croisée, issu des méthodes d'analyse du travail, pouvait favoriser le développement des compétences professionnelles des enseignants. Notre problématique visait à étudier en **quoi les échanges langagiers mis en place lors d'entretiens d'auto-confrontation croisée dans le cadre du déploiement du plan français en constellation pouvaient favoriser l'émergence d'une communauté discursive disciplinaire professionnelle scolaire, lieu de transformations conceptuelles et discursives, en particulier dans l'analyse didactique de mise en œuvre de séances de dictée à l'adulte en maternelle.**

Nous avons choisi de mener une analyse qualitative des verbalisations de deux enseignantes lors de deux entretiens d'auto-confrontation croisée menés en février et en juin 2022. Ces entretiens faisaient suite à des observations entre pairs portant sur la mise en place du dispositif de dictée à l'adulte en maternelle. Ceci nous a permis d'éprouver nos hypothèses de travail. Nous avons pu vérifier la présence d'indices de conceptualisations des enseignantes liées à leur propre activité dans le cadre de la didactique de l'écriture : capacité de réflexion sur leur action, mobilisation d'apports de la formation formulés sous forme de concepts quotidiens ou de concepts didactiques. Nous avons également pu prélever des traces des conceptualisations partagées chez les deux professeures. L'implication dans un contexte social signifiant où elles avaient un problème à résoudre a permis aux enseignantes de réfléchir ensemble à des solutions, à des propositions d'articulation des différentes approches pédagogiques. Enfin, nous avons pu observer un enrichissement des conceptualisations des deux enseignantes entre février et juin 2022 : l'analyse du discours a laissé apparaître la référence à des apports de la formation mieux reliés entre eux et articulés aux pratiques de classe rendant les enseignantes plus disponibles pour une réflexion sur l'action. D'une recherche de solutions directement opérationnalisables dans le contexte de classe, les échanges entre enseignantes leur ont ensuite permis de coopérer pour élaborer une réflexion professionnelle et articuler leurs deux approches quant à la mise en œuvre d'une dictée à l'adulte d'un texte connu par cœur.

Nous avons pu mettre en avant le rôle crucial du Référent Français de Circonscription en tant que médiateur expert permettant la « mise au travail des concepts spontanés » pour amener les enseignantes à « une reconfiguration [de ces derniers] en concepts scientifiques ».

En référence à la notion de *communauté discursive disciplinaire scolaire* de Jaubert et Rebière, nous avons alors pu définir l'entretien d'auto-confrontation croisée comme un espace socio-discursif, lieu de transformations discursives et conceptuelles. Autrement dit, ces différents éléments d'analyse nous ont conduite à définir ce dispositif de formation comme favorisant l'émergence d'une communauté

discursive disciplinaire professionnelle scolaire, définie par une acculturation à des manières de penser-parler-agir propres au champ de la didactique de l'écriture et caractérisée par « un mélange de mondes, un métissage de discours ». Il nous semble que cette hétéroglossie, dans laquelle nous retrouvons la coexistence de connaissances professionnelles issues de l'expérience quotidienne et de connaissances scientifiques relevant de la didactique de l'écriture pourrait être mise en cohérence avec l'objectif visé par le plan français (2020) : « permettre au collectif de construire des réponses adaptées aux besoins d'enseignement et aux besoins d'apprentissage des élèves [ajustées aux contextes locaux] en prenant appui sur les résultats de la recherche. »

Bien que conscientes des limites de notre recherche, nous pensons que les pistes d'analyse que nous avons développées constituent des éléments de réflexion pertinents qui nous permettront de mieux appréhender la mise en œuvre du plan français dont l'ambition est bien de contribuer au développement professionnel des enseignants en vue de rendre la didactique et la pédagogie plus efficaces auprès des élèves.

Nous concluons sur une perspective que nous jugeons intéressante pour la poursuite de notre travail de Référent Français de Circonscription : celle de transposer l'outil d' « observation croisée et débriefing-flash » proposé par Ria (2019) à un accompagnement des enseignants en constellation. Nous pourrions ainsi envisager de définir de façon collégiale un problème d'enseignement sur lequel les enseignants souhaiteraient travailler. Le RFC pourrait filmer des temps de classe correspondant à ce problème d'enseignement. Ces captations vidéo pourraient ensuite être utilisées directement lors d'un débriefing-flash mené à l'issue des visites croisées entre pairs. Le RFC participerait alors à ces temps d'échange en remplissant pleinement ses missions définies par le plan français (2020) : expert référent pour les savoirs scientifiques apportés en situation et convoqués en réponse à des besoins et « ami critique » accompagnant la réflexion des enseignants sur leurs pratiques.

BIBLIOGRAPHIE

Alamargot, DD., & Chanquoy, L. (2002). Les modèles de rédaction de textes. In M. Fayol (Ed.), La production du langage. Encyclopédie des sciences cognitives, Vol. X. Paris : Hermès.

Alamargot, Chanquoy, Chuy (2005). L'élaboration du contenu du texte : de la mémoire à long terme à l'environnement de la tâche Article in Psychologie Française September 2005 DOI: 10.1016/j.psfr.2005.05.005

Alamargot (2018). Intervention lors de la conférence de consensus intitulée « Ecrire et rédiger : comment guider les élèves dans leurs apprentissages ? » les 14 et 15 mars 2018. En ligne : <https://www.dailymotion.com/video/x6hlecf>

Brigaudiot M. (2015). Enseigner à l'école- Langage et école maternelle. Paris : Hatier

Brigaudiot, M. (2000). Apprentissage progressif de l'écrit à l'école maternelle. Paris : Hachette.

Centre Alain-Savary Institut Français de l'Éducation. Boîte à outils Ecriture. En ligne : <http://centre-alain-savary.ens-lyon.fr/CAS/LECTURE-ECRITURE/ecriture>

Centre Alain-Savary Institut Français de l'Éducation. (2020). Module de formation « Enseigner par la dictée à l'adulte la production de texte au CP ». En ligne : http://centre-alain-savary.ens-lyon.fr/CAS/LECTURE-ECRITURE/ecriture/scenarios-de-formation/copy3_of_enseigner-la-dictée-a-ladulte

Centre Alain-Savary Institut Français de l'Éducation. (2019). Concevoir des formations pour aider les enseignants à faire réussir tous les élèves. Une synthèse des réflexions et des outils du centre Alain-Savary au service des formateurs - Version 7 – Octobre 2019

Chartier A.M., Clesse C., Hébrard J. (2003). Lire, écrire, tome 2 : produire des textes. Paris : Hatier.

Clot, D., Faïta, D., Fernandez, G. & Scheller, L. (2000). Entretiens en autoconfrontation croisée : une méthode en clinique de l'activité, Perspectives interdisciplinaires sur le travail et la santé [En ligne], 2-1 | 2000, mis en ligne le 01 mai 2000, consulté le 30 avril 2019. URL : <http://journals.openedition.org/pistes/3833> ; DOI : 10.4000/pistes.3833

Enquête TALIS Teaching and Learning International Survey (2018). Des enseignants et chefs d'établissement en formation à vie, juin 2019 : synthèse disponible sur la page sur le site du ministère : <https://www.education.gouv.fr/talis-teaching-and-learning-international-survey-2018-9815>

Faïta D. et Vieira M. (2003). Réflexions méthodologiques sur l'autoconfrontation croisée. D.E.L.T.A., 19 :1,2003 (123-154)

Fayol, M. (1984). L'approche cognitive de la rédaction : une perspective nouvelle. Repères, 63(1), 65-69. <https://doi.org/10.3406/reper.1984.1783>

Garcia-Debanç, C. (1986). Processus rédactionnels et pédagogie de l'écriture. Pratiques, 49(1), 23-49. <https://doi.org/10.3406/prati.1986.2449>

Garcia-Debanç, C., & Fayol, M. (2002). Des modèles psycholinguistiques du processus rédactionnel pour une didactique de la production écrite. *Repères*, 26(1), 293-315. <https://doi.org/10.3406/reper.2002.2409>

Goigoux, R. & Vergnaud, G. (2005). Schèmes professionnels. In: *La Lettre de l'AIRDF*, n°36, 2005/1. pp. 7-10.

Goigoux, R. (2007). Un modèle d'analyse de l'activité des enseignants, *Éducation et didactique*, 1-3 | 2007, 47-69. En ligne : <https://doi.org/10.4000/educationdidactique.232>

Goigoux, R. & Serres, G. (2015). Analyse du travail pour la formation et en formation de formateurs d'enseignants. Dans : Valérie Lussi Borer éd., *Analyse du travail et formation dans les métiers de l'éducation* (pp. 115-136). Louvain-la-Neuve: De Boeck Supérieur. <https://doi.org/10.3917/dbu.lussi.2015.01.0115>

Institut national supérieur du professorat et de l'éducation de Clermont- Auvergne. Les cinq focales de R. Goigoux (février 2021). En ligne : <https://inspe.uca.fr/formation/cinq-focales-un-mini-mooc>

Jaubert., Rebière, M. (2001). Pratiques de reformulation et construction des savoirs ASTER n°33

Jaubert, Rebière, M. & Bernié, J. (2004). Significations et développement : quelles « communautés » ? Dans : Christiane Moro éd., *Situation éducative et significations* (pp. 85-104). Louvain-la-Neuve: De Boeck Supérieur. <https://doi.org/10.3917/dbu.moro.2004.01.0085>

Jaubert., Rebière, M. (2011). Positions énonciatives pour apprendre dans les différentes disciplines scolaires : une question pour la didactique du français ? , *Pratiques* [En ligne], 149-150 | 2011, mis en ligne le 17 juin 2014, consulté le 01 mai 2019. URL : <http://journals.openedition.org/pratiques/1718> ; DOI : 10.4000/pratiques.1718

Jaubert, Rebière, M. (2021). Un modèle pour interpréter le travail du langage au sein des communautés discursives disciplinaires scolaires, *Pratiques* [En ligne], 189-190 | 2021, mis en ligne le 09 juillet 2021, consulté le 23 juillet 2021. URL : <http://journals.openedition.org/pratiques/9680> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/pratiques.9680>

Kervyn, B. (2020). Rôle des interactions langagières dans la préparation collective de l'encodage de phrases en classe de cours préparatoire. *Recherches en éducation*, 40. <https://doi.org/10.4000/ree.451>

Kervyn, B. (2021). La préparation de l'écriture : vers un concept didactique à forte pertinence. *Pratiques*, 189-190. <https://doi.org/10.4000/pratiques.10259>

Kervyn, B., & Goigoux, R. (2021). Produire des ressources didactiques : une modalité originale de vulgarisation scientifique tournée vers le développement professionnel et créatrice de nouveaux savoirs scientifiques. *Repères*, 63, 185-210. <https://doi.org/10.4000/reperes.4253>

Lefevre, G., Garcia, A., & Namolovan, L. (2009). Les indicateurs de développement professionnel. *Questions vives recherches en éducation*, Vol.5 n°11, 277-314. En ligne : <https://doi.org/10.4000/questionsvives.627>

Maillot, P. (2017). *Entrer dans l'écrit : de la maternelle au CP*. Canopé Ed. Agir.

Ministère de l'éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche (2015). Ressources maternelle-Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions Partie III- L'écrit – Texte de cadrage septembre 2015.En ligne : <https://eduscol.education.fr/document/13378/download>

Ministère de l'éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche (2015). Ressources maternelle-Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions Partie II.4 – Lien Oral-Ecrit –Les dictées à l'adulte. Avril 2016.En ligne : <https://eduscol.education.fr/document/13375/download>

Ministère de l'éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche (2020). Guide pour le plan français à destination des pilotes et référents en académie. En ligne : https://cache.media.eduscol.education.fr/file/Formation_continue_enseignants/08/3/Guide_plan_francais-2020_1313083.pdf

Ministère de l'éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche (2021). Programme d'enseignement de l'école maternelle. Bulletin Officiel n° 25 du 24 Juin 2021. En ligne : https://cache.media.education.gouv.fr/file/25/86/5/ensel550_annexe_1413865.pdf

Olive, T., & Piolat, A. (2003). Activation des processus rédactionnels et qualité des textes. CRNS et Université de Poitiers Université de Provence 2003. Le langage et l'Homme, vol. XXXVIII, n° 2 (décembre 2003)

Perrenoud, P. (2012). Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant. ESF Sciences humaines

Pastré, P., Mayen. P. & Vergnaud, G. (2006) La didactique professionnelle, Revue française de pédagogie [En ligne], 154 | janvier-mars 2006, mis en ligne le 01 mars 2010, consulté le 30 avril 2019. URL : <http://journals.openedition.org/rfp/157> ; DOI : 10.4000/rfp.157

Plane, S., Alamargot, D., & Lebrave, J.-L. (2010). Temporalité de l'écriture et rôle du texte produit dans l'activité rédactionnelle : Langages, n° 177(1), 7-28. <https://doi.org/10.3917/lang.177.0007>

Ria, L. (2005). De l'activité professionnelle selon une approche ergonomique : une entrée par l'activité réelle des stagiaires en contexte de formation.

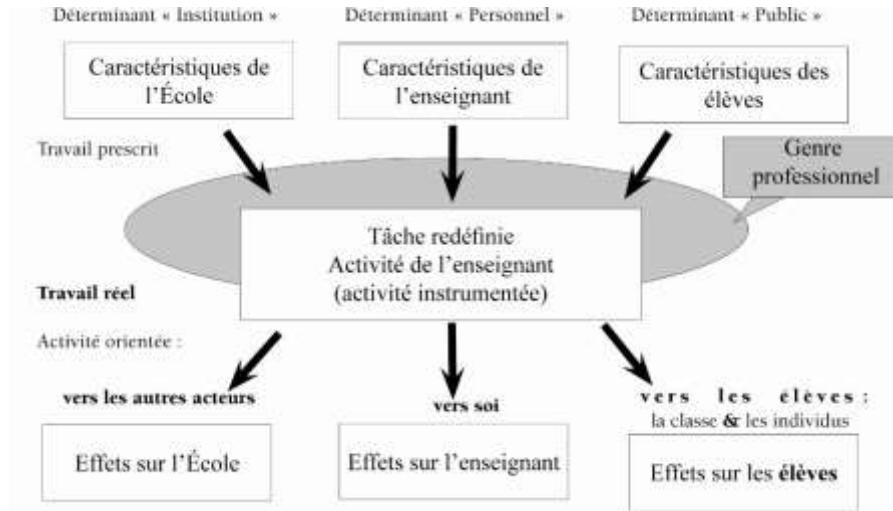
Ria, L. (2019). Pour un développement professionnel fondé sur les pratiques de classe. Paris : ESF Sciences humaines.

