

Titre de l'article : Littératie et activités médiatisantes à l'école primaire : pour reconsidérer les modalités d'enseignement et d'apprentissage

Titre en anglais de votre article

Literacy and mediation activities in primary school: to reconsider the modalities teaching and learning

### Résumé en anglais de votre article (10-15 lignes maximum)

Building on the broad epistemological orientations of the concept of literacy and its French approach, it will, in this article, consider how it can contribute to the study of mediation activities and renewal educational modalities teaching and learning in French primary school. In this perspective we are wondering about the different types of oral and written reflexive and on the principles of their organization and their use in a participation framework to focus student's attention on objects of knowledge. The more specific purpose of our study is to compare their role in first year of kindergarten and fifth grade classe in French-language sequence to determine whether they may have similar role regardless of class level.

Liste de 10 mots-clés en français pour indexation : littératie, activités médiatisantes, écrit et oraux réflexifs, cadre participatif

Liste de 10 mots-clés en anglais pour indexation : literacy, mediation activities, oral and written reflexive, participation framework

# Littératie et activités médiatisantes à l'école primaire : pour reconsidérer les modalités d'enseignement et d'apprentissage

Pascal Dupont<sup>1</sup>

#### Résumé

En s'appuyant sur les grandes orientations épistémologiques du concept de littératie et de son approche francophone, il s'agira, dans cet article, d'examiner en quoi il peut contribuer à l'étude des activités médiatisantes et au renouvellement des modalités didactiques d'enseignement et d'apprentissage à l'école primaire. Dans cette perspective nous nous interrogeons sur les différents oraux et écrits réflexifs et sur les principes de leur organisation et de leur utilisation dans un cadre participatif pour focaliser l'attention des élèves sur des objets de savoir. L'objet plus particulier de notre étude est de comparer leur rôle au cycle 1 et au cycle 3 dans des séquences de français pour déterminer s'ils peuvent avoir des rôles similaires quel que soit le niveau de classe.

1. Littératie et activités médiatisantes à l'école primaire : pour reconsidérer les modalités d'enseignement et d'apprentissage

Le concept de littératie, renvoyant à un ensemble d'activités langagières, de pratiques et de représentations liées à l'écrit à leurs effets sur l'oral, depuis les conditions matérielles de leur réalisation effective jusqu'aux outils de leur production et aux habiletés cognitives et culturelles de leur réception (Privat, 2007), est de plus en plus souvent convoqué dans les recherches en didactique. Pour Tracy Whalen (2004, p.5) ce concept de littératie est « [...] un concept élastique. Dans la réalité aussi, elle est comme un élastique : un outil pour garder les choses en ordre et à leur place – mais qui peut aussi claquer et revenir en arrière en laissant des marques si on n'a pas la bonne prise »². En s'appuyant sur les grandes orientations épistémologiques du concept de littératie et de son approche francophone, il s'agira, dans cet article, d'examiner en quoi il peut contribuer à l'étude des activités médiatisantes (Vygotski, 1928-1931/2014) dans des séquences didactiques d'enseignement et d'apprentissage.

C'est dans cette perspective que nous nous interrogeons sur l'utilisation d'outils, notamment à l'école primaire les outils langagiers que sont les écrits et oraux réflexifs (Chabanne & Bucheton, 2002), permettant à l'enseignant d'ajuster le contrat didactique pour améliorer les apprentissages de ses élèves et sur les principes de leur organisation et de leur utilisation dans un cadre participatif (Goffman, 1987) pour que les élèves puissent à leur tour s'en emparer et tendre vers leur appropriation.

Pour ce faire, nous analyserons, dans une perspective chronogénétique<sup>3</sup>, le rôle des écrits et

<sup>&</sup>lt;sup>1</sup> Maître de conférences des universités, laboratoire UMR Education, Formation, Travail et Savoirs (EFTS), Université Toulouse Jean Jaurès.