Theureau, J. (2010). Les entretiens d'auto-confrontation et de remise en situation par les traces matérielles et le programme de recherche « cours d'action » Jacques Theureau S.A.C. | « Revue d'anthropologie des connaissances » 2010/2 Vol 4, n° 2 | pages 287 à 322 DOI 10.3917/rac.010.0287

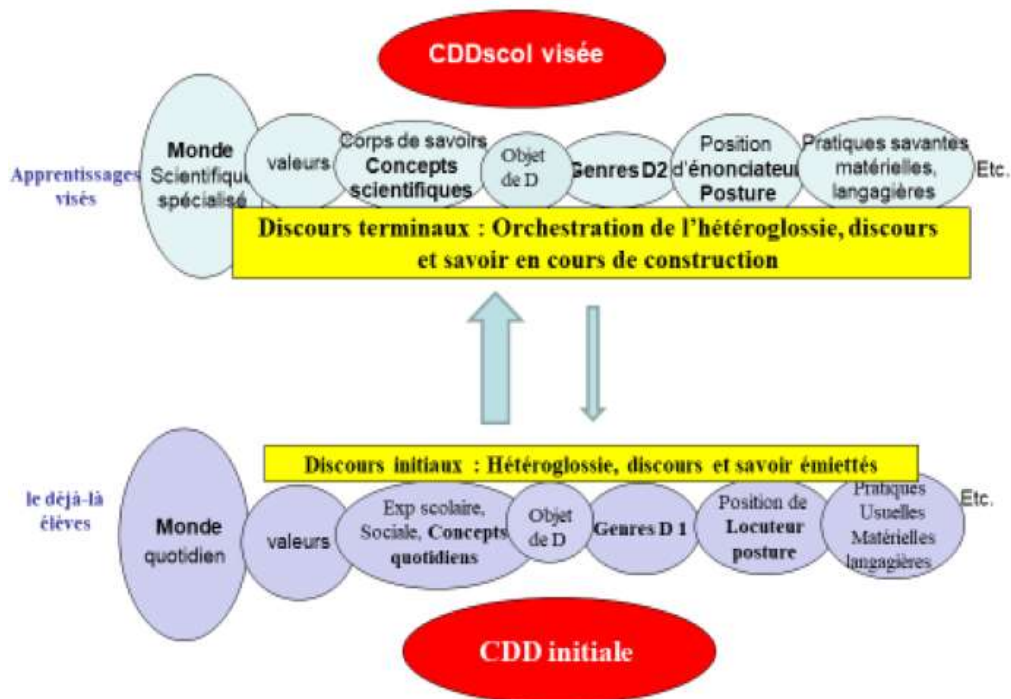
Yvon, Y. & Garon, R. (2006) Une forme d'analyse du travail pour développer et connaître le travail enseignant : l'autoconfrontation croisée Recherches qualitatives – vol. 26(1), 2006, pp. 51-80 ISSN 1715-8705 – <http://www.recherche-qualitative.qc.ca/Revue.html> © 2006 Association pour la recherche qualitative

ANNEXES

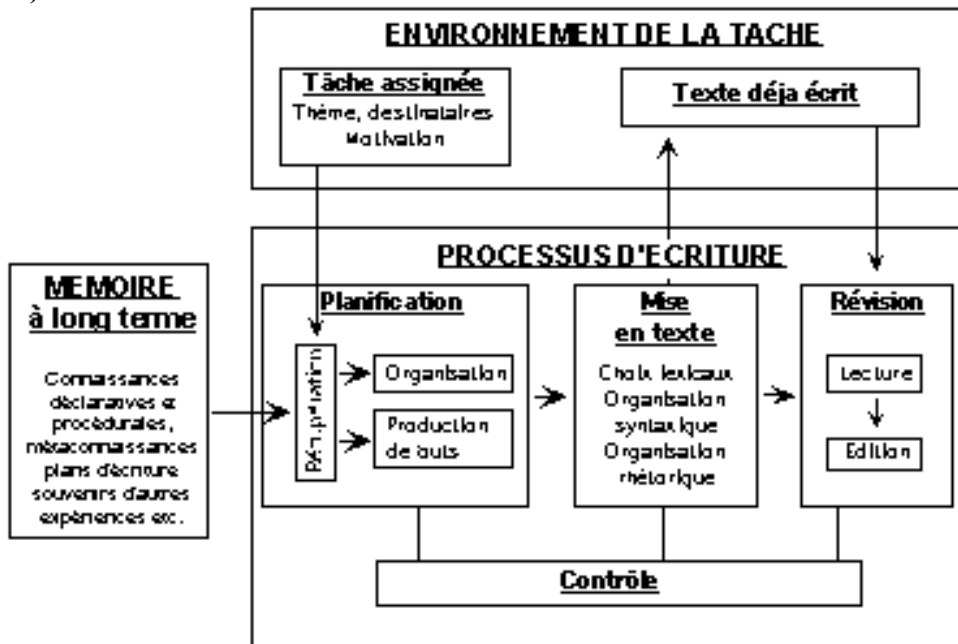
Annexe 1 : Modèle d'analyse de l'activité de l'enseignant (Goigoux, 2007)



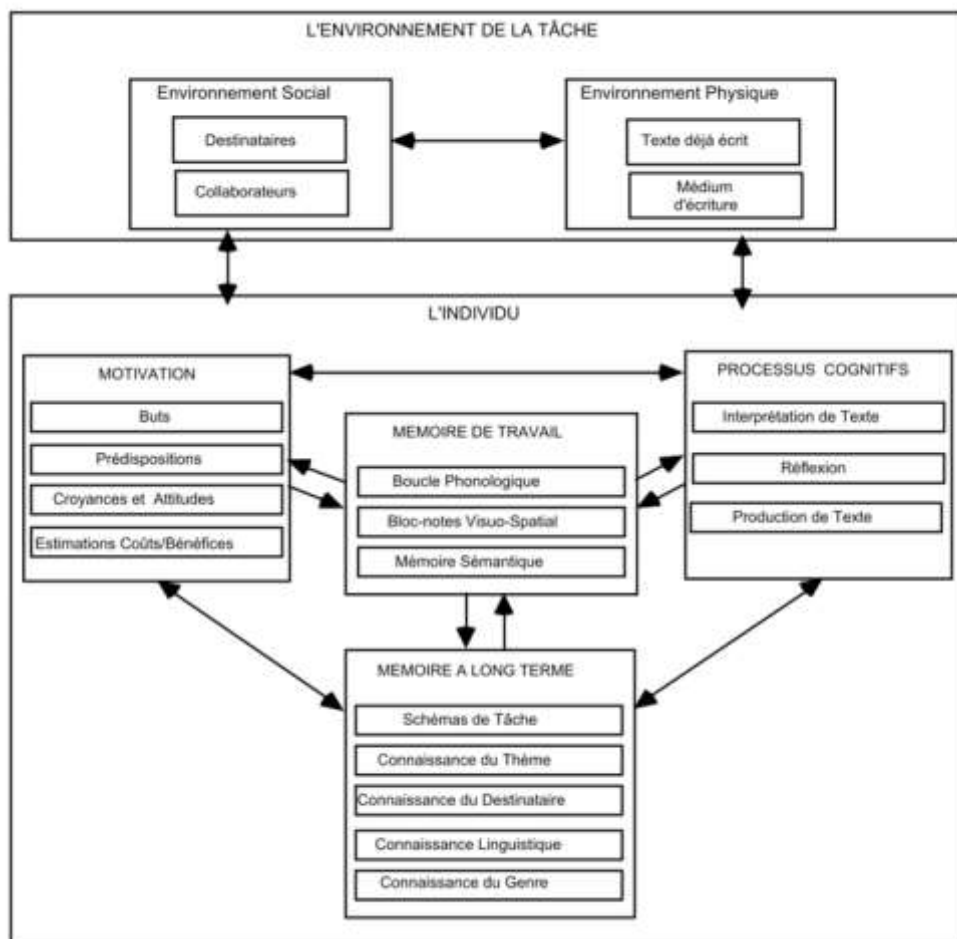
Annexe 2 : La CDDscol : le langage, fenêtre sur l'apprentissage (Jaubert et Rebière ,2021)



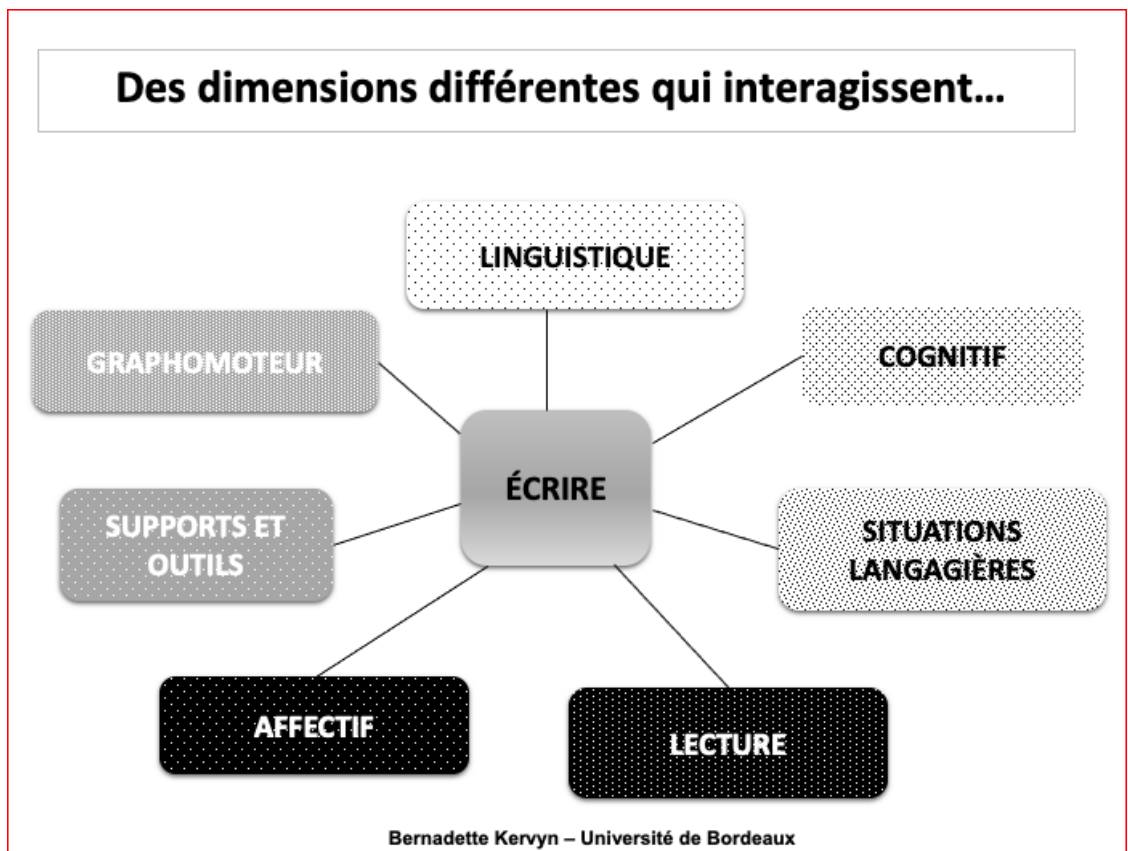
Annexe 3 : Représentation schématique du processus d'écriture (adapté d'après Hayes et Flower)



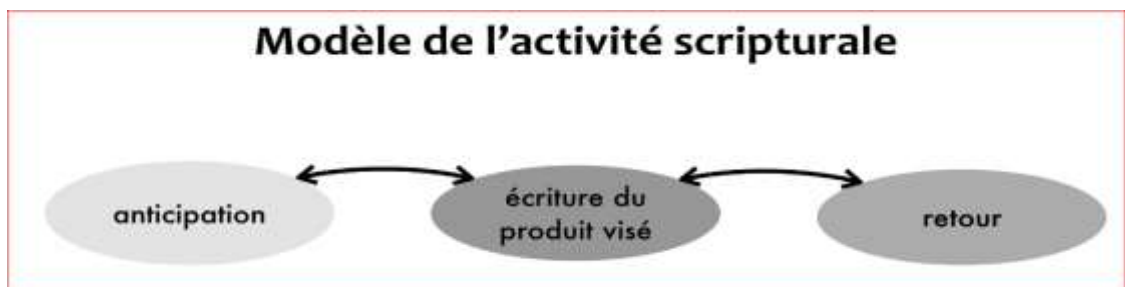
Annexe 4 : nouveau modèle des processus rédactionnels selon Hayes (1996)



Annexe 5 : modélisation des différentes dimensions de l'acte d'écriture : le millefeuille (Kervyn, Université de Bordeaux).



Annexe 6 : modélisation de l'activité scripturale (Kervyn, Université de Bordeaux)



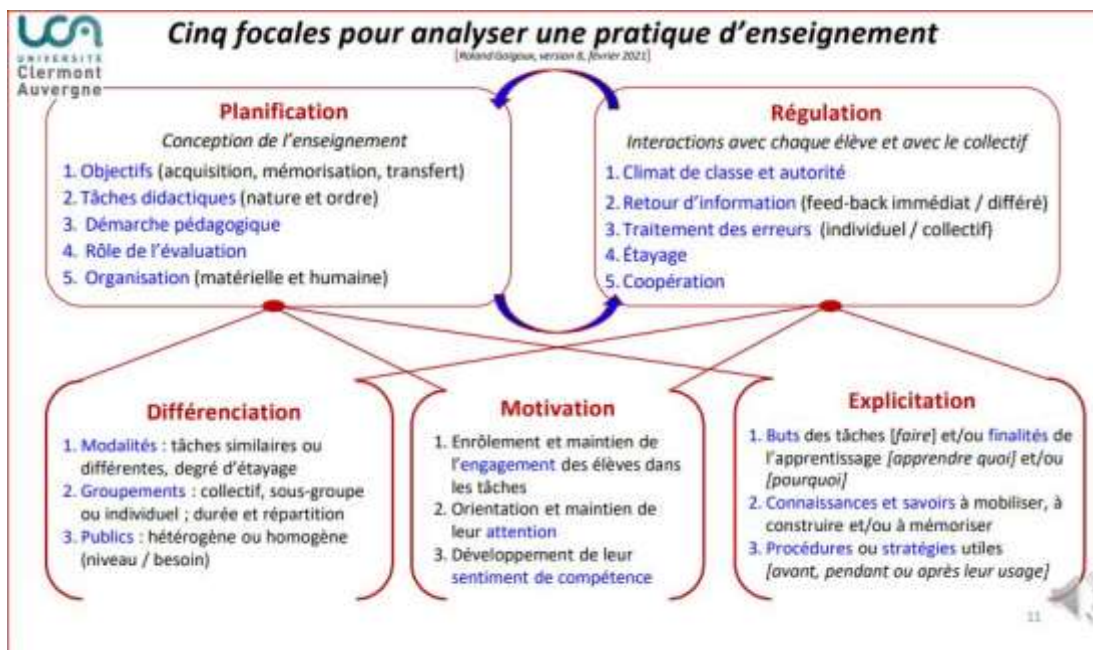
Annexe 7 : conception de formation: cinq directions qui ne vont pas de soi <http://centre-alain-savary.ens-lyon.fr/CAS/nouvelles-professionnalites/formateurs/conception-de-formation-cinq-directions-qui-ne-vont-pas-de-soi>



Annexe 8 : un accompagnement de la constellation dans la durée de septembre 2021 à juin 2022.



Annexe 9 : modèle des cinq focales pour concevoir ou analyser une pratique d'enseignement de R. Goigoux (février 2021) disponible sur le site de l'université Clermont-Auvergne (INSPé).



Annexe 10 : transcription de la première phase d'une séance de dictée à l'adulte menée dans une classe de PS/ MS en juin 2021 (enseignante PEMF, école proche de Périgueux).

Ce temps de préparation de l'écriture a été suivi d'un temps pour écrire sous la dictée, d'un temps de relecture, d'un temps pour voir l'effet sur le destinataire.

Le visionnage de la phase de préparation de l'écriture a été découpé en 5 temps suivis chacun d'une mise en commun.

Attendu de fin de cycle :

Participer verbalement à la production d'un écrit. Savoir qu'on n'écrit pas comme on parle. Manifester de la curiosité par rapport à l'écrit.

Objectifs :

Découvrir la fonction de l'écrit.

Commencer à produire des écrits et en découvrir le fonctionnement.

Contenu :

Ecrire un message aux parents pour les informer de ce qu'il faut penser à prendre pour la sortie à la grotte de Villars.

Premier temps de visionnage

Un temps pour dire en collectif (classe entière PS/MS) : Clarifier la tâche d'écriture (1'50)

Retranscription des interactions enseignante/élèves	Activité de l'enseignante (en référence au modèle des cinq focales pour analyser l'activité d'enseignement de R. Goigoux)	Dimensions de l'acte d'écriture (en référence au modèle de l'activité d'écriture de B. Kervyn)
<p>M : On avait dit qu'on enverrait un message aux parents pour savoir ce que vous deviez amener à la grotte de Villars pour ne rien oublier. Ce message, je l'écrirai avec les moyens cet après-midi. Ils me diront ce que je vais écrire, et moi je vais écrire. Ça s'appelle dicter. Mais tous ensemble on va se mettre d'accord sur ce que j'écrirai avec les moyens dans le message. Qu'est-ce qu'il va falloir écrire à papa et maman ?</p> <p>E : La grotte de Villars.</p> <p>E : Mettre le pique-nique.</p> <p>M : Ah, il faut amener le pique-nique et quoi d'autre ?</p> <p>E : Un habit chaud</p> <p>E : De l'eau</p> <p>M : Oui, alors ça, ça fait partie du pique-nique. Lili....</p> <p>E : Il faut penser à tout, comme ça, on peut rien n'oublier.</p> <p>M : C'est pour ça qu'il faut écrire, pour ne rien oublier, pour se souvenir de tout.</p> <p>E : Il faut écrire la grotte de Villars.</p> <p>M : Alors, je vais leur rappeler, c'est vrai, où on va.</p>	<p><u>Expliquer pourquoi</u> on va écrire, <u>comment</u> on va le faire (focale explicitation).</p> <p>Aider à se représenter la situation de <u>communication</u> (le destinataire absent et pourquoi on lui écrit) (focale explicitation).</p> <p>Permettre aux élèves de <u>se mettre d'accord sur les informations</u> à exprimer (dimension textuelle) (focales planification/ régulation).</p>	<p>Dimension situation langagière : se représenter la situation de communication : le destinataire absent et pourquoi on lui écrit, se mettre d'accord sur les informations à exprimer et l'ordre à respecter.</p> <p>Dimension affective : créer un besoin d'écrire.</p>

Deuxième temps de visionnage

Un temps pour dire en collectif (classe entière PS/MS) : Prévoir et organiser (réfléchir d'abord COLLECTIVEMENT à ce qui va être écrit) (5'08)

<p>M : Alors je vais écrire tout ce que vous me ditescomme ça je n'oublierai rien...atend....chut....chut....je vais prendre une feuille, une grande feuille et je vais prendre un feutre. Je vais écrire toutes vos idées comme ça avec les moyens, cet après-midi, on n'oubliera rien. Je vais faire une liste de tout ce qu'il faut écrire. Alors vous m'avez dit qu'il faut leur dire où on va. C'est ça ? On va où ?</p> <p>E: Non c'est pour rien oublier.</p> <p>M : Oui mais on va où tu m'as dit tout à l'heure ?</p> <p>E : A la grotte de Villars.</p> <p>M : Donc il va falloir leur dire qu'on va à la grotte de Villars [écrit en verbalisant chaque mot : Grotte de Villars puis relit en pointant chaque mot].</p> <p>Après qu'est-ce qu'on va dire dans le mot ?</p> <p>Qu'est-ce qu'on va écrire ?</p>	<p>Elaborer <u>une première trame écrite</u> (aide-mémoire qui sera le point d'appui pour la mise en mots) (focales planification/ régulation).</p> <p><u>Expliciter la fonction de cet écrit</u> (pour penser à ce qu'il faut).</p> <p><u>Expliciter comment on s'y prend</u> pour écrire (nommer les outils, le support) (focale explicitation).</p> <p><u>Guider</u>, sélectionner les éléments importants (focale régulation).</p> <p><u>Se montrer en train de faire</u>, donner à voir, de façon concrète, le passage du langage oral à l'écrit, en transformant les paroles en signes et en se montrant en train de le faire (focale explicitation).</p>	<p>Dimension outils et supports : Nommer l'outil, le support utilisés (comprendre l'aspect matériel de l'écriture).</p> <p>Elaborer une trame préparatoire (pour préparer l'écrit).</p> <p>Dimension situation langagière : expliciter la fonction de l'écrit produit.</p> <p>Dimension grapho-motrice : écrire à la place des élèves.</p>
---	---	--

<p>E : Bonjour. M : Oui bonjour qui ? E : Bonjour les parents. M : Alors on va leur dire bonjour. Je vais écrire comme ça on n'oubliera rien. Bonjour les parents (écrit et verbalise chaque mot). Qu'est-ce qu'on va leur dire d'autre ? E : Le pique-nique. [...] M : Je vais relire tout ce que vous m'avez dit d'écrire et cet après-midi avec les moyens, nous écrivons le message pour les parents. Je relis... Il faudra qu'on pense les moyens à écrire dans notre message où est ce qu'on va... On va à la grotte de Villars. A leur dire bonjour les parents. Et puis à leur dire qu'il faut emmener le pique-nique, un vêtement chaud, des chaussures fermées, une casquette ou un chapeau. Il faut leur dire quand est-ce qu'on va Quand –est-ce.... E : Vendredi. M : Vendredi, je vais le rajouter ça. Ca on le laisse, on met tout ça dans notre tête.... E : Le p'tit tiroir. M : on ouvre son p'tit tiroir, on met tout ça dans la tête, on le referme.</p>	<p>Encoder à la place des élèves (<i>focale régulation</i>).</p> <p><u>Relire l'ensemble de la liste</u> (Les nombreuses lectures et relectures, avec le suivi du doigt, permettent aux élèves de retrouver la transcription de l'oral en mots) (<i>focales planification/ régulation</i>).</p> <p><u>Expliciter du but de la tâche de l'élève</u> (mémoriser les informations) (<i>focale explicitation</i>).</p>	<p>Dimension linguistique : encoder à la place des élèves.</p> <p>Dimension de la lecture : relire l'écrit produit en pointant les mots.</p> <p>Dimension cognitive : mémoriser les informations.</p>
--	--	--

Troisième temps de visionnage

Un temps pour dire en atelier (5 MS) : Elaborer et négocier le contenu du message (1) (1'43)

<p>M : Qu'est-ce qu'on a écrit déjà, qu'est-ce que vous devez me dicter ? E1 : La grotte de Villars. E 2: Bonjour. M : Qu'est-ce qu'on va faire maintenant ? E 1 : On va écrire un message pour papa et maman pour pour la grotte et pour le pique-nique M : Voilà, on va écrire tous ensemble, vous, vous allez me DIRE, moi, je vais l'ECRIRE, ça s'appelle DICTER.... nous allons écrire ensemble un message pour papa et maman pour qu'on oublie rien pour aller à la grotte de Villars. Ce matin, on a fait une liste avec les petites sections pour se mettre d'accord sur tout ce qu'on devait écrire. Alors qu'est-ce qu'on doit écrire déjà ? [relecture de la liste en pointant les mots].</p>	<p><u>Tisser des liens</u> avec l'activité précédente, proposer une tâche présentant un degré de défi raisonnable (<i>focale motivation</i>).</p>	<p>Dimension cognitive : maintien de l'attention et de l'engagement dans la tâche.</p>
---	---	---

Quatrième temps de visionnage

Un temps pour dire en atelier (5 MS) : Elaborer et négocier le contenu du message (2) (3'12)

<p>M : Avant d'écrire, tous les 5, on va se mettre d'accord sur ce que je vais écrire sur le message. On va d'abord l'inventer, ce message et après je l'écrirai. Alors on commence par quoi ? E2 : Bonjour. M : Déjà on va dire bonjour.... E3 : Papa maman. M : On va écrire bonjour papa maman. Et ensuite ? Capucine ?</p>	<p><u>Guider la mise en mots</u> du message (le contenu étant nettement cadré, l'attention des enfants porte de façon quasi exclusive sur la production même de l'oral scriptural) (<i>focales planification/ régulation</i>).</p>	<p>Dimension linguistique : passer de l'oral des situations ordinaires à l'oral scriptural.</p>
--	--	--

<p>E4 : On va à la grotte de Villars. M : Ah, quand est-ce qu'on va à la grotte ? E2 : Vendredi. M : Vendredi...donc on peut leur dire : Bonjour papa maman. Vendredi on va à la grotte de Villars. On le redit ensemble [Les enfants redisent le message à l'unisson]. M : Qu'est-ce qu'il faut emmener ? E5 : Le pique-nique. M : Comment on va leur écrire pour qu'ils comprennent bien...vous savez, on écrit comme dans les livres, on n'écrit pas comme quand on parle...si on écrit juste un pique-nique, un vêtement chaud, ils ne vont pas comprendre... Il faut leur dire... E1 : Il faut emmener un pique-nique, un vêtement chaud et pour protéger la tête, il faut une casquette ou un chapeau. M : Alors très bien...Il faut emmener E 4: Un chapeau ou une caquette. M : Il faut emmener un chapeau ou une casquette, quoi d'autre ? Qu'est-ce qu'on a écrit [pointe du doigt les éléments écrits sur la liste] ? E5 : Le pique-nique. E3 : Un vêtement chaud M : Et pour bien marcher ? E 1: Des chaussures fermées. M : Il va falloir écrire tout ça. Allez on va répéter le message [les élèves redisent l'intégralité du message en écho] : Bonjour papa, maman. Vendredi on va à la grotte de Villars. Il faut emmener le pique-nique, un vêtement chaud, des chaussures fermées, une casquette ou un chapeau.</p>	<p><u>Favoriser le maintien en mémoire</u> du contenu du message (focale motivation).</p> <p><u>Expliciter la spécificité de l'oral scriptural</u> (aide les élèves à passer d'une formulation orale à l'oralisation d'un message écrit : on n'écrit pas comme on parle) (focale explicitation).</p> <p><u>Favoriser la mémorisation de l'intégralité du message</u> (focale motivation).</p>	<p>Dimension cognitive : favoriser le maintien en mémoire du contenu du message.</p>
--	--	---

Cinquième temps de visionnage

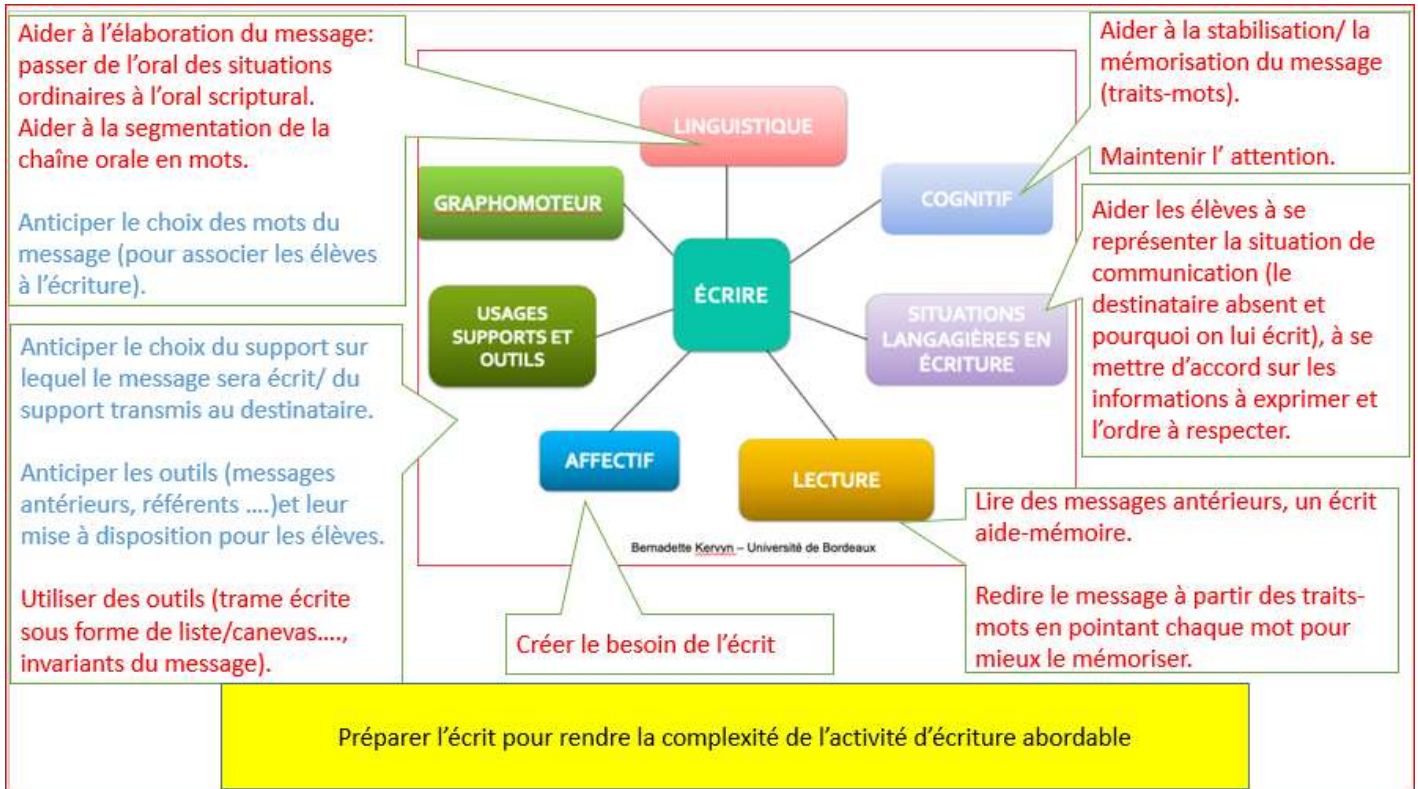
Un temps pour dire en atelier (5 MS) : Stabiliser et mémoriser le message (2'19)

<p>M : Avant d'écrire, je vais tracer des traits. Vous savez, je l'avais déjà fait. Moi quand j'écris à quelqu'un, je trace pas de traits. Ces traits, c'est juste pour vous aider à mieux me dicter le message. Je vais mettre un trait pour chaque mot et puis après vous me redicterez le message. Alors, un trait pour bonjour/papa/maman. [...] Dites-moi... Alors on va faire dans l'ordre » (pointe les éléments de la liste).</p>	<p><u>Tracer les traits-mots en redisant le message mot à mot</u> (pour stabiliser le message, favoriser le maintien en mémoire, construire la conceptualisation du mot, segmenter la chaîne orale et établir le lien oral/écrit) (focales planification/ régulation).</p> <p><u>Expliciter la finalité</u> de cet étayage (aide pour mieux dicter) (focale explicitation).</p> <p><u>Maintenir l'attention</u> en associant les élèves au rappel du contenu du message (focale motivation).</p> <p><u>Prendre appui sur la liste</u> pour se remémorer l'ordre des éléments (focale régulation).</p>	<p>Dimension linguistique : segmenter la chaîne orale en mots.</p> <p>Dimension cognitive : stabiliser et mémoriser le message (traits-mots)</p> <p>Dimension de la lecture : relire l'écrit aide-mémoire pour se remémorer les éléments du message et l'ordre à respecter.</p>
--	---	--

Annexe 11 : Synthèse à l'issue des échanges lors du visionnage du deuxième temps de la vidéo (émergence d'éléments en réponse aux questions soulevées par le Référent Français):

1. **A quelle phase de la séance correspond ce temps de classe ?** Cette phase orale correspond au temps pour prévoir et organiser, c'est-à-dire réfléchir collectivement à ce qui va être écrit.
2. **Que fait l'enseignante ?** Elle élabore une première trame écrite explicite de la fonction de cet écrit ; Elle guide, sélectionne les éléments importants ; Elle explicite comment elle s'y prend pour écrire ; Elle encode à la place des élèves ; Elle se montre en train de faire, elle donne à voir de façon concrète le passage du langage oral à l'écrit en transformant les paroles en signes ; Elle relit l'ensemble de la liste et explicite le but de la tâche de l'élève (mémoriser les informations).
3. **Quelle est la logique d'action des pratiques observées ?** Les échanges ont permis de faire émerger les points suivants :
 - L'élaboration d'un aide-mémoire préalablement à la mise en mots permet d'échelonner les difficultés en dissociant les informations du contenu du message (ce que l'on dit) et les moyens linguistiques qui permettent de transmettre ce contenu (la façon de le dire). Lors de la phase de mise en mots, l'attention des élèves pourra porter de façon quasi-exclusive sur la production même de l'oral scriptural en prenant appui sur la trame élaboré (liste des informations à transmettre).
 - La finalité de la dictée à l'adulte étant que l'enfant s'installe dans le registre de l'écrit de façon consciente, il est nécessaire qu'il se représente le langage comme une suite de mots isolables pour pouvoir commencer à dicter mot à mot. Le geste professionnel consistant à relire en pointant chaque mot permet aux élèves d'établir le lien entre chaîne orale et chaîne écrite et de mettre en exergue la permanence de l'écrit.
 - Lire et écrire étant des activités mystérieuses pour les jeunes scripteurs car souvent réalisées en langage intérieur par les lecteurs/ scripteurs experts, il est nécessaire de rendre visible toutes les opérations réalisées (se montrer en train de faire pour donner à voir de façon concrète le passage du langage oral au langage écrit en transformant les paroles en signes).
 - L'explicitation du but des tâches (par exemple, mémoriser les informations), l'explicitation des procédures mises en œuvre par l'enseignant (ce que l'on fait et comment on le fait) sont deux modalités de l'explicitation qui concourent à la réussite de l'apprentissage des élèves. Lorsque l'enseignant prend en charge une des dimensions de l'écriture (par exemple, l'encodage), il est nécessaire qu'il se montre en train de faire, qu'il mette l'écrit en spectacle afin de rendre visible et perceptible l'invisible nécessaire travail de la pensée.

Annexe 12 : enrichissement du modèle du « millefeuille » lors du regroupement.



Les éléments mentionnés en rouge correspondent au travail réalisé lors de la phase d'anticipation avec les élèves. Les éléments mentionnés en bleu correspondent au travail de préparation de l'enseignant en amont de la mise en œuvre dans la classe.

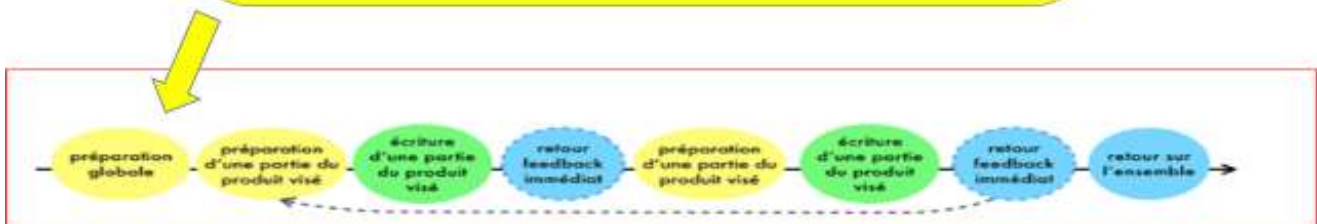
Annexe 13 : modélisation de Kervyn (mise en œuvre possible du processus d'écriture) disponible sur le site de l'IFE <http://centre-alain-savary.ens-lyon.fr/CAS/documents/documents-frederique-j/resultats-de-la-recherche-lire-ecrire/former-a-lecriture> articulée aux procédures de Brigaudiot (2000, p.138)

PREVOIR et ORGANISER (« Ecrire, c'est prévoir : se représenter son destinataire, ce qu'on veut lui dire et pour quoi faire. Ecrire, c'est organiser ce qu'on a à dire : choisir par où commencer, choisir un ordre, décider comment on va finir. » Brigaudiot)

Il s'agit d'une activité langagière pour expliciter le projet d'écriture (quoi dire, à qui, comment l'organiser)

Questionnement de l'enseignant: QUE va-t-on écrire?

Lors de ce temps de préparation, une trame écrite pourra être élaborée pour faciliter la mise en mots à venir.