<sup>&</sup>lt;sup>2</sup> "Literacy is an elastic concept, theoretically. In lived experience, it's like an elastic, too: a tool for keeping things tidy and in place — and one that can snap back and leave marks if one doesn't have the "right" grip."

<sup>&</sup>lt;sup>3</sup> La notion de chronogenèse (Chevallard, 1985/1991) permet de repérer « les décisions de l'enseignant concernant l'organisation et l'articulation des temps de l'enseignement et de l'apprentissage ». Il s'agit de « pointer les macros décisions de l'enseignant (la planification, le choix des tâches à réaliser), les micros décisions (les injonctions du type attends, continue, on y reviendra plus tard), qui sont autant de moyens d'accélérations ou de ralentissement du temps didactique ». Reuter (Ed.) (2007).

oraux réflexifs dans des séquences de français de deux classes situées aux extrémité du cursus scolaire de l'école primaire : la petite section de maternelle (PS, élèves de 3/4 ans) et le cours moyen 2ème année (CM2, élèves de 10/11 ans).

## Enjeux et intérêts du concept de littératie en didactique

L'expansion des domaines de l'utilisation du concept de littératie et le succès de son emploi dans les enquêtes internationales (PISA, PIRLS), les programmes de développement (l'ONU a promulgué la décennie qui vient de s'écouler -2003/2012- Literacy Decade), et une grande diversité de champs d'activités (santé, droit, médias, etc.) souligne sans nul doute son intérêt. Cependant, cette extension des usages de ce concept invite simultanément à être vigilant quant aux significations que l'on est susceptible de lui attribuer, et plus particulièrement dans le domaine de l'enseignement et des apprentissages scolaires. Cela est d'autant plus vrai que concernant les activités langagières, au contraire des programmes scolaires d'autres pays francophones comme le Canada, le terme littératie n'apparaît pas en tant que tel dans les textes officiels français<sup>4</sup> dans lesquels il est en concurrence avec d'autres notions. Pour évoguer les compétences des élèves, il y est plutôt question de « maîtrise de la langue », terme impliquant une vision technique, voire fantasmatique, les langues ne pouvant pas être maîtrisées par les sujets parlants (Chiss, 2004) ou « des langages pour penser et communiquer<sup>5</sup> », dénomination renvoyant à un ensemble très large de moyens de communication et de systèmes sémiotiques<sup>6</sup>. Pour décrire les difficultés des élèves, c'est le terme d'illettrisme issu des interventions du mouvement ATD-Quart Monde en faveur des plus démunis qui prévaut pour les actions de prévention et de soutien aux élèves plus âgés en grande difficulté scolaire, voire décrocheurs. Quel peut être alors l'intérêt de l'introduction du concept de littératie en didactique ?

L'un des premiers intérêts que le didacticien peut y trouver serait de mettre l'accent sur les pratiques langagières et la mise en œuvre de compétences en situation et non de se centrer exclusivement sur les savoirs de la langue. Le second serait de présenter un versant positif de ce que l'illettrisme désigne sous une forme négative : les manques, les défaillances et les difficultés que rencontre un élève à l'école. De manière générale, en littératie, l'ignorance n'existe pas en tant que telle car les besoins littératiques varient selon l'environnement social dans lequel un individu évolue. Ils sont différents selon l'âge, les lieux et conditions dans lesquels on apprend et évoluent tout au long de la vie. Il s'agit, de permettre à l'élève, d'agir efficacement avec divers supports dans différentes situations langagières. Le troisième serait l'inclusion des apprentissages dans un continuum temporel, dont l'empan varie de la séquence à l'année scolaire et au-delà, et dans un continuum langagier en favorisant l'interdépendance et des interférences entre les différents sous-domaines de la didactique du français dont les frontières sont trop souvent communément admises (Grossmann, 1999). Ainsi selon Rispail (2011), l'introduction du concept de littératie en didactique ouvre un champ de recherche permettant de considérer l'élève dans la globalité de sa triple dimension linguistique, sociale et cognitive.