METTRE EN MOTS, AMELIORER et GRAPHIER LE TEXTE

(« Ecrire, c'est énoncer de l'écrit et le retravailler au fur et à mesure qu'on l'écrit, ou après s'être relu. » Brigaudiot)

1. construire oralement **une phrase** par reformulations successives en prenant en compte le destinataire. (oral scriptural)

Questionnement de l'enseignant: COMMENT on va l'écrire?

METTRE EN MOTS, AMELIORER et GRAPHIER LE TEXTE

(« Ecrire, c'est énoncer de l'écrit et le retravailler au fur et à mesure qu'on l'écrit, ou après s'être relu. » Brigaudiot)

3. Relire **la phrase écrite** immédiatement après sa production pour permettre aux enfants d'éprouver la permanence de l'écrit et mettre en évidence d'éventuels écarts par rapport au projet d'écriture.



METTRE EN MOTS, AMELIORER et GRAPHIER LE TEXTE

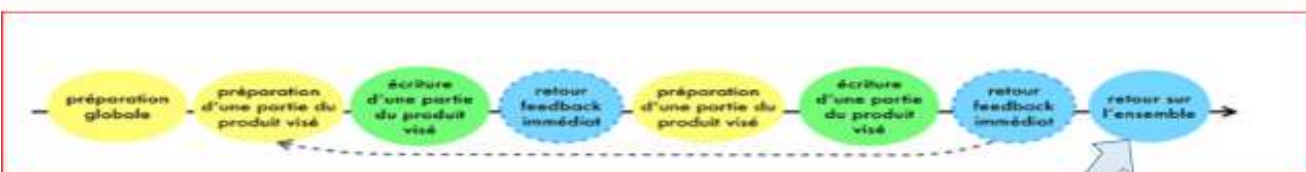
(« Ecrire, c'est inscrire ce texte sur un papier pour le conserver et le rendre séparable de son producteur. » Brigaudiot)

2. Dicter à l'enseignant **la phrase** en se remémorant son contenu et en adaptant son débit. (=> TRAITS-MOTS)

Traits-mots:

Pour que l'élève gère la mémoire de son énonciation.

L'élève doit garder en tête ce qu'il veut dire le temps nécessaire pour graphier.



METTRE EN MOTS, AMELIORER et GRAPHIER LE TEXTE. (« Ecrire, c'est énoncer de l'écrit et le retravailler au fur et à mesure qu'on l'écrit, ou après s'être relu. » Brigaudiot)

Relecture finale pour vérifier qu'on a bien écrit ce qu'on avait décidé (faire reformuler l'intention d'écriture et les critères de réussite), faire éventuellement les réajustements nécessaires.

Cette relecture finale permet de faire percevoir la cohérence d'ensemble du texte produit (surtout s'il y a production partielle par groupes)

Relire la production dans un temps éloigné du premier jet d'écriture pour en faire valider définitivement la production.

Observer l'effet produit sur le destinataire.

Annexe 14 : retranscription de l'entretien d'auto-confrontation croisée mené en février 2022

Parties grisées ; retranscription des temps de classe sélectionnés par le RFC pour être visionnés lors de l'entretien d'auto confrontation

Parties sur fond blanc : retranscription de l'entretien d'auto confrontation entre les enseignantes KA et LA et le RFC

PARTIE 1 : ANALYSE DE LA SEANCE DE KA

Visionnage séquence 1 : définition des objectifs (de 1'42 s à 2'44 s de la séance mise en œuvre)

M : On va donc écrire un message...à la maîtresse des moyens, à ses élèves...comme le dit LI, il faut qu'on se mette tous d'accord sur ce qu'on va écrire. Donc vous allez m'aider à écrire ce message.

E 3 : Moi, je l'ai déjà en place.

M : Toi, tu l'as déjà en place dans ta tête ?

E 3 : Oui.

E 3 : Bonjour maîtresse Caroline et les petits.

M : Maitresse Caroline, c'est les moyens. On écrit à maîtresse Caroline qui est la maîtresse des moyens. D'accord...on est bien d'accord sur ça ?

E (à l'unisson) : Oui.

M : Juste un petit détail, je n'écris pas aussi vite que vous parlez. Tout à l'heure, tu as dit qu'on allait se mettre d'accord. D'abord on va réfléchir à ce que nous devons écrire et une fois que nous serons d'accord, je fais les traits-mots et ensuite on écrira le message ensemble.

[La maîtresse montre le feutre.]

1 RFC : C'était quoi ton objectif en début de séance ?

2 KA : Là, c'était la préparation de l'activité...que tout le monde ait bien compris ce qu'on va faire...tous ensemble ...heu...je rappelle les traits-mots...heu, ça, c'est quelque chose qu'on avait vu, donc ils sont censés savoir mais c'est bien de le rappeler. On contextualise les choses...pourquoi on le fait...à qui...on commence déjà à susciter l'intérêt.

Visionnage séquence 2 : élaboration de la formule d'interpellation (de 7'31 s à 11' 22 s de la séance mise en œuvre)

E 3 : Bonjour maîtresse Caroline et les moyens.

M : Bonjour / maîtresse/Caroline...

E 3 : et les moyens.

M : et les moyens...par contre il manque une personne.

E 3 : Isabelle...

E 3 : On oublie l'AESH !

M : Y'en a pas chez maîtresse Caroline.

E3 : Si !

M : Non ...LI (élève 1), tu veux bien aller chercher le cahier rouge... ?le cahier des messages, s'il te plaît, parce que je crois qu'on oublie une personne.

[LI va chercher le cahier des messages.]

M [ouvre et cherche dans le cahier des messages] : Le cahier des messages...Alors...où est-ce qu'on a une invitation ? Oui là...j'ai pas ma réponse dans ce message mais bon c'est pas grave. [Pointe les mots et lit] : Bonjour les moyens et aussi les adultes... ça nous dit pas quelle personne on oublie dans cette classe des moyens.

[cherche un autre message devant les enfants.] : Heu...où est-ce qu'on a une invitation ? ça aussi, c'est une invitation ? ...Non, c'est une réponse ...Là, on n'a pas une invitation ?...Ah, là, on a une invitation ! C'était l'invitation du spectacle du mois de décembre... Est-ce que vous vous souvenez ?

E (à l'unisson) : Oui !

M : Alors, qu'est-ce qui est écrit ? Est-ce que vous vous en souvenez ?
E 2 [en synchronie avec le pointage des mots par M] : Bonjour les moyens...
M : Ah c'était aux petits là.
E 2 : les petits...
M : et maîtresse Isabelle et...
E 2 : Katia !
M : Et Katia ! Qui est-ce qu'on a oublié ?
E 3 : Virginie !
M : On oublie Virginie chez les moyens...
E 4 : Et Caroline !
M : Maîtresse Caroline...on l'a déjà dit....Alors, on y va ? Redites-moi comment on commence.
E (à l'unisson): Bonjour....
M [lève un doigt pour matérialiser le nombre de mots] : Bonjour....
E (à l'unisson) : Maîtresse....
M [lève un autre doigt] : maîtresse....
E1 : Caroline....
M [lève un autre doigt] : Caroline...
E3 : Et les moyens....
M [lève un nouveau doigt pour chaque mot redit]: et /les/moyens/et....
E 2 : Virginie....
M [lève un nouveau doigt] : Virginie !...voilà...ouf !...on n'oublie pas Virginie !
E 4 : Doryane !
M : Doryane....c'est dans l'autre classe, AD (élève 4)....on invite la classe des moyens....Bon redites-moi par quoi on commence.
Les enfants redisent les mots en segmentant la chaîne orale [M lève à nouveau un doigt pour chaque mot dit] : Bonjour/ Maîtresse / Caroline/et/les/moyens/et / Virginie !

3 RFC : Là....en fait...est-ce que tu peux nous décrire ce que tu faisais.....et quelle était ta logique derrière ?

4 KA : Alors là, j'ai voulu me servir du cahier des messages comme support pour retrouver des messages-types....surtout l'entame de...heu d'invitation....et je me suis bien embêtée puisque je n'avais pas l'entame-type....voilà, j'avais le bonjour....mais j'ai dû me servir du message des petits pour leur faire trouver l'absence de l'ATSEM....du coup....je me demande....quel sens.....ceux qui sont en difficulté....je pense que je les mets un peu plus en difficulté....

5 RFC : D'accord....donc ton intention, là, c'était donc....de retrouver une formule-type, un modèle de formule qu'ils auraient pu réutiliser ?

6 KA : Voilà....

Visionnage séquence 3 : élaboration de la phrase centrale du message (de 12'34 s à 15' 54 s de la séance mise en œuvre)

E3 : Attends moi aussi j'ai quelque choseon va faire des crêpes....dans la classe.

M : C'est pas le sujet-là, on est sur une invitation.

[**M** cherche dans le cahier des messages] : Alors on va retrouver l'invitation qu'on a faite au mois de décembre

E 4 : J'ai une idée Maîtresse...j'ai une idée....Quand on a fini de chanter pour les moyens et les petits...et ben....on lui donnera des crêpes au chocolat Nutella.

M : D'accord, je ne suis pas au courant que nous faisons des crêpes.

E 4 : on va faire des crêpes pour lesles petits et après ils vont nous dire...merci !

M : alors pour le moment, je n'ai pas prévu de faire des crêpes pour les moyens. C'est une idée, on la met dans notre tête on va y réfléchir si on a le temps de faire des crêpes ou pas. Pour le moment, on va juste les inviter à notre spectacle....si on a le temps de faire des crêpes,

on en fera... Ensuite, qu'est-ce qu'on va écrire ? Vous vous souvenez de ce qu'on écrit pour une invitation ?

E 3 : On va faire un spectacle si vous êtes d'accord, vous pourrez venir.

E 2 : Et s'ils sont pas d'accord ?

M : Alors s'ils sont pas d'accord... et ben mince alors ?!

E 3 : Vous êtes obligés !

M : Je vous relis ce qu'on avait écrit pour les petits. [pointe les mots et lit] : On/ vous/invite/à / notre/spectacle/jeudi/16/décembre.... Nous est-ce qu'on va mettre la date ?

E (à l'unisson): Oui !

M : Oui il faut qu'ils sachent quand est-ce qu'ils doivent venir. Et là, pour les petits, on avait mis l'heure. Est-ce qu'on mettra l'heure nous aussi ?

E (à l'unisson): Oui !

M : On mettra l'heure nous aussi.

[...]

M : On a relu ensemble ce qu'on avait écrit aux petits... donc faut qu'on se mette d'accord sur ce qu'on va écrire.

Moi je sais ce qu'on pourrait écrire mais j'aimerais que ce soit vous ... qu'est-ce que qu'on fait ? On les...

E 3 : invite !

M : Donc qu'est-ce qu'on écrit ?

E 2 : A notre spectacle...

E 3 : On vous invite à notre spectacle.

M : alors CL (élève 3) propose : ON/vous/invite/à / notre /spectacle.

7 RFC : Qu'est-ce que tu fais là ?

8 KA : Là, j'essaie avec mon cahier.... j'essaie de remettre les éléments essentiels de l'invitation....

9 RFC : d'accord, donc là.... ton objectif.... c'est de retrouver les informations de ton message à partir de ton modèle de ton cahier des messages.... Qu'est-ce que tu ressens à ce moment-là ? Est-ce que c'est conforme à ce que tu attendais ?

10 KA : Ben, c'est conforme pour deux élèves.... encore une fois, deux élèves sont concernés parce que eux ont compris.... eux arrivent à se repérer.... heu.... les autres.... suivent....

11 RFC : Et qu'est-ce qui t'a conduit à agir ainsi ? A chercher un modèle ?

12 KA : Il est là... il existe.... moi, je pense que ça peut être utile pour eux par la suite, s'ils veulent s'en servir.... seuls, entre guillemets.... mais pour certains, c'est possible...

13 RFC : D'accord.... donc ton objectif, c'est qu'ils arrivent à une utilisation en autonomie ?

14KA : Hum... hum....

15 RFC : OK

Visionnage séquences 4 et 5 : écriture des mots BONJOUR et MAITRESSE (de 22'02 s à 23'12 s de la séance mise en œuvre) et du mot SPECTACLE (de 24 ' 22 s à 24' 54 s de la mise en œuvre de la séance)

M : Alors, on a déjà un modèle... est-ce que qu'il y en a un qui est capable de me dire où est écrit « bonjour » ?

[E1 montre le mot Bonjour.]

M : Ah, bonjour, c'est le premier mot... d'accord ? Alors... après attention.... parce que là, c'est l'invitation aux petits.... nous, on va écrire aux moyens.... Alors.... bonjour ... ça commence par quelle lettre ?

E 2 : B

[M écrit Bonjour]

M : Maîtresse....est-ce qu'ici, quelqu'un est capable de trouver le mot Maîtresse ?

[E 3 montre une ligne sur le message du cahier des messages.]

M : Attendez...un mot à la fois.... Est-ce que vous le voyez quelque part ?

[E1 montre un mot]

M : Non LI....maîtresse.

[E 3 montre le mot maîtresse]

M : Oui, CL...très bien...alors Maîtresse (*M écrit le mot Maîtresse*)

[...]

M : Spectacle...où est-ce que ça peut être écrit le mot Spectacle ? Regardez ce que j'ai déjà écrit.... SSSSSS

E 3 : S....ça commence par un S.

E1 [montre le mot spectacle] : là !

M [relit la phrase du message du cahier des messages] : Regardez....on vous invite à notre spectacle.

[*M écrit le mot Spectacle*]

16 RFC : Donc là, à nouveau....utilisation du cahier des messages....qu'est-ce que tu fais ?

17 KA : J'aimerais qu'ils trouvent les mots-types dont j'ai besoin pour cette invitation...

18 RFC : D'accord, donc....comment tu t'y prends pour pouvoir leur faire retrouver ces mots dans un message ?

19 KA : Là...je suis très vague....où est-ce que c'est écrit ? Alors....bonjour....c'est facile....c'est le premier mot....après, les autres....hum....

20 RFC : Donc tu les as guidés ?

21 KA : Ben....je suis obligée....

22 RFC : Est-ce que tu t'attendais à ce que ça se passe comme ça ?

23 KA : Heu oui....je m'y attendais plus ou moins....encore une fois....deux sont capables mais les autres...non

24 RFC : D'accord....donc....à l'avance...est-ce que tu avais anticipé le fait de ...de cet écart ?

25 KA : De devoir les guider...oui

26 RFC : Et du fait....que tu allais pouvoir prendre appui sur certains élèves ?

27 KA : Oui

28 RFC : Donc...finalement, si on revient sur cette problématique du cahier des messages et si on résume les différentes utilisations que tu en as faites...tu l'utilises pour quelle fonction ce cahier des messages....

29 KA : mémoire....rappel....

30 RFC : Mémoire....c'est à dire mémoire....de quoi...d'un....

31 KA : d'un message type....mais aussi mémoire de mots

32 RFC : D'accord donc réservoir de mots et en même temps...comment est-ce qu'on construit un message....d'accord...OK

Qu'est-ce que tu...en utilisant le cahier des messages de la façon dont tu l'as utiliséet donc....en construisant ta séance comme ça....qu'est-ce que tu gagnes...qu'est-ce tu perds....et qu'est-ce que tu risques en ayant choisi cette option-là ? Le fait d'avoir ce cahier de messages comme référent de modèles –types de messages et aussi de mots-référents....quels avantages ça a d'avoir cet outil-là ?

33 KA : On peut gagner en autonomie avec certains élèves...heu...eux peuvent le prendre ...je les vois...quand ils sont à l'espace lecture...ils le prennent...alors comme certains messages ont des photos qui correspondent ...à ben oui...c'est quand on a invité, c'est quand on a demandé...donc voilà, on peut gagner en autonomie...on peut faire des rappels...pour moi, ça serait le positif de ce cahier...

34 LA : Y'a pas que ça, je pense. Je pense que le point de départ, à mon avis, ça sacralise un petit peu ...voilà...ça donne du sens...à la production d'écrit...à ce que représente, à mon avis, l'écrit...c'est-à-dire on écrit et on met pas à la poubelle...on conserve les écrits dans un outil qui est spécifique et on prend plaisir à aller le feuilleter...et du coup, ça donne du sens...et on sait très bien que c'est un outil où déjà inconsciemment ils font le lien entre quelque chose que dit la maîtresse et quelque chose qu'on écrit...on participe aussi à l'écriture...donc, c'est déjà aussi une amorce...à mon avis, voilà...du lien entre l'écriture et la lecture, qui est indispensable pour le futur.

35 RFC : Quand tu dis ...certains l'utilisent en autonomie...pour quoi faire ?

36 KA : Repérer des mots...mais encore une fois, certains...Y'en a qui n'ont pas ce cahier des messages en tête et qui ne vont pas y aller.

37 RFC : Repérer des mots...dans quelles situations ?

38 KA : Alors, j'en ai quelques-uns qui veulent écrire des petits mots pour papa, maman...et ben, maîtresse, comment ça s'écrit?...alors, si moi, je sais que le mot est dans le cahier...heu...ben, souviens-toi, on l'a déjà écrit, à ce moment-là...mais si le support était mieux organisé, ils n'auraient pas besoin de moi pour aller chercher le mot.