#### Du développement des fonctions psychiques supérieures à une redéfinition du concept de littératie en didactique

Cependant, pour Isabelle Delcambre, & Marie-Christine Pollet (2014), d'un point de vue didactique, donner une définition de la littératie commune à l'ensemble des centres d'intérêts des chercheurs semble une gageure tant les objets, les supports, les environnements éducatifs, les publics considérés sont divers. Ceci est d'autant plus vrai que ce concept a une double racine épistémologique pouvant renvoyer soit à l'appréhension des pratiques de l'écrit et de l'activité langagière comme une technologie de l'intellect (Goody, 1977/1978) permettant de modifier les processus cognitifs du sujet; soit être utilisé pour montrer l'inscription des activités langagières dans des modèles culturels<sup>7</sup> et des rapports sociaux (Street, 1984, 2001). En outre, un écueil que soulève l'introduction du concept de littératie en didactique touche, en raison de son origine

<sup>6</sup> Langage mathématique, informatique, des arts, du corps, etc.

<sup>&</sup>lt;sup>4</sup> Il n'est pas non plus présent dans les nouveaux programmes de l'école primaire française entrés en vigueur 2015 pour l'école maternelle (cycle 1) et qui entrent en vigueur à la rentrée 2016 pour l'école élémentaire (cycle 2 et 3)

<sup>&</sup>lt;sup>5</sup> Domaine 1 du socle commun

<sup>&</sup>lt;sup>7</sup> "The alternative, ideological model of literacy, offers a more culturally sensitive view of literacy pratices as they vary from one context to another". Street (2001).

anthropologique, à la division épistémologique entre écrit et oral induisant une frontière plus ou moins étanche entre ces deux ordres du langage. Bien que la question des effets de l'écrit sur l'oral dans les sociétés scripturales n'ait pas été écartée par Jack Goody (1994, 2007), les didacticiens francophones qui ont commencé à utiliser le concept de littératie au début des années 2000 (Barré de Miniac Ch., Brissaud C. & Rispail M., 2004), l'ont surtout introduit pour mieux comprendre la complexité des pratiques d'écrit à l'école dans leur diversité. Cette approche, s'inscrivant dans la tradition anglo-saxonne le plus souvent exclusivement scriptocentrée de la littératie et qui ne prend pour objet d'étude que l'enseignement de la lecture-écriture, a pour inconvénient de ne pas interroger l'épistémologie du concept de littératie, et de négliger un pan entier des pratiques d'enseignement-apprentissage, à savoir la place de l'oral et de ses relations avec l'écrit qui font partie du quotidien de la classe.

Nous nous appuvons sur la perspective historico-culturelle vygotskienne pour dépasser la dichotomie posée par la double racine épistémologique du concept de littératie et la division entre oral et écrit. Il s'agit d'en proposer une acception francophone plus opératoire à l'école et se démarquant de la seule formalisation de traits caractéristiques autour de l'écrit (Reuter, 2006) afin de l'inscrire pleinement dans le champ de la didactique. Pour Lev Vygotski toutes les fonctions psychiques supérieures (attention, mémoire, volonté, pensée verbale, etc.) sont directement issues de rapports sociaux par transformation de processus interpersonnels en processus intrapersonnels, leur développement ne pouvant pas être envisagé en dehors d'activités médiatisantes (Vygotski, 1931/2014). Il considère notamment le langage comme un puissant opérateur (Vygotski, 1931/1985) qui partant de l'interpsychique, à travers les interactions et les échanges avec les adultes et les pairs, conduit à l'intrapsychique, c'est à dire à l'intériorisation de ce qui a été appris au cours des interactions sociales. C'est pourquoi, dans les processus d'apprentissage, les activités langagières sont à la fois un instrument de médiation pour l'enseignant mais aussi un lieu d'exploration et de transformation de l'activité du sujet (Schneuwly, 2008). A l'école, les activités médiatisantes nécessitent donc une action conjointe de l'enseignant et des élèves. Elles sont assurées essentiellement par un ensemble d'activités langagières orales et écrites, mais également par un cadre participatif comprenant des artefacts destinés à les produire et à les soutenir.

Ce sont ces dernières orientations qui sont plutôt mises à jour dans les pays francophones, par la comparaison d'une centaine de définitions de la littératie à partir de mots-clés (Hébert & Lépine, 2012). Ceux-ci ont été classés en fonction de leur nombre d'occurrences afin de dégager la ou les plus-values apportées par ce concept. Une dizaine ont été recensées se rapportant explicitement à des composantes sociales (relations individu-société, tâches réelles authentiques, influence de l'environnement), développementales (continuum des apprentissages, visée émancipatrice), culturelles (appropriation de la culture écrite), ou à la mise en réseau de compétences (pluridimensionnalité, variété des supports, aspect dynamique et situé, interdépendance écrit/oral). Il nous apparait donc essentiel, pour repenser les pratiques de classe d'enseignement et d'apprentissage, de ne pas circonscrire le concept de littératie dans le champ de la didactique à la lecture et à l'écriture mais de le faire évoluer en considérant conjointement l'ensemble des pratiques langagières et leurs dimensions sociales et cognitives (Lafontaine & Pharand, 2015; Dupont et Grandaty, 2015). Comme l'indique Jean-Louis Chiss (2004 : 45), l'expansion du champ de la littératie n'est pas sa dilution. Son intérêt réside dans les possibilités d'investigation qu'il ouvre des dichotomies habituelles que sont les doublets « produit / processus, individuel / social, continuum / spécificités, écritures ordinaires / écritures lettrées, oral / écrit ». C'est ainsi qu'adopter un point de vue littératique conduirait à renouveler la vision de l'élève et de ses capacités et à reconsidérer les modalités d'enseignement et d'apprentissage.

# Outils langagiers et cadre participatif

C'est à partir de cette perspective que nous nous interrogeons sur les usages des outils langagiers dans les situations éducatives scolaires, et plus particulièrement, à l'école primaire, les écrits et oraux réflexifs (Chabanne & Bucheton, 2002) qui ont une fonction d'accompagnement, de stimulation et de régulation dans les processus d'apprentissage. S'interroger sur leur rôle dans les processus d'apprentissage repose au moins sur quatre

postulats interdépendants les uns des autres :

- Le langage participe à la construction de la pensée et des compétences.
- Dès lors, il ne se réduit pas à une simple fonction de mémorisation ou de communication. Il a une fonction heuristique pour l'élève qui construit peu à peu de nouveaux espaces langagiers et de significations.
- Il faut donc parler et écrire pour apprendre à l'école. L'oral et l'écrit sont en constante interaction à l'école, ce qui est notamment vrai avec les élèves les plus jeunes qui n'ont pas d'autonomie ou une autonomie suffisante par rapport à l'écrit.
- Cependant parler et écrire ne suffit pas à apprendre. Il convient de ne pas naturaliser les activités langagières mais de les différencier selon les situations socio-discursives et leurs finalités.

Aussi, si stricto sensu l'ensemble des activités langagières en classe peuvent avoir virtuellement ces fonctions d'étayage, elles ne participent en réalité aux médiations que si elles sont organisées et pensées pour, côté enseignant, ajuster le contrat didactique et, côté élève, développer au mieux les fonctions psychiques supérieures par apprentissage. Il convient alors de différencier des échanges langagiers ordinaires et spontanés en classe, les activités langagières orientées vers la construction d'apprentissages qui occupent alors pleinement, à différents degrés, les fonctions d'activités médiatisantes. Du point de vue littératique, les écrits et oraux de travail s'inscrivent dans un continuum oral/écrit, tissent des liens entre l'individuel et le partage social, sont des produits qui portent trace des processus d'apprentissage.