39 LA : Je pense qu'il manque peut-être juste la stabilisation des messages...parce que pour pouvoir isoler un mot...il faut, qu'en fait...sauf ceux qui sont déjà dans la correspondance...y'a pas de souci...mais les autres, ils pourraient le faire si le message était plus stabilisé...donc peut-être moins d'écrits au final et stabiliser vraiment certains mots...bonjour...qu'on utilise tout le temps...au revoir.

40 KA : Soit moins d'écrits, soit des écrits classés...

41 LA : Ou alors on archive tout mais peut-être qu'on en prend quelques-uns où là ça va être un affichage dans la classe où on va vraiment faire une focale sur certains mots...

42 KA : Oui voilà...les choses essentielles...

43 LA : Voilà

44 KA : dont ils peuvent vraiment se resservir...

45 LA : C'est ça....

46 KA : Heu ben oui...tu vois...je m'étais dit...mettre les mots-outils en couleur...

47 LA : Hum, hum....

48 RFC : Quand tu dis stabiliser, ça veut dire aussi mémoriser...heu le message de façon à pouvoir retrouver des mots ?

49 LA : C'est ça...la synchronisation entre la chaîne écrite et la chaîne parlée....

50 RFC : D'accord...

51 RFC : Par rapport à l'élaboration du contenu du message...à moment donné, heu les enfants...partent un peu et t'es obligée de recentrer...parce qu'ils veulent faire des crêpes alors que c'était pas l'objectif.

52 KA : Oui...

53 RFC : Et puis tu dis...j'ai utilisé le cahier des messages pour qu'ils aient un modèle type....

54 KA : Hum hum...

55 RFC : Et retrouver les informations...est-ce que là-dessus...puisque ton problème, c'était aussi le problème du temps, est-ce qu'il y aurait un moyen de centrer l'attention des enfants sur le contenu du message de façon à ce que ça ne parte pas sur les crêpes au Nutella ?

.....

56 RFC : Ta stratégie, c'est d'avoir un modèle –type donc tu as relu pour qu'ils redisent la phrase pour pouvoir l'écrire....mais, du coup, ce qu'on veut....c'est qu'ils sachent à qui on écrit, pourquoi et qui écrit...

57 KA : Oui

58 RFC : Est-ce que ça peut être travaillé d'une autre façon pour que les enfants se représentent bien la situation de communication...à qui on écrit ? pour quoi ? Qui écrit ?

Est-ce que toi, LA, tu le travailles d'une autre façon ?

59 LA : Alors...je sais pas...peut-être que ça avait été fait...on sent peut-être moins les phases d'anticipation. Ils savaient que vous alliez écrire le message...heu voilà....ils savaient pourquoi...mais peut-être qu'on peut davantage étayer...vous savez ...mardi on va faire ça...

60 KA : Oui...oui

61 LA : mais peut-être que le jeudi ou le vendredi....voilà, qu'est-ce qu'on va y mettre dans ce message....rappelez-moi, on va devoir écrire à qui....on va devoir leur dire quoi....

62 KA : Hum, hum...

63 LA : Peut-être étayer un petit peu plus avec une phase d'anticipation un petit peu plus longue....

64 RFC : Donc là, quelle forme est-ce que ça pourrait prendre justement cette phase d'anticipation préalable à la mise en mots ? A quel moment

65 KA : ça peut être fait avant ou au même moment....les deux...on en avait parlé vendredi ...en grand groupe....mais heu....pour certains, c'était pas suffisant...

66 RFC : Est-ce qu'il peut y avoir quelque chose pour aider ?

67 LA : Lors de la phase d'anticipation, avant la mise en mots...voilà on peut....alors il faut pas tout marquer....mais on peut se faire comme un petit pense-bête...vendredi dernier, vous m'aviez dit...y'avait ça....y'avait ça....

68 KA : Oui, c'est vrai....

69 RFC : une liste...

70 KA : une liste....

71 RFC : une liste, une trame écrite....qui permet après de ...

72 LA : de se référer.... en disant des crêpes, c'était pas marqué et de centrer...voilà....

73 RFC : Et est-ce que ça vous paraît intéressant de ...justement....de le faire pas sur le même temps....

74 KA : Ah ben oui....parce qu'après....tu fais un rappel....et justement, on a, nous aussi, un écrit d'adulte...

75 LA : C'est ça...exactement...ça met du sens....

76 KA : J'ai écrit ça, ce que vous m'aviez dit...hum, les choses essentielles à mettre...et comme tu dis...voilà...les crêpes...ben non, j'ai pas le mot crêpes dans mon pense-bête...

77 LA : Hum....

78 RFC : Le pense-bête, ça peut être aussi intéressant...parce que si le vendredi, on a anticipé le mot Spectacle....voilà, on a le modèle directement...

79 KA : Hum, hum....

80 RFC : Donc, en fait, si tu voulais refaire cette séance, est-ce que du coup....qu'est-ce que tu changerais...qu'est-ce que tu testerais différemment....

81 KA : Alors, mon cahier des messages...ça, c'est sûr, je l'organise autrement...je mettrais un peu plus en avant les mots dont je vais avoir besoin, les mots-types, les mots dont eux vont avoir besoin...et en effet, cette phase d'anticipation, ce pense-bêtes qui me permettra de...heu....de mieux guider les enfants...

82 RFC : Avant de passer à la mise en mots...

83 KA : Oui...parce que je l'ai fait, en fait, mais que oralement...ça s'inscrit pour certains mais ça s'inscrit pas pour d'autres....

84 RFC : Oui

85 KA : Alors que si c'est écrit... moi, je peux y faire référence... Et AD qui part dans tous les sens... systématiquement... ça va l'aider....

PARTIE 2 : ANALYSE DE LA SEANCE DE LA

Visionnage séquence 1 : élaboration de la date (de 4'31s à 4'51s de la séance mise en œuvre)

M : Est-ce que vous êtes d'accord pour qu'on écrive mardi 8 février 2022 ?

E : Oui

M : Attention, ça c'est un moment important, il faut **qu'on mémorise cette phrase. Cette phrase, elle doit plus changer** parce que tout à l'heure... quand on va écrire, **il va falloir s'en rappeler.**

86 RFC : Qu'est-ce que tu as fait ?

87 LA : Je porte leur attention sur cette phase où il faut mémoriser... la date en l'occurrence....

Visionnage séquences 2 et 3 : élaboration de la formule d'interpellation (de 6'37s à 6'58s de la séance mise en œuvre) et de la phrase centrale du message (de 8'42s à 10'23s de la séance mise en œuvre)

E : Bonjour les CP/CE1

M : Attention moment important **à nouveau on stabilise cette phrase dans notre tête, dans notre mémoire.** On a eu la phrase de la date... la phrase pour dire bonjour... la formule de politesse.

[...]

M : V-A redis...

E : Nous sommes d'accord pour répondre à vos devinettes.

M : Alors écoutez bien... Tano propose OUI / nous/sommes/d'accord/pour/répondre/à/vos devinettes. (segmentation orale en mots) ça vous convient ?

E : Oui

M : Je pense qu'il faudrait **qu'on s'entraîne à la répéter cette longue phrase. On va la redire.**

[Répétition à l'unisson]

Vous allez vous en souvenir pour tout à l'heure ?

88 LA : Le message devient plus long donc forcément... le souci pour moi est plus important... Comment vont-ils mémoriser cette phrase ? Donc on la fait répéter une fois... mais voilà, je me doute bien déjà, à ce moment-là, que ça va peut-être changer à quelques mots près.

89 RFC : D'accord, donc là déjà, tu t'attends à ce que ça coince...

90 LA : Surtout avec le « oui »... ça commence avec « oui »... une fois sur deux, après, ils l'oublient.

91 RFC : Ta préoccupation là, c'est la mise en mémoire ?

92 LA : Oui toujours dans un but parce que je pense que ça les aide à la production d'écrits... C'est pas juste parce que c'est ma lubie. Je pense réellement que c'est nécessaire pour qu'ils puissent être autonomes... pour qu'ils puissent rechercher justement dans la chaîne parlée... dans la chaîne écrite....

93 RFC : OK

94 LA : Voilà

Visionnage séquence 4 : stabilisation du message à l'aide des traits-mots (de 12'19s à 15'52s de la séance mise en oeuvre)

M : Et maintenant je vais préparer le message...je vais pas encore l'écrire...c'est-à-dire vous allez **me redire tout le message** et moi je vais tracer des traits pour chaque mot que vous me dicterez... pas trop vite, d'accord ?...**Donc tout ce qu'on a stabilisé dans notre tête, il va falloir me le redire ...**

[...]

M : Alors **qu'est-ce qu'on avait mémorisé, stabilisé ?**

E Nous sommes d'accord pour répondre à vos devinettes.

M : C'était ça ?

E : Oui...

M : Allez, on y va...lentement...

E : **Nous/sommes/ d'accord /pour/ répondre /à /vos /devinettes. (E dictent mot à mot ; M trace les traits et répète chaque mot)**

[...]

M : **Vous allez redire le message** en suivant mon doigt...pas trop vite ...pas trop vite...mon doigt va montrer chaque mot et doit correspondre au mot que vous êtes en train de dire. On y va....

[Les E redisent le contenu du message]

95 RFC : Donc là, tu fais quoi ?

96 LA : Beh...je suis...à la phase où on prépare le message...en faisant les traits-mots...donc comme Karine...donc...heu...les traits-mots doivent correspondre exactement à qu'on a mémorisé au préalable....

Et en même temps donc, on apprend à segmenter la chaîne parlée en mots pour ne pas aller trop vite et à chaque fois, je me force à ne pas dire le mot avant qu'eux l'aient dit. Voilà...à chaque fois, j'attends bien...même si eux, ils cherchent un petit peu....je ne leur apporte pas la réponse, j'attends qu'ils disent bien le mot.

97 RFC : Et donc, tu focalises leur attention au départ en leur disant qu'il va falloir restituer tout ce qu'ils ont mémorisé...

98 LA : Oui

99 RFC : Et puis, pour les aider à mémoriser en même temps, à chaque fois, t'as quand même des stratégies...

100 LA : Oui

. Donc...heu...voilà...on leur fait répéter en fait au fur et à mesure de l'écriture et de la préparation.

101 RFC : Donc, ça aussi, ça aide à la mémorisation.

102 LA : Oui. Et puis, dans la phase d'anticipation, on isole les quatre blocs...des choses qu'on retrouve à chaque fois...je pense que savoir dans quel rectangle on se situe, ça permet d'anticiper...peut-être aussi les mots qu'on attend. C'est une manière...plus tard...quand ils seront en autonomie...c'est la phrase pour dire bonjour...où je dois aller me référer à tel modèle pour piocher....

103 RFC : Donc, du coup, toi, le modèle, il est affiché au tableau...et dans la classe de Karine... Il est dans le cahier des messages.

104 LA : Oui, j'en fais moins...donc je peux peut-être me permettre...voilà, ils sont à l'espace écrivain.

105 RFC : Alors, est-ce que le fait d'en faire beaucoup, ça peut bloquer par rapport à cette démarche ?

106 KA : Moi, je pense pas....c'est juste bien ton code couleur...ça permet de stabiliser les choses...donc je pense que même s'il y a beaucoup de messages dans l'année...ben moi ça me pose pas de problème...qu'y en ait beaucoup à partir du moment où on reste sur la même

présentation. En gardant les mêmes profils, qu'il y en ait beaucoup, pas beaucoup, c'est pas gênant. Enfin, c'est mon avis....

107 LA : Oui, tout à fait

Visionnage séquence 5 : écriture de la phrase centrale du message (de 18'28s à 21'18s de la mise œuvre de la séance)

M : Nous avons dit ?

E : Oui nous sommes d'accord.

M : **Ce n'était pas cette phrase- là, la phrase que vous aviez mémorisée, stabilisée dans la tête.**

C'était quoi le premier mot ?

E : On est d'accord

M : Non

E : Oui nous sommes d'accord

M : Non...après la deuxième fois...vous n'aviez pas mis oui

E : Bien sûr

M : Non vous n'aviez pas mis bien sûr...**je vous avais dit que c'était le plus dur de mémoriser le message**

E : Nous sommes d'accord

M : On va vérifier si c'est bien ça...

[La maitresse pointe les traits Les enfants redisent la phrase : Nous sommes d'accord pour répondre à vos devinettes.]

M : **Et si maintenant vous ajoutez oui, ça va faire un mot en plus et il va me manquer un trait...c'est pour ça que c'est important de pas changer la phrase...quand on décide quelque chose, on reste sur cette phrase.**

108 LA : Ben là...cette fois-ci, on a commencé réellement la production...on est dans l'écriture mais toujours, en partant du point de départ...qu'est-ce qu'on a mémorisé...et après, on segmente la phrase en mots et on écrit petit à petit.

109 RFC : Est-ce que tu t'attendais à ce que ça se passe comme ça...parce que finalement la phrase, elle était bien stabilisée jusqu'à présent et là...

110 LA : Ben, on sait très bien que le nous, le on, on sait que ça ça change...voilà, quand je commence aussi par oui.... Donc oui, quand même ...oui...je savais un petit peu.

Visionnage séquences 6 et 7 : relecture finale (de 24'21s à 26'06s de la séance mise en œuvre) et clôture (de 28'28s à 28'58s de la séance mise en œuvre)

M : **On va garder ce modèle pour que tu puisses réutiliser les mots que j'ai écrits pour que tu puisses les écrire tout seul.**

E : Ah tu vas imprimer la photocopie et on va l'envoyer

M : Le vrai message, il va partir dans la boîte aux lettres et nous **on va garder dans la classe que la photocopie**

Avant que le facteur ne parte, les copains du groupe rouge et du groupe bleu vont vous redire une dernière fois le message qu'ils ont écrit aujourd'hui.

[La maitresse pointe les mots/ Les enfants relisent.]

[...]

M : Moi je me rends compte encore d'une difficulté...quand **vous vous mettez d'accord sur ce qu'on va écrire, c'est encore difficile jusqu'à la fin de l'écriture de vous souvenir exactement de la même phrase que vous avez décidé d'écrire...donc ça il faut**

qu'on s'entraîne encore...**quand on stabilise la phrase dans notre tête, après faut plus la changer.**

111 RFC : Pourquoi tu veux qu'ils mémorisent, là ?

112 LA : Alors là, on est déjà sur l'effet au destinataire... pas le premier destinataire, mais, voilà... c'est un projet de classe et comme tous les enfants n'ont pas participé à la rédaction, je trouve que c'est important que tout le monde soit d'accord et entende, en fait, la réponse qu'on a écrite... Voilà, donc, du coup, je demande aux deux groupes qui ont participé à la rédaction de lire le message pour les deux autres groupes.

113 RFC : OK... et en même temps, tu expliques à un enfant que c'est important...

114 LA : Oui, parce qu'on va se servir justement de ces écrits pour être de plus en plus autonomes dans l'écriture, dans les productions qu'ils vont faire.

115 RFC : Et donc, du coup, cet écrit, il va être où ?

116 LA : Là... à l'espace écrivain. Et le jour où on fait une séance, on les rapproche.

117 RFC : Donc tu les déplaces...

118 LA : Oui.

119 RFC : OK et du coup, est-ce qu'il y aurait moyen de concilier vos deux approches ? Karine, toi, tu disais, ça permet de les consulter en autonomie mais tout le monde ne se les approprie pas et...

120 LA : Oui, c'est vrai, j'ai un porte-vues où tous les articles qu'on fait via l'ENT, je les imprime... on pourrait aussi faire... voilà... un petit intercalaire aussi avec les productions que l'on écrit et en effet, ça permettrait que les enfants le consultent en autonomie.

LA (montre l'écrit produit), ça va plutôt être dans la phase de production alors que le porte-vues, ça va être plutôt pour susciter l'intérêt, pour donner envie....

121 RFC : donc les deux sont complémentaires...

122 LA : Oui.

[...]

123 RFC : Donc, le fil rouge de ta séance, c'est la mémorisation du message.....qu'est-ce que tu gagnes...qu'est-ce tu perds...et qu'est-ce que tu risques en ayant choisi cette option-là ?

124 LA : les points positifs, ça permet de stabiliser le message, de bien le garder en mémoire parce que c'est essentiel pour qu'après, ils puissent dicter dans la phase de dictée à l'adulte et après, aller vers la production autonome.

En même temps, établir le lien entre chaîne orale et chaîne écrite.

125 RFC : Et dans ce que tu perds ...

126 LA : C'est trop long même s'ils ont été attentifs... Mais c'était quand même trop long. Donc, il faut certainement faire différemment... c'est-à-dire... la phase d'anticipation et la phase de production peuvent être découpées... c'est-à-dire chaque groupe aurait pu prendre en charge une partie différente...

127 RFC : Qu'est-ce que ça change ?

128 LA : Alors, on ajoute une contrainte... c'est-à-dire forcément on doit tenir compte de ce qu'a fait l'autre groupe d'avant ... donc c'est une contrainte supplémentaire, par contre.