Il est évident que chaque enseignant essaie au mieux de faire participer ses élèves, néanmoins la production des écrits et oraux de travail et leurs apports réflexifs ne vont pas de soi. Les élèves ne peuvent être enrôlés dans ces activités langagières que si l'ensemble des élèves ont la possibilité d'y participer. Il convient de plus que celles-ci comportent de véritables enjeux. Les écrits et oraux de travail en classe sont donc indissociables du cadre participatif (Goffman, 1987) qui produit et contraint les interactions : [Toutes interactions] « portent la marque du cadre de participation au sein duquel elles ont lieu » (Goffman: 10). Il est inscrit dans une temporalité, dans lequel le langage est donné par la situation, mais dont la contextualisation est créée par le dialogue lui-même. À l'école, la notion de cadre participatif conduit donc à prendre en compte à la fois l'étude des interactions verbales et des dispositifs qui les produisent, leur donnent forme et sens. Dans l'organisation de la préparation d'une séguence didactique par l'enseignant, le cadre participatif comprend différentes dimensions articulées : la planification de la temporalité du processus d'apprentissage, la définition des dimensions de l'objet de savoir dont on vise l'acquisition, l'élaboration de situations problèmes, le choix des artefacts soutenant les tâches langagières, et l'intégration d'écrits et d'oraux réflexifs pour outiller les élèves. Au cours de la séquence, ce cadre est un espace de travail, commun à l'enseignant et au groupe d'apprentissage, qui permet aux élèves de communiquer, d'agir ensemble et d'occuper différents statuts.

Aussi, nous prenons également pour postulat que la construction en amont du cadre participatif facilite pour les enseignants la gestion des écrits et oraux de travail, qu'il oriente l'activité langagière des élèves et qu'il contribue à leur coopération pour tendre vers un but commun. Il est propice à l'exploration des outils, à leur enrichissement et à leur appropriation au fur et à mesure que l'élève pratique une activité et que s'éclaircit la nature des interactions scolaires et le contrat didactique qui les sous-tend ; et par là-même, à la mise en œuvre d'activités médiatisantes.

#### Contexte et méthodologie

Depuis plusieurs années, l'IUFM de Midi-Pyrénées devenu L'ÉSPÉ de l'Académie de Toulouse, développe des programmes de recherches collaboratives associant enseignants chercheurs et enseignants du premier degré maîtres-formateurs intervenant dans la formation initiale et continue des enseignants. L'un de ces groupes de recherche, comprenant des enseignants des trois cycles de l'école primaire, est engagé dans une recherche dans le domaine de la littératie et sur l'étude des écrits et des oraux réflexifs en classe dans des séquences de la discipline

français. Les écrits et oraux réflexifs sont utilisée dans de nombreuses disciplines (français, langue vivante, sciences notamment). Cependant au cours de notre travail est apparu la nécessité de mieux repérer ce que recouvraient ces productions langagières.

Nous avons été amenés à distinguer trois types d'écrit et d'oraux selon leur nature et leur finalisation : des écrits et des oraux de travail (EOT), des écrits et des oraux intermédiaires (EOI) et des écrits et des oraux normés (EON). Chabanne et Bucheton (2000) nomment écrits et oraux intermédiaires des productions langagières étroitement associés à des situations d'élaboration. Les EOI sont de nature transitoire et ont pour finalité de travailler un objet d'enseignement/apprentissage choisi par l'enseignant et repéré par les élèves afin de le mettre en forme. Ils sont à considérer comme un brouillon, une étape vers un autre texte écrit ou un autre discours oral amélioré, des écrits et oraux normés (EON) qui sont en conformité avec les exigences scolaires en fonction des capacités des élèves à un niveau donné.

Nous introduisons la notion d'écrit et d'oral de travail (EOT) que nous définissons en la différenciant de la notion décrit et d'oral intermédiaire. Si l'on tient compte de la chronogénèse d'une séquence d'enseignement, il apparaît en effet que cette notion d'EOI ne permet pas de rendre compte d'autres écrits et oraux qui précèdent ce moment du choix et de l'identification de l'objet d'enseignement / apprentissage. Les EOT sont à concevoir comme des espaces de sémiotisation premiers qui permettent à la pensée de prendre forme, de rendre ainsi visible ce qui est encore invisible, de construire un nouveau rapport au langage. Ils ont pour finalité d'identifier des ressources et de poser progressivement l'objet d'enseignement / apprentissage qui sera travaillé à travers un processus de focalisation. Du côté de l'élève, les EOT dévoilent, donnent accès à une procédure qui oriente la réflexion, crée une focalisation et conduisent à entrer dans un nouvel espace de savoirs et de langage. Du côté de l'enseignant, les EOT sont un moyen d'accéder à des informations et de déterminer où les élèves se situent.

Pour mieux comprendre la place et la fonction des divers écrits et oraux réflexifs mis en œuvre dans une séquence, un modèle descriptif a été conçu à partir de différents niveaux de focalisation sur l'objet d'apprentissage. Cinq niveaux - notés RIEFT pour Repérage, Identification, Expérimentation, Formalisation, Textualisation - ont été déterminés (Dupont et Grandaty, 2012; Dupont, 2014) qui les catégorisent selon leur rôle en fonction des étapes du processus de focalisation sur l'objet de savoir travaillé. Le tableau suivant présente cette catégorisation :

Tableau 1 - Modèle RIEFT : rôle des écrits et oraux réflexifs dans le processus de focalisation sur un obiet de savoir

Écrits et oraux réflexifs	Rôle	Processus de focalisation
Écrits et oraux de travail (EOT) Activités langagières « frustres »	Écrits et oraux en rapport immédiat avec les situations dans lesquelles ils sont produits. Ils précèdent ce moment de l'identification par les élèves de l'objet de savoir visé. Leur rôle est de le rendre visible aux élèves.	Étape de repérage de l'objet de savoir Étape d'identification des dimensions enseignées de l'objet de savoir
Écrits et oraux intermédiaires (EOI)  Activités langagières coopératives/étayage des pairs	Écrits et oraux spécialisant les formes précédentes, de nature transitoire, et étapes vers des formes normées. Leur rôle est de travailler un objet de savoir déjà présenté par l'enseignant et repéré par les élèves.	Étape d'expérimentation et de mise en commun des dimensions de l'objet de savoir dans des systèmes de coopération
Écrits et oraux normés (EON)  Choix des modalités de l'activité langagière	Écrits et oraux normés, qui marquent l'appropriation par les élèves d'objets de savoir appris soit qu'ils en manifestent une maîtrise suffisante, soit qu'ils aient la capacité d'adopter une posture métacognitive vis-à-vis de lui. Ils prennent la forme de productions évaluables.	Étape de formalisation de l'objet de savoir Étape de textualisation de l'objet de savoir

C'est ce modèle qui est utilisé comme grille de lecture des séquences. Cette étude sur l'utilisation et l'organisation des écrits et des oraux réflexifs a été structurée en trois phases :

Une phase de construction du cadre participatif pour planifier le processus de focalisation sur les objets de savoir : après avoir analysé a priori l'objet de savoir visé pour déterminer ses dimensions à travailler et anticiper les obstacles didactiques prévisibles, les enseignants construisent des séquences en indiquant la temporalité prévue, les situations problèmes et les supports, la présence des écrits et des oraux de travail et leur utilité. Ces séquences, validées entre pairs ont ensuite été mises en œuvre dans les classes.

Une phase d'analyse des séquences qui ont été filmées, rédigée sous une forme synoptique. Elle est effectuée à partir des différentes étapes du processus de focalisation du modèle RIEFT.