129 KA : Je pense que ta séance, elle était longue parce que qu'ils ont beaucoup participé à l'écriture... le temps qu'ils se mettent d'accord... après il fallait l'écrire... je pense que c'est, c'est juste... pour moi, elle était longue uniquement pour ça. Après tout le reste, ça me paraissait...

130 LA : Ben comme je t'avais dit... je n'avais peut-être pas anticipé qu'ils prennent autant en charge l'écriture...

131 KA : hum...

132 LA : après ils étaient ravis.

133 KA : Ah, oui oui...

134 RFC : Mais c'est vrai qu'il y a le problème du temps mais ça a bloqué au moment de l'écriture de la phrase alors qu'elle était stabilisée lors de la phase de préparation du message...Donc ça, ça peut venir de quoi ?

.....

Je me suis demandé s'il n'y avait pas surcharge au niveau de la mémoire de travail...

135 LA : Oui, y'avait trop de choses

136 RFC : Voilà...parce que si on a bien en arrière-plan que la production d'écrits est une activité multicontraintes...il fallait qu'ils gèrent tout...et du coup, garder en mémoire ce message, ça peut faire trop ...en et on est en surcharge cognitive....

137 LA : Ou alors, me fixer un objectif...là aujourd'hui, ce qui était important, c'était quand même le contenu « oui, on est d'accord ».

Donc peut être juste faire la focale sur le corps du message.

Voilà porter l'attention...voilà c'est cette phrase-là...le reste ...bon je vous aiderai si vous ne savez plus ce qu'on doit écrire...mais au moins cette phrase-là, c'est celle qu'on va mémoriser.

138 RFC : Oui....quand on écrit on anticipe la situation de communication, on sait à qui on écrit, pourquoi...mais pour autant, quand on est expert, on ne stabilise pas la mise en mots de l'ensemble du message avant d'écrire....

139 LA : Alors c'est sûr que s'ils avaient pas dit « nous » mais « on » et qu'ils avaient rajouté « oui », ça n'aurait pas changé le sens du message, ils auraient compris.... Mais, dans ce cas-là, on n'utilise pas les traits –mots parce que ça fige sur la mémorisation de quelque chose.

140 RFC : Oui mais il ne faudrait pas que les enfants croient ...ouh là là...une fois que j'ai décidé d'utiliser exactement ces mots- là, je n'ai plus le droit d'en changer...parce que sur un message court, c'est pas problématique, parce qu'on stabilise et on mémorise la phrase que l'on est en train d'écrire...et puis c'est un moyen pour travailler le lien chaîne orale/chaîne écrite...mais quand on écrit une histoire, s'ils ont comme idée « il faut avoir tous les mots dans la tête avant de passer à l'écriture, c'est un vrai obstacle. »

141 LA : Je comprends....C'est vrai que lorsque je fais une comptine ou qu'ils font la fin d'une histoire, je n'utilise pas les traits-mots...je sais pas, toi, Karine ?

142 KA : Non, moi, je ne les utilise pas toujours... Quand la production est plus dense, on va pas figer avec les traits-mots.

143 RFC : Les traits-mots, ils sont là pour garder en mémoire LA phrase...parce que, ce qui est important, c'est de garder en mémoire cette phrase le temps qu'on l'écrive...il faut se souvenir du début pour écrire la fin...il faut se souvenir de la fin pour pouvoir la dicter.

[...]

144 RFC : Je voulais vous montrer cette ressource de Bernadette Kervyn qui se trouve sur le site de l'IFE en complément de la modélisation du processus scriptural.

Y'a cette phase de préparation globale sur le contenu du message....et après on préparer chaque partie, on l'écrit, retour immédiat....

145 LA : Et oui, tout à fait....

146 KA : Ah, je comprends....

147 LA : On fait pas tout d'un coup....

148 KA : On n'oblige pas à garder tout en mémoire...

149 RFC : Et à chaque fois, on fait des feedbacks ...et du coup les traits mots peuvent peut-être être utilisés sur certains temps....

150 LA : Et oui tout à fait...ça peut les aider.

151 KA : Comme ça, c'est bien.

152 RFC : Donc, en fait, si tu voulais refaire cette séance, est-ce que du coup....qu'est-ce que tu changerais...qu'est-ce que tu testerais différemment....

153 LA : Ben...je procéderai par étapes....on se met d'accord sur la date, on l'écrit, on la relit....puis on travaille sur la formule d'interpellation....et je focaliserai la stabilisation avec les traits-mots que sur la phrase qui permet de répondre à la demande des CP.

154 RFC : Mon objectif, c'était de repartir de vos problèmes identifiés et d'essayer de réfléchir à des solutions....

155 KA : On a des solutions...on a du concret...

156 LA : On part pas avec nos problèmes

Annexe 15 : retranscription de l'entretien d'auto-confrontation croisée mené en juin 2022

Parties grisées ; retranscription des temps de classe sélectionnés par le RFC pour être visionnés lors de l'entretien d'auto confrontation

Parties sur fond blanc : retranscription de l'entretien d'auto confrontation entre les enseignantes KA et LA et le RFC

PARTIE1 : Analyse de la séance de KA

Visionnage de la séance de KA

Visionnage de la séquence 1

Gestes professionnels repérés : GP1, GP 4, GP 23

KA : Qu'est-ce qu'on est en train de faire ?

E 3: On fait un poème de la fête des pères...

E2 : l'écrire

KA : L'écrire...pour ensuite en faire quoi...

E3 : Ben...pour l'afficher dans la classe....

KA : pour l'afficher dans la classe.

E1 : Et aussi pour le montrer aux petits

KA : Ah, on n'a pas prévu de le montrer aux petits mais ça pourrait être une bonne idée...on pourrait aller le leur lire après...tu as une bonne idée....

Donc, on a...hier...déjà commencé avec un groupe à écrire le poème. Est-ce que vous êtes capables de savoir ce qu'on a écrit ?

E 2: Oui

E ensemble : Mon papa...Ce jour est pour toi....Alors, je t'offre mon papa un peu de magie...

E3 : Moi je m'arrête à PAPA

KA : Pourquoi tu t'arrêtes à PAPA ?

E 3: P.A.P.A papa

KA : Où ça ?

E3 montre le mot papa

KA : Donc là.... Tu penses que là ...ce que l'autre groupe a écrit, ça s'arrête à papa...et les filles, elles, elles étaient en train de continuer ...et est-ce qu'on a écrit la suite ?

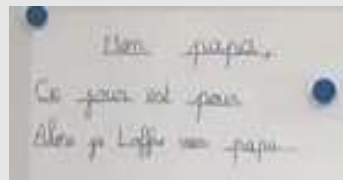
E ensemble : Non

KA : Non....nous, aujourd'hui, ce groupe-là que vous formez, vous allez écrire la suite du poème...

E 3 redit la comptine en pointant chaque mot (à distance)

KA : Tu sais quoi ...vas-y...fais-le avec ton doigt

E3 pointe chaque mot et redit la comptine jusqu'à papa.



1 RFC : Qu'est-ce que tu fais ?

2 KA : Là, je mets en place l'activité en reprenant ce qui a été fait la veille par tout le groupe...heu...ça me permet aussi de faire une mise au point sur ce qu'ils savent...voir qui se repère et se repère pas....

3 RFC : D'accord et donc là...qui se repère ?

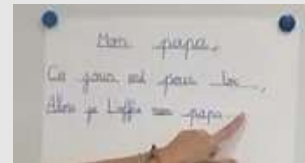
4 KA : Ben E3...

5 RFC : Donc tu utilises ses compétences ?

6 KA : Oui...pour bien montrer là où on s'est arrêté ...pour stabiliser pour tout le monde...là où il va falloir démarrer. Savoir où on en est...ils n'ont pas assisté à la séance de la veille...donc ils ne savent pas du tout ce qu'on a écrit...j'ai pas fait le bilan la veille, en grand groupe.

Visionnage de la séquence 2

Gestes professionnels repérés : GP 21, GP24



KA : Ah, j'avais mis deux petits points...

E4 : Pour dire qu'il faut respirer...

KA : alors, la virgule, c'est pour respirer...les deux petits points, ça marque une pause...

ça va vous dire qu'on va faire une liste de ce qu'il faut lui écrire à papa....

E2 : Y'a le même que maman...y'a deux fois....

KA : Oui, comme pour maman, y'a deux fois écrit papa (*pointe les deux*)

7 RFC : Donc là, c'était quoi ton objectif ?

8 KA : Je suis sur la ponctuation... les deux points, ça permet d'introduire la liste.

9 RFC : Donc tu avais anticipé ce travail sur ce signe de ponctuation ?

10 KA : Non...et c'est parce que E4 me dit « on respire » que je rebondis dessus.

11 RFC : D'accord...tu rebondis aussi sur ce qu'a repéré un autre enfant....

12 KA : oui, sur les deux fois maman et deux fois papa...Je m'y attendais pas mais c'était intéressant pour pointer des mots qu'ils reconnaissent.

Visionnage de la séquence 3

Gestes professionnels repérés : GP 5, GP 7, GP 8, GP 10, GP 11, GP 12

KA : On va préparer pour être sûr de ne pas se tromper...on va utiliser encore une fois les traits...

E ensemble : mots...

KA : Les traits-mots...donc un trait, un mot...D'accord ?

E3 : Et à chaque endroit, y'avait 4 mots...

KA : On avait repéré hier qu'à chaque fois, nous avions 4 mots. Aujourd'hui, nous allons le vérifier...parce que ça, on l'avait dit, mais on l'avait pas écrit. D'accord ?

Qu'est-ce que c'est ? Alors, je t'offre, mon papa...

E4 : Un peu...

KA : Alors, on y va...le premier trait-mot...un (*trace un trait*)...peu (*trace un deuxième trait*)

E ensemble : de

KA : de (*trace un troisième trait*)

E ensemble : magie

KA : magie (*trace un quatrième trait*)

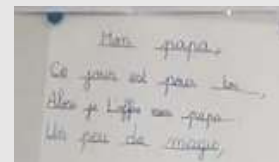
KA *pointe chaque trait et énonce en synchronisation avec le pointage* : un/ peu/de /magie

Je mets une virgule pour respirer. Et puis je vais tout de suite écrire...

E ensemble : un peu de magie

KA : Alors j'écris Un...et pour écrire Un, je mets une majuscule parce que c'est le début de la phrase.

KA *pointe et énonce* : Un...ça s'écrit comme ça...



peu (écrit en énonçant le mot) ... de (écrit en énonçant le mot)

E5 : magie

KA : magie (écrit en énonçant le mot)

13 RFC : Quelles sont tes intentions ? Et pourquoi ?

14 KA : On met en place les traits-mots. On avait vu avant ce qu'on allait dicter et donc on avait oralement essayé de savoir combien il y a de mots...mais comme je leur dis, on a juste verbalisé...on va voir si, à l'écrit, ça correspond...on met en place les traits-mots pour pouvoir ensuite les écrire.

15 RFC : Qu'est-ce que tu cherches comme apprentissage chez les élèves ?

16 KA : Là, la correspondance un trait un mot...y'a dans la chaîne écrite ...les mots sont bien séparés.

17 RFC : D'accord...et ensuite, tu passes à la phase d'écriture....donc, là, est-ce que tu as une stratégie ?

18 KA : J'écris en même temps que je parle....PEU, j'aurai pu leur demander de me le dicter puisqu'il était écrit au tableau...Ils auraient pu me dire les lettres.

Visionnage de la séquence 4

Geste professionnel repéré : GP17

KA : Un (*trace un trait*)

E4 : Bou...

E1 : bouquet...

KA : On essaie de se mettre d'accord ? est-ce que je fais un trait pour BOU ou est-ce que je fais un trait pour BOUQUET ?

E1 : Bouquet !

E4 : Bou...

E3 : Bou/quet (*montre deux doigts levés*)....2 !

KA : 2 syllabes...mais est-ce que BOU, c'est un mot...ou est-ce que BOUQUET, c'est un mot ?

E4 : Non

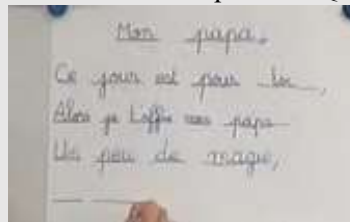
KA : C'est quoi le mot ?

E5 : bouquet !

E3 : Alors c'est un mot !

KA : Donc c'est combien de traits ?

E3 : un trait !



19 RFC : Alors là, qu'est-ce qu'il se passe ?

20 KA : Je clarifie la différence entre mot et syllabe.

21 RFC : Tu t'attendais à ce que ça se passe comme ça ?

22 KA : Non pas venant de E3....ça m'a chiffonné....

23 LA : Ben il faut des moments comme ça justement pour clarifier....

24 KA : Oui, ça peut clarifier pour les autres aussi...la différence entre syllabe et mot.... Mais venant de cet élève, ça m'a chiffonné....

25 RFC : ça veut peut être dire qu'en situation de production, ça mobilise tellement de compétences et de connaissances que....

26 KA : ça veut peut-être dire aussi que c'est la façon dont on dit le poème ...peut-être que je n'ai pas dit bouquet mais bou....quet

27 LA : Je pense que c'est aussi la musicalité du poème...sur ton premier vers, tu avais que des mots d'une syllabe et très vite, dans le poème, on prend cette manière de rythmer le poème, je crois qu'ils étaient là- dedans....

Visionnage de la séquence 5

Gestes professionnels repérés : GP 13, GP 15, GP 18, GP 19, GP 20

KA : Un (écrit en énonçant le mot)

E3 : ça s'écrit U.N...
KA : comment tu sais ?
E3 : Parce que c'est écrit là...là...là (*pointe les trois UN écrits dans le début de la comptine*)

KA : OK...oui, on l'a déjà écrit...

Un grain (*écrit en énonçant le mot*)

E ensemble : de folie

KA (*en train d'écrire grain*): Grain d'abord...

E ensemble : de folie !

KA : Attendez...pas aussi vite...regardez...le temps que je fasse toutes mes lettres, le point sur le i, vous m'avez dit DE FOLIE et moi, j'étais encore en train d'écrire grain.

KA repointe et énonce : Un grain

E ensemble : de folie !

KA : Ah ben si vous allez aussi vite, je peux pas ...

E2 : de

E 3 épelle : D.E

KA : Comment vous savez ?

E 3: Parce que c'est écrit là (*pointe le mot de dans la comptine*) et aussi ici...

KA : de (*écrit en énonçant*)

E 5: folie

KA : Alors folie...j'écris fo....et après j'écris lie.

KA repointe et énonce : Un /grain/de/folie



28 RFC : Qu'est-ce que tu fais ?

29 KA : Heu là...je fais référence...je pensais pas avoir fait tout ça... c'est impressionnant... heu, j'utilise mes mots déjà écrits...je pensais pas l'avoir fait...parce qu'après dans ma tête, je me disais « bon, j'aurais pu faire ça » et en fait, je me rends compte que les petits mots outils, je les utilise.... Alors, après, on peut toujours mieux faire.... J'aurais pu faire épelerHeu...la vitesse...le débit...je leur dis bien ...doucement ...je prends bien mon temps...donc ça leur permet de continuer à comprendre qu'on écrit pas aussi vite que l'on parle...heu...j'ai bien segmenté folie...mais ils auraient pu essayer de l'encoder...pour changer un petit peu dans la manière de faire....

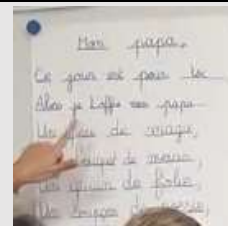
Visionnage de la séquence 6

Geste professionnel repéré : GP 16

KA : On va relire tout pour voir

si on a bien tout écrit ce qui était à écrire...

Pointe chaque mot et les E redisent la comptine ensemble en synchronisation avec le pointage des mots.



30 RFC : Donc là, qu'est-ce que tu fais ?

31 KA : Là, on revoit tout ce qu'on a écrit...heu, je refais correspondre trait et mot...dans l'optique où on va en avoir besoin...

32 RFC : On va en avoir besoin ?

33 KA : Pour plus tard...éventuellement si on a besoin de mots de cet affichage pour écrire plus tard...

34 RFC : Donc quel est ton objectif, en fait ?

35 KA : Pour utiliser ensuite en classe si on a besoin d'écrire des petits mots...pour repérer des mots

36 RFC : Ok...donc cet écrit va être affiché en classe ?

37 KA : Oui

Visionnage de la séquence 7

Geste professionnel repéré : GP 24

KA : On a écrit plusieurs fois le même mot...est-ce que, toi, tu peux nous dire...dans cette poésie...où est-ce qu'on aurait écrit plusieurs fois le même mot ?

E1 *pointe silencieusement le mot UN*

KA : ce mot-là, en effet, il est écrit plusieurs fois.

Est-ce que vous souvenez...quel était ce mot ?

E2 : oui...un

E1 (*compte*) : En plus, on l'a écrit 5 fois

KA : T'en as repéré un autre ?

E1 : oui...là... Pointe silencieusement DE

KA : Celui-ci ? C'est quoi ce mot ?

E1 : de



38 RFC : Donc là, tu fais quoi ?

39 KA : On est sur du repérage de mots identiques...et en même temps, cela, on peut vraiment s'en resservir parce que ce sont des petits mots.

40 RFC : Pourquoi tu veux qu'ils repèrent ces mots ?

41 KA : Pour les utiliser ensuite en classe...

42 RFC : Dans quel contexte ?

43 KA : Ben moi...je leur fais écrire dans un cahier de mots...ils ont une photo, par exemple, un banc...donc UN...ils peuvent aller le chercher et il y a un affichage sur les mots de la classe, sans les déterminant...ils vont chercher dans les mots de la classe....

Visionnage de la séquence 8

Gestes professionnels repérés : GP 25, GP 26, GP 27

KA : Alors, un autre petit jeu...Je vais vous demander de me dire...où est le mot...TOI...

E4 *montre JOUR*

KA : Alors, est-ce que vous êtes d'accord avec E4 ? E4, elle me montre celui-là (*pointe le mot JOUR*)

E2 : Non, non, non, non, non, non

KA : Vas-y E2

E2 *pointe le mot TOI*

E4 *pointe les mots de la comptine et s'arrête sur POUR : Toi*

E5 *montre TOI*

KA : Alors E4...elle a changé d'avis...mais par contre E2 et E5 nous montrent le même mot...qui est celui-là...

E3 : Non...celui-là (POUR) commence par un P

KA : Vas-y E3...allez...explique...

E3 : ça peut pas être celui-là parce que ça commence par un P et TOI, ça commence par un T...

KA : Alors E2 et E5 nous montrent celui-là....

E3 : Oui, ça se peut...parce que ça commence par un T. Il faut que la lettre T soit devant...

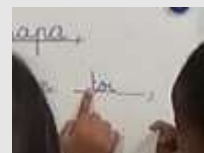
KA : D'accord...comment tu sais E5...pour trouver que c'est TOI ici ?

E2 : Moi...en fait...moi, je fais la poésie en même temps...

KA : Vas-y...montre-nous

E2 *pointe les mots et récite la comptine en synchronie avec le pointage des mots. Elle s'arrête à TOI*

KA : Est-ce que tu as vu, E6, comment elle a fait E5 ? Elle a fait les mots un par un...pour trouver le mot qu'on cherchait.



44 KA : Là, on est sur repérer des mots...essayer de trouver un mot...ça permet de voir ceux qui ont besoin des traits-mots...ceux qui ont développé une autre stratégieça peut pas être POUR parce que ça commence pas par un P....donc y'en a qui sont dans une réflexion autre...heu....c'est pas mal....

45 RFC : Est-ce que tu t'attendais à ce qu'ils mobilisent des stratégies différentes ?

46 KA : Etant donné que c'est un groupe très hétérogène...oui....je savais que j'allais avoir toutes les réponses possibles.

47 RFC : Et qu'est-ce que tu fais, du coup, de toutes ces stratégies ?

48 KA : je veux qu'ils les verbalisent....

49 RFC : Et par rapport à E6...qu'est-ce que tu fais ?

50 KA : Ben....je lui reformule la stratégie utilisée par E5 ...mais on peut aller plus loin...viens E6...on va le faire....de le vivre c'est mieux...

Séance de LAURE

Visionnage de la séquence 1

Gestes professionnels repérés : GP 2, GP 3, GP 4, GP 21

LA : On va écrire le texte de la chanson parce que la maitresse des petits, elle vous a entendu chanter et elle aime bien votre chanson...donc elle aimerait avoir un affichage de cette chanson....on a commencé hier avec un groupe de moyens. Vous avez vu...hier....quand ils ont essayé de me dicter le texte de la chanson.... Moi, j'avais déjà un petit peu écrit. J'avais simplement enlevé certains mots...D'abord, je vais vous relire [...]



E1, est-ce que tu sais pourquoi il y a un point ?

E1 : C'est pour finir la phrase.

LA : Très bien, quand c'est la fin des phrases, quand la phrase est finie.

Par contre, E3, est-ce que tu sais pourquoi on met ce signe qu'on appelle une virgule ?

E3 : c'est pour respirer

LA : Très bien... Par contre, hier, avec les moyens, on n'a pas demandé l'explication de ce signe (!)....

E 2: C'est pour lire vite.

LA : Non, ça c'est un point d'exclamation. Ça traduit une émotion. Quand on dit le mot AH, en fait, on traduit une émotion de leur dire que les animaux, ils sont un petit peu coquins.... Ils se plaignent tout le temps, c'est des drôles d'animaux.

AH ! (*redit en s'exclamant*) on l'indique avec un point d'exclamation.

Donc ça, ça correspond au refrain de notre chanson. Alors nous, cet après-midi, on va écrire le premier couplet ou peut-être qu'une partie...on va voir.... Si ça prend trop de temps, peut-être qu'on s'arrêtera au milieu du couplet.

51 RFC : Qu'est-ce que tu fais ? Quel est ton objectif ?

52 LA : Comme KA, la séance de dictée à l'adulte avait commencé la veille...avec le groupe de moyens...j'avais envisagé un autre scénario pour les moyens....là aussi, certains moyens...j'avais fait un peu comme un texte à trous puisqu'il me semblait que tous n'étaient pas tout à fait prêts pour me dicter mot à mot le texte ...donc du coup j'explique au groupe le début du travail des moyens...j'en profite pour faire une petite focale sur les signes de ponctuation puisque c'est les signes qui vont revenir tout le temps dans la chanson. Et je commence à mettre en place, déjà, cette synchronisation entre...je montre un mot...je dis le mot...et j'explique aussi...j'avais pris cette chanson parce qu'on était à fond sur cette chanson cette semaine ...mais

j'avais conscience que c'était pas le meilleur support pour une dictée à l'adulte... et du coup, je les aide à se repérer, à structurer... ça, c'était le couplet, on va faire le premier couplet...

53 RFC : Du coup, la fonction de cet écrit qui va être produit... c'est pas la même...

54 LA : Non... parce que la maîtresse des petits-moyens nous a entendu chanter toute la semaine et qu'elle aimerait pouvoir lire d'abord pour faire écouter notre chanson à ses élèves... il faut qu'on lui transmette un affichage... parce que je leur avais montré, la veille, voyez... moi, je l'ai mais c'est en petit... pour les petits-moyens, c'est pas assez visible donc on va leur écrire notre chanson. Par contre, ils ne savaient pas encore mais l'affichage reviendra ensuite dans notre classe... pour faire le travail d'isoler des mots....

Visionnage de la séquence 2

Geste professionnels repéré : GP 6

LA : Chacun votre tour, vous allez me dicter une phrase. Vous avez le choix, soit d'utiliser les traits-mots c'est-à-dire avant je prépare la phrase avec les traits-mots, soit vous me dictez directement la phrase mot par mot et moi, je l'écris....

55 RFC : Alors, quelle est ton intention, là ?

56 LA : Alors, ça, c'est quelque chose qu'est... comment dire... déguisé... c'est à dire comme on voulait un petit peu tester, voir l'utilité de ces traits-mots, voir si c'était utile à tous les élèves... il me semblait que peut-être, à moment donné dans l'acquisition des savoirs, on pouvait se passer des traits-mots et je voulais tester un petit peu... c'est pour ça que j'ai fait un groupe hétérogène et il me semblait que E2 et E5 n'allaient pas utiliser les traits-mots et que les autres allaient les utiliser.

57 RFC : Et, est-ce que ça correspondait à ce que tu attendais ?

58 LA : Oui

59 RFC : Quelle est ton interprétation par rapport à ça ?

60 LA : Qu'à moment donné, les traits-mots, ils sont très utiles quand, à moment donné, j'ai pas d'abord mémorisé une phrase, je suis peut-être dans la construction de cette phrase... et les traits-mots vont me permettre de la stabiliser, de la segmenter et après quand on va être dans l'écriture... on peut s'en passer pour certains.

61 RFC : Est-ce que c'est important de leur faire prendre conscience qu'ils peuvent s'en passer ?

62 LA : Alors, je pense que c'est toujours intéressant pour tous les apprentissages qu'ils aient en tête qu'il y a plusieurs stratégies et qu'à moment donné, l'élève adopte celle qu'il veut... même si on peut le guider, lui dire ça, ça pourrait être plus efficient pour toi mais qu'à moment donné, il va prendre celle qui lui correspond le plus... toujours, c'est important de verbaliser qu'ils sont en train d'utiliser une stratégie, qu'ils soient dans la construction d'une réflexion.

Visionnage de la séquence 3

Gestes professionnels repérés : GP 5, GP 7

LA : tu me redis la phrase mot par mot E4 et moi je vais tracer chaque trait qui correspond à tes mots... d'accord ? Vas-y... attention, on est sur la phrase de la coccinelle... quel est le premier mot de la phrase de la coccinelle ?

E4 : Je n'aime pas mes points noirs se lamente la coccinelle.

LA : Donc, le premier mot...

E4 : Je...

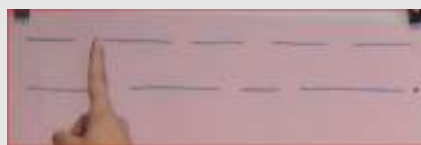
LA : Je trace un trait qui correspond au mot JE...

E4 : n'aime...

LA : n'aime (trace un deuxième trait) deuxième trait

E4 : pas

LA : pas



[...]

Tu vas me redire la phrase en suivant bien mon doigt qui montre les traits.

63 RFC : Donc là, qu'est-ce que tu cherches ?

64 LA : J'interroge E4 volontairement ...heu...parce que je voulais d'abord mettre en avant une élève qui allait utiliser les traits-mots...donc du coup, elle segmente d'abord sa phrase en mots...et je prépare la phrase en faisant les traits-mots et je dis à chaque fois que je trace un trait qui correspond au mot...et je dis à quel mot ça correspond...après je dis à E3 qui est en moyenne section de redire...de redicter la phrase...en ralentissant son débit, en segmentant mot à mot et moi, je montre que ça correspond bien à la préparation de la phrase.

65 RFC : OK... et au niveau du lexique que tu utilises...

66 LA : Oui...dès le départ, j'avais bien mis en avant ...même avec le groupe de la veille ...que quand on dicte, c'est pas faire le langage robot....c'est pas chanter....c'est pas parler comme quand on parle.... Dicter C'est vraiment dire...couper une phrase en mots....donc, on met en place le vocabulairela différence syllabe, mot, phrase.

67 RFC : C'est important ce vocabulaire ?

68 KA : C'est essentiel.

Visionnage de la séquence 4

Gestes professionnels repérés : GP 8, GP 10, GP 11, GP 12, GP 21, GP 22, GP 25

LA : Tu vas me redicter cette phrase et cette fois-ci, j'écris les mots que tu me dictes...d'accord ?

E4 : Je

LA : Ah regardez bien.... Je vais faire un nouveau signe que vous ne connaissez peut-être pas («

E1 : Ah c'est ...

LA : ce sont des guillemets....des guillemets....vous en avez peut-être vu dans des livres ?

E :....

LA : C'est un signe....une marque à l'écrit pour faire parler les personnages...là, c'est qui qui parle ?

E2 : la coccinelle...

E4 : moi

LA : Alors, c'est vous mais dans la chanson, c'est la coccinelle qui dit « je n'aime pas mes points noirs »....alors on ouvre les guillemets.

Attention, la coccinelle, elle va parler...qu'est-ce qu'elle dit en premier E4 ?

E4 : Je

LA : Je (écrit en énonçant le mot)

Pointe le deuxième trait

E4 : n'aime

LA : n'aime (écrit en énonçant le mot)

Pointe le troisième trait

E4 : pas

LA : pas....je suis en train d'écrire le mot PAS

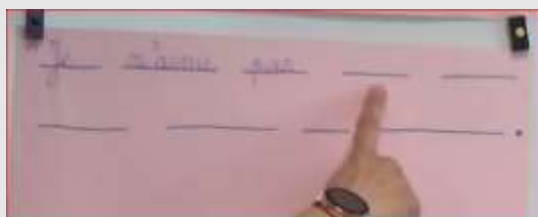
Pointe le trait suivant

E4 : Mes...

LA : Très bien E4.... Qu'est-ce que tu viens de faire là dans ta tête ?

E4 : Je relis....

LA : Très bien ...elle a redit...on peut pas dire « lire » parce que c'est pas de la lecture mais elle a rereciter le début de la phrase (*repointe chaque mot*) pour trouver que c'était MES....j'écris le mot mes



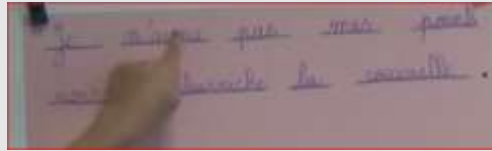
69 RFC : Donc là, t'es à quelle phase ?

70 LA : On est à la phase d'écriture...donc ils vont redicter mot par mot et je vais cette fois-ci prendre en charge l'écriture ...d'abord...une petite focale sur les guillemets parce qu'il y a un nouveau signe de ponctuation qui arrive ...qu'on avait pas du coup rencontré cette année...donc, c'est pour ça que c'était intéressant ...et puis la différence entre le narrateur et le personnage qui parle...et puis après, c'est super.... Je la vois en train de faire (simule le pointage de mots avec son doigt) et du coup...je rebondis là-dessus pour verbaliser la stratégie de savoir...c'était le même trait donc ça doit correspondre au 4^{ème} mot....je sais plus trop....je sais plus me situer...donc je repars depuis le début. Et j'en profite, voilà, parce qu'ils ont tendance à vite dire qu'ils lisent...à faire un petit point sur...c'est pas exactement de la lecture.

Visionnage de la séquence 5

Geste professionnel repéré : GP 24

LA : E5 tu veux essayer de venir montrer les mots et redire les mots de la phrase pendant que les copains redisent la phrase....attention, vous suivez bien le rythme de E5 qui montre chaque mot.....Attention, E5 va montrer chaque mot et vous redites le mot en même temps.



71 RFC : Donc là toujours sur la même phrase...

72 LA : Oui...et je trouvais que ce soit bien que ce soit un élève qui montre les mots mais pas forcément le même que celui qui a dicté....pour qu'on fasse encore plus d'efforts sur « je fais attention » ...elle va peut-être pas au même rythme que la maîtresse...donc il va falloir que je me cale sur le rythme de E5 ...il faut être attentif et qu'on segmente la phrase en mots...toujours.

Visionnage de la séquence 6

Gestes professionnels repérés : GP 6, GP 12

LA : Y'a quel animal qui arrive ?

E2 : la sauterelle

LA : Et qu'est-ce qu'elle dit, la sauterelle ?

E5 : Regardez mes longues pattes, se lamente la sauterelle.

LA : D'accord...Bon et on utilise pas les traits-mots ? Tout de suite, je dois écrire...mais attention, tu continues de me dicter...

E5 : mot par mot...

LA : mot à mot...d'accord ?

Trace les guillemets

E5 : parce que c'est la sauterelle qui parle....

LA : premier mot de la phrase ?

E5 : Regardez....

LA : Donc là, j'écris le mot regardez

Place son doigt après le mot regardez.

E5 : mes

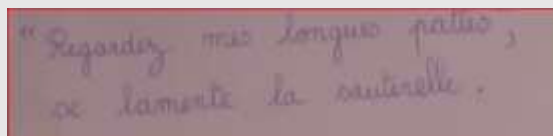
LA : mes (*écrit en énonçant le mot*)

[...]

Tu trouves que c'est un petit peu plus dur ou maintenant tu arrives à dicter facilement sans les traits-mots ?

E5 : sans les traits-mots, c'est facile.

LA : D'accord, les traits-mots ne t'aident plus ?...Est-ce qu'à moment donné dans l'année, ils t'ont aidé ?



E5 : oui...

LA : Oui, ça t'a aidé à quoi ?

E5 (*se tourne vers l'espace écrivain où sont affichés des textes produite en dictée à l'adulte*) : quand on faisait la lettre aux CP, ça m'a aidé mais après je savais....

LA : D'accord

73 RFC : comme il n'y a plus les traits pour repérer le mot que je dois écrire....comment tu t'y prends, là ?

74 LA : Ben là, je ne m'y prends pas beaucoup....je pense que j'aurais pu insister....au moins dire le mot espace, c'est-à-dire observer ...on n'a plus les traits qui peuvent nous aider mais on a un espace entre les deux mots...en plus, l'espace, on en parle souvent quand on écrit à l'ordinateur, quand on écrit...et là, au final, je trouve qu'il y a un gros blanc, je trouve que c'est très pauvre.

75 KA : Mais t'as la gestuelle quand même ...

76 LA : Ou, y' a la gestuelle...

77 KA : le geste y est....parce que tu montres bien que tu as fini d'écrire ton mot....ton doigt s'en va...et hop....tu le remets pour le deuxième....

78 LA : Oui

79 KA : Donc, ta gestuelle, elle y est.

80 RFC : Qu'est-ce que tu attends de cette élève ?

81 LA : Qu'elle explique aux autres camarades pourquoi elle n'utilise plus les traits-mots, en quoi ça a été une aide et maintenant comment elle s'en est détachée...