Une phase de comparaison des catégories d'écrits et d'oraux réflexifs et de leur rôle dans le processus de focalisation à partir du modèle présenté ci-dessus. Bien que les classes et les séquences soient volontairement bien différentes, quelle généricité fonctionnelle des écrits et oraux réflexifs dans les activités médiatisantes peut-on dégager ?

L'objet plus particulier de notre étude est donc, à partir des cadres participatifs conçus par les enseignants pour favoriser les oraux et écrits réflexifs des élèves, d'analyser leur rôle dans le processus de focalisation sur différents objets de savoirs dans la discipline du français. Dès lors, il s'agira de considérer de quelles manières ils contribuent au développement de compétences en littératie. Bien que le travail de notre groupe de recherche ait porté sur l'ensemble des cycles de l'école primaire, nous ne confronterons ici que les résultats relatifs à deux classes. Ces classes sont situées aux extrémités du cursus scolaire de l'école primaire française. La classe de petite section de maternelle est la première année de scolarisation des élèves. La classe de cours moyens deuxième année est la dernière année de scolarisation au primaire avant l'entrée au collège. Cette approche contrastée devrait permettre de déterminer si les écrits et oraux réflexifs peuvent avoir des rôles similaires dans des séquences d'enseignement et d'apprentissage quel que soit le niveau de classe considéré.

#### La construction des cadres participatifs en amont des séquences d'enseignement

Dans le domaine des compétences en littératie, certains contenus disciplinaires sont mal repérés par les élèves. C'est notamment vrai pour l'oral qui est souvent naturalisé en classe soit que les activités langagières sont tellement prégnantes, comme c'est le cas à l'école maternelle, que leurs enjeux deviennent peu perceptibles pour les élèves; soient qu'elles ne sont pas considérées comme des moments d'apprentissage particuliers comme le manifeste le peu de présence de plages « oral » dans les emplois du temps, à l'école élémentaire. Il est donc nécessaire que les usages scolaires du langage, c'est à dire les activités langagières que l'école sollicite pour apprendre et comprendre, fasse l'objet d'un apprentissage systématique construit dans la durée. Cette absence de visibilité d'activités langagières spécifiques explique, sans doute, que les travaux portant sur la conscience disciplinaire des élèves de fin d'école primaire (Reuter, 2007; Cohen-Azria, Lahanier-Reuter & Reuter. (dirs.), 2013) montrent que ces derniers n'identifient pas l'oral comme un objet d'étude. C'est par exemple le cas des genres discursifs aux programmes de l'école maternelle<sup>8</sup> (argumenter, expliquer, etc.) et du cycle 3<sup>9</sup> (raconter, rendre compte, reformuler, exposer, argumenter, etc.) qui conjuguent aspects textuels et aspects pragmatiques<sup>10</sup>. C'est pourquoi nous avons choisi de présenter des séquences portant sur les

<sup>&</sup>lt;sup>8</sup> « Les moments de langage à plusieurs sont nombreux à l'école maternelle : résolution de problèmes, prises de décision collectives, compréhension d'histoires entendues, etc. Il y a alors argumentation, explication, questions, intérêt pour ce que les autres croient, pensent et savent. » (MEN, 2015).

<sup>&</sup>lt;sup>9</sup> Au cycle 3, l'enseignement de la langue française orale doit conduire l'élève à s'enrichir et à développer ses compétences de communication, qu'il s'agisse de la diversité et de la complexité des discours qu'il produit et auxquels il est confronté, ou bien qu'il s'agisse de ses capacités à s'adapter aux situations de communication et aux discours qu'il rencontre. » (MEN, 2015).

<sup>10 «</sup> Un discours s'articule en divers genres, qui correspondent à autant de pratiques sociales différenciées à l'intérieur d'un même champ. Si bien qu'un genre est ce qui rattache un texte à un discours. Une typologie des genres doit tenir compte de

genres discursifs car elles nous paraissaient être un terrain d'étude pertinent pour décrire la construction de cadres participatifs et les activités langagières comme médiations de situations d'enseignement et d'apprentissage.