82 RFC : Lui faire prendre conscience que c'est un étayage dont elle peut se passer ?

83 LA : C'est ça...c'est clair dans sa tête et c'est bien que les autres entendent qu'à moment donné, quand on se sentira prêt....

84 RFC : on peut s'en passer....

85 LA : voilà.

Visionnage de la séquence7

Gestes professionnels repérés : GP 9, GP 23

LA : Est-ce que tu veux qu'on reparte un petit peu en arrière ?

E4 : Oui

LA *repointe chaque mot du début du texte écrit et E4 redit les deux phrases écrites.*

LA place son doigt au retour à la ligne.

E4: Mes oreilles sont trop grandes, nous dit l'éléphant.

86 RFC : Pourquoi tu fais ça ?

87 LA : ben là, c'est typiquement le problème du support....c'est à dire que je savais bien qu'avec cette chanson, avec l'enchaînement de tous ces animaux....quand on se détache du chant.... C'est plus difficile de se repérer...même nous adultes, en fait... il a fallu avant que je me lance dans la séance...après la coccinelle...y'avait....parce que quand on chante, ça vient de suitelà, on sait pas donc du coup, on repart depuis le début...l'écrit est là pour nous aider...pour savoir où on en est dans la chanson...une fois qu'il trouve donc que c'est l'animal qui va parler des oreilles...je l'aide quand même ...il dit la phrase...je redis la phrase volontairement un p'tit peu vite pour pas que déjà, je fasse le travail de découpage par mots....et après, il va partir dans le découpage mot par mot.

88 RFC : Donc ce retour en arrière sur le support écrit...il a aussi un objectif d'apprentissage pour l'élève...

89 LA : Tout à fait...de monter qu'on se sert de l'écrit pour pouvoir se repérer et savoir où on en est...

90 RFC : et montrer la permanence de l'écrit...

91 LA : Oui

Visionnage de la séquence 8

Geste professionnel repéré : GP 14

E1 : Même le poney sanglote en voyant ses dents.

LA : Très bien, la phrase, tu l'as bien dans ta tête...par contre...là, tu viens de la chançonner...tu as un petit peu chanté...quand on dicte, on chante pas....

E1 *redit en segmentant chaque mot* : Même /le/poney/sanglote/en voyant/ses dents.

LA : attention à la fin....

E5 : ses/dents

92 RFC : Donc là....

93 LA : donc là, c'est au tour de E1...il sait très bien la phrase qu'il doit dicter sauf que, pour l'instant, il s'est un peu moins détaché de la chanson... donc c'est pour ça, quand même, qu'il y avait eu deux séances au préalable...on se rend compte que c'est nécessaire En fait, si on veut dicter une chanson, il va falloir 2 ou 3 séances à réciter sans chanter.. ...Il arrive malgré tout à ne plus la chanter...à la dicter mot à mot...avec à la fin, une petite erreur...il prend conscience que c'est ses/dents.

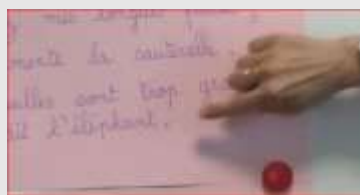
Visionnage de la séquence 9

Geste professionnel repéré : GP 17

E1 *montre l'ensemble du texte écrit* : tout ça, c'est une phrase entière...

LA : Ah bon ?

E5 : non !



Se lève et vient pointer chaque phrase : ça, c'est une phrase...ça, c'est une phrase...ça, c'est une phrase...ça, c'est une phrase...et ça c'est une phrase....

LA : pour savoir combien il y a de phrases, il faut regarder les points

(pointe les points)....1...2.....3...4...5...6...

pour l'instant, vous avez écrit 6 phrases.

94 LA : Ben ça typiquement, c'est un travail de CE1...différence entre ligne et phrase...mais j'ai rebondi sur la remarque de E1

95 KA : surtout qu'il y a tout le travail syllabe, mot, phrase ...ça serait dommage.... Ça s'y prête...y'a la ponctuation bien positionnée....

96 RFC : Donc pour pouvoir rebondir sur ces belles occasions...ça nécessite quoi ?

97 LA : d'avoir nous ...derrière...un bagage assez conséquent, pour savoir quand rebondir....

98 RFC : Si on reprend ces deux séances, est-ce qu'il y a des objectifs communs ?

99 LA : Oui...dicter mot par mot...ensuite de ralentir son débit...de remettre en avant la stratégie des traits-mots, de la verbaliser...Après KA est allée plus loin dans...comment on exploite un texte qui a été dicté.

100 KA : hum...hum

101 RFC : Sur les supports...est-ce que les caractéristiques de la comptine permettent des choses que ne permet pas la chanson et inversement ?

102 KA : Oui...

103 LA : Je pense bien que la comptine s'adapte bien plus...

104 KA : Après, en fonction de ce qu'on vit, on peut trouver des comptines bien particulières...bon, là, il s'avère que c'était la fête des pères...on a pris celle-ci mais c'est vrai que si on veut commencer dès le début de l'année...tu nous en as donné d'ailleurs...des comptines...j'ai presque appelé des comptines –outils....

105 RFC : pourquoi ?

106 KA : ben utiles pour...quand on sait ce qu'on va voir dans l'année...au moins sur une période... ce dont on va avoir besoin...on va choisir des textes qui vont nous être utiles pour arriver à nos fins...le choix de la comptine est important si on veut l'utiliser...

107 RFC : Pour qu'elle devienne un écrit de référence ?

108 KA : Voilà...

109 RFC : Et du coup, quelles seraient les caractéristiques de ces comptines-là pour qu'elles deviennent un écrit de référence ?

110 LA : Il faut qu'il soit court...

111 KA : oui

112 LA : il faut qu'il y ait la présence de mots outils, de petits mots...

113 KA : Oui...voilà

114 LA : certains adjectifs...qu'on peut après utiliser pour faire des phrases.

115 RFC : D'accord ...donc des mots dont on sait qu'ils vont en avoir besoin dans le cadre d'autres productions...

116 KA : oui...

117 LA : oui

118 RFC : D'accord...au niveau du choix des mots, est-ce qu'il peut y avoir d'autres critères ?

119 KA : Alors...moi ...j'ai fait, créé une comptine avec les élèves...j'avais besoin du mot INVITE pour écrire une invitation individuelle. C'était... je t'invite ... Invite...ah mince...comment je peux faire ça ? Et du coup, on avait créé une comptine... Noam invite...on avait à chaque fois trouvé un animal qui rimait avec le prénom...et du coup, on avait « invite » 19 fois puisque 19 élèves.... Du coup, voilà....comptine utile créée en amont...et maintenant, on va faire l'invitation....15 jours après....

120 RFC : Et donc quelles stratégies ils pouvaient mettre en place ? Qu'est-ce que tu attendais comme stratégie ?

121 KA : Ben...JE ...on était sur comment ça peut s'écrire avec les sons que l'on entend...donc, là, on était sur de l'encodage. [...] Ensuite...INVITE... est-ce qu'on peut l'écrire ? Est-ce que tout seul, je peux savoir...non.... est-ce qu'on l'a déjà écrit quelque part...oui.

122 RFC : Donc, quelles stratégies vous cherchez à développer quand vous travaillez comme ça un texte connu par cœur ?

123 LA : De multiples stratégies !

124 RFC : Du coup...là, y'a... aller chercher un mot dans sa globalité....

125 KA : Dans sa globalité...voilà....ou pour isoler une syllabe

126 RFC : Dans un référent de la classe....Tu as dit également l'encodage....

127 KA et LA : l'encodage....

128 KA : Après, ça évolue tout au long de l'année...en septembre, on fera pas la même chose qu'en juin.

129 LA : Avant de passer à la stratégie où on isole un mot dans un texte, il va y avoir la stratégie où on va chercher juste le mot...c'est plus facile....une boîte à mots.

D'abord la stratégie où on prend juste le mot... après la stratégie où on isole un mot dans un texte et l'encodage...et c'est cette combinaison, à mon avis, de tout ça ...et les traits-mots, c'est-à-dire...on prépare la phrase que l'on va écrire...on bascule dans de l'écriture autonome.

130 RFC : OK...est-ce qu'il y a d'autres stratégies....par exemple, le mot PAPA...qu'est-ce que vous attendez....

131 KA : C'est là (*montre sa tête*)...

132 RFC : Voilà...donc, il y a aussi tous ces mots qui font partie du répertoire mental...donc, quelles caractéristiques, il faudrait que la comptine ait...qu'elle soit courte, qu'il y ait des mots qu'ils vont pouvoir réutiliser en écriture autonome...et encore....

133 KA : les mots qu'ils peuvent encoder...dans la comptine, par exemple, folie...magie...vie

134 RFC : qu'est-ce que tu as choisi de faire après la phase d'écriture ?

135 KA : Des petits jeux de manipulation....

136 RFC : C'est quoi l'objectif...

137 KA : ça permet de voir où ils en sont... repointer en disant la comptine... isoler un mot... repérer des mots récurrents...

138 RFC : Ah oui... peut-être que ça peut être aussi une caractéristique de la comptine... qu'il y ait des mots récurrents...

139 KA : oui... tout à fait...

140 RFC : Est-ce qu'il y a d'autres jeux qui peuvent être faits ?

141 LA : on pourrait... soit je dis un mot et tu me montres celui qui est juste après...

142 RFC : Et est-ce que, sur un écrit plus long, on peut mettre en place ces jeux ?

143 LA : on peut mais visuellement, y'a trop...

144 RFC : Et l'intérêt de ces jeux, c'est quoi ?

145 KA : de verbaliser, d'expliquer... comment vous faites, comment t'as fait pour trouver ... parce que ça permet aux autres de s'identifier peut-être ... je peux essayer comme ça... ou s'il y a plusieurs stratégies... laquelle peut me correspondre...

146 RFC : hum... hum... et du coup, par rapport à ces jeux, comment les mettre en place...

147 LA : il faut que ce soit récurrent...

148 KA : Il faut que ça devienne...

149 LA : un p'tit rituel...

150 KA : Un p'tit rituel, oui....

151 LA : Donc, chaque écrit dicté, on peut faire ces petits jeux....

152 RFC : Et alors... est-ce qu'il y a des inconvénients à travailler une comptine comme ça ... en dictée à l'adulte ?

153 KA : Alors... je ne pense pas que ça pose de problème...

154 LA : Justement, moi, j'y verrai justement le manque d'un problème... c'est-à-dire souvent sur des petites comptines comme ça, c'est souvent un mot une syllabe... donc du coup, c'est LE/CHAT/ET/LE/RAT/QUI/VONT... donc du coup le découpage, cet effort de penser que le mot, c'est pas la syllabe... peut-être qu'on l'a un peu moins... et si on fait ça toute l'année...

155 KA : Donc, le choix du support, il faut trouver des comptines où y'a pas que ça... on peut les inventer... ou trouver des comptines avec des mots de longueur différente...

156 RFC : Alors, du coup... la chanson...

157 LA : Moi, surtout au départ... voilà, j'aime pas proposer des situations qui juste... qui arrivent comme ça... sorties du chapeau... donc voilà... je trouve que ça a plus de sens... même si c'est pas le support adéquat, je trouvais que ça se justifiait plus qu'on fasse cette dictée sur ce support-là parce qu'on était en train de vivre ça en ce moment....

158 RFC : ça correspondait à un projet....

159 LA : Exactement

160 RFC : et du coup, au niveau de la fonction de cet écrit produit...

161 LA : Voilà, du coup, y'a un lien avec les petits... l'idéal... on n'a pas pu trop mais ça aurait été que les grands aillent justement... aux petits... faire vivre la boucle de l'écrit... mais par des enfants à d'autres enfants... et après cet écrit nous est revenu... et c'est à partir de là... qu'on a fait des petits jeux pour isoler des mots.

162 RFC : Mais cet écrit, tu disais qu'il ne pouvait pas devenir un écrit de référence....

163 LA : Non, c'est trop grand, trop long... par contre, on peut s'en servir pour isoler des mots qu'on va placer dans notre boîte à mots... mais de manière isolée... ou se servir du mot ANIMAUX ou du nom des animaux qu'on trouve dans la chanson pour faire écrire autre chose... basculer vers une écriture autonome.

164 RFC : Et dans une année, est-ce qu'on peut travailler les deux supports... quelle articulation...

165 KA : Il faut varier...

166 LA : 2/3... 1/3....

167 KA : Les attentes sont différentes en fonction du texte... les jeux sont différents

168 LA : A mon avis, le choix des comptines doit être réfléchi mais elles doivent se travailler toute l'année et je réserverai en fait l'écriture de chanson sur un projet ponctuel... 3 chansons qui correspondent à 3 projets dans l'année....

169 RFC : Est-ce que la chanson t'a permis de travailler des choses qui ne pouvaient pas être travaillé sur la comptine ?

170 LA : Tout est plus complexe...plus riche....

171 KA : C'était bien quand le petit a dit...c'est moi qui parle...et là...hop....on bascule sur l'utilité des guillemets ...on est à l'écrit...

172 RFC : Si on revient sur les gestes professionnels...tu disais « je pensais pas avoir fait tout ça »

173 KA : Non, c'est vrai...on pense pas...enfin moi, je ne me vois pas interpellé, demander à expliquer autant...et je me rends compte que je leur demande...

174 LA : On est dans des automatismes...

175 RFC : Et est-ce que vous pouvez identifier 2 ou 3 gestes qui sont automatisés dont vous avez pris conscience en vous voyant faire...

176 KA : On accompagne beaucoup...pourquoi...comment...la question pourquoi, comment

177 RFC : Demander de justifier...d'expliquer les procédures ...

178 LA : Je pense ...que la force , quand on a de l'expérience, c'est la connaissance de nos élèves même s'ils peuvent nous surprendre...et le fait qu'on ait des yeux derrière la tête...voilà, je pense qu'on anticipe quand même à moment donné...peut-être pas tout forcément mais on sait plus ou moins ce qui va se passer à tel moment de la séance...et du coup, on est assez attentives...et...

179 KA : Dans le choix de nos élèves...on a toutes les deux pris des élèves...on avait toutes les deux créé des groupes hétérogènes...

180 LA : Tout à fait....

181 KA : Le fait qu'on connaisse nos élèves...voilà...toi, tu savais qui allait demander les traits-mots...

182 LA : Oui

183 RFC : Et pourtant, est-ce qu'il y a des choses qui vous ont surprises ?

184 KA : Ben oui...

185 LA : oui...c'est la beauté du métier...les imprévus...

186 RFC : Est-ce qu'il y a une chose dans ce qu'ont fait...qu'ont dit les élèves qui vous ont surprises,

187 KA : Ah ben moi...le bouquet de E...

188 RFC : Et pour autant, t'es pas passé à côté...

189 KA : ET oui...

189 LA : Moi, c'était plus par rapport à E3...qui parfois peut être en difficulté et on oublie parfois qu'ils progressent...en petit groupe, ils se révèlent et on voit ce qu'ils ont compris....

190 RFC : A moment donné, tu as dit à E4 : « Qu'est-ce que tu viens de faire là dans ta tête »

191 LA : Oui...j'ai vu ses yeux et son doigt...on est attentif...

192 KA : A leur réaction...

193 LA : Que ce soit verbal ou non-verbal...

194 RFC : C'est important le non-verbal dans les situations de dictée à l'adulte ?

195 LA : Bien sûr

196 RFC : pourquoi ?

197 KA : ça nous permet de rebondir...

198 LA : Ils sont dans l'action mais ils sont pas dans la manipulation de quelque chose...donc, c'est que dans la réflexion qu'ils sont actifs...du coup, si on peut interpréter ce qui se passe dans leur tête et le montrer à tous...c'est intéressant...

199 KA : les yeux qui pétillent...

200 RFC : Donc des indices...

201 KA : Voilà...

202 RFC : de leur activité cognitive...

203KA : Et oui. Le AH ! ...ah, toi, t'as compris quelque chose...

204 RFC : Et donc, là, vous faites comment ?

205 LA : On isole et on demande d'essayer d'abord à l'enfant d'expliquer et nous, ensuite on apporte le vocabulaire qu'il faut pour institutionnaliser tout ça...

206 KA : et renvoyer au groupe....

[...]

207 LA : Je crois que c'est ça maintenant un petit peu notre problème...c'est-à-dire on nous apporte de plus en plus d'éléments didactiques...on se rend compte que, quand même, on arrive de mieux en mieux à maîtriser certaines choses et du coup...on veut...dans un souci de proposer un enseignement de qualité...tout faire et je trouve qu'au final, moi, je me fixe trop d'objectifs...et c'était bien que tu me dises des séances trop longues, même s'ils sont attentifs, il faut éviter...moi, ça m'a apporté ça...il faut revenir à UN objectif et se dire qu'il y a d'autres séances

208 KA : prendre le temps...

209 LA : Après...y'a juste une chosequand on est...entre guillemets... visité.... On veut montrer la globalité d'une séance ...tout ce qu'il peut y avoir avant...tout ce qu'on peut faire après...

210 KA : Oui

211 RFC : ça nécessite sans doute un échange pour clarifier davantage le contrat