En petite section de maternelle, la temporalité du processus d'apprentissage est la période (environ deux mois), un genre discursif étant travaillé à chacune des périodes de l'année. Le cadre participatif est construit à partir d'une situation de communication asymétrique entre pairs. Il a une inscription sociale : les élèves ont à confectionner des décorations de Noël par groupe puis à développer le genre discursif de l'explication afin d'aider d'autres à faire ce qu'ils ont fait. Trois composantes du genre discursif sont privilégiées :

- D'une part, les constituants de l'action à travers l'acquisition d'un lexique : des noms (pour désigner), des verbes d'action, les finalités de l'action (pour faire quelque chose) ;
- D'autre part, la chronologie des actions ;
- Puis l'intégration de ces éléments dans la forme discursive de la liste.

Les situations problèmes élaborées pour orienter l'activité langagière des élèves et contribuer à leur coopération pour tendre vers un but commun sont les suivantes :

- Après avoir agi et parlé en situation avec l'enseignante lors de l'activité, les élèves écoutent l'enseignante reformuler l'activité avec un support affiche, puis sont invités à récapituler.
- Les élèves observent des photographies réalisées avec différents cadrages et les classent ce qui les amène à nommer le matériel et à centrer leur attention sur les différentes composantes de l'action
- Un groupe qui a déjà réalisé des décorations de Noël est placé face à un autre groupe qui n'a pas encore fait cette activité. Les élèves de ce second groupe portent des blouses pour se protéger. Une discussion s'engage entre les deux groupes pour savoir ce que doit faire chacun d'eux. Pour les uns expérimenter la conduite du genre discursif de l'explication en s'ajustant à la compréhension d'autrui; pour les autres, réaliser la décoration en demandant des précisions grâce à l'étayage de l'enseignant s'ils n'ont pas compris.

Les artefacts utilisés sont constitués du matériel pour réaliser la décoration (pinceaux, papiers, encres, sel pour faire des taches, etc.) et des photographies qui sont cadrées sur le groupe, ou sur des objets ou bien encore sur les mains des enfants afin de catégoriser le lexique utile à l'explication et de donner la possibilité d'ordonner les actions.

En cours moyen deuxième année, la temporalité du processus d'apprentissage s'inscrit dans la durée longue d'un projet commun à l'école, « La journée du livre » et comprend une quinzaine de séances. Le cadre participatif est construit à partir des productions attendues : être capable d'animer un atelier par petits groupes pour faire connaître et donner envie de lire des romans. Du point de vue social, les groupes d'élèves ont à construire une culture commune sur une œuvre de littérature de jeunesse à partir de la notion de personnage pour développer les genres discursifs de la narration et de l'argumentation avec l'objectif de faire partager à d'autres leurs lectures et un jugement élaboré. Pour le genre discursif de la narration, le choix a été effectué de faire raconter l'histoire par un personnage sous la forme d'une narration homodiégétique (Genette, 1972) ce qui a conduit à en déplier plusieurs composantes (Tauveron, 1995, 2002) :

- Le faire du personnage : ses actions et ses façons d'agir ;
- Le dire du personnage : la caractérisation du personnage par sa parole ;
- L'être du personnage : ses pensées, ses intentions et leur plus ou moins grande correspondance avec ce qu'il fait et ce qu'il dit ;
- Les relations du personnage avec les autres personnages, sa place dans le récit, son évolution et son point de vue sur les évènements.
- Puis l'intégration de ces éléments dans la forme discursive du script : la mise en intrigue de différentes actions qui aboutit à la trame d'un récit.
- Le genre discursif de l'argumentation est traité à travers un réseau d'œuvres dont les

personnages sont des peintres pour confronter différents traitements d'une même thématique (le réel et l'art), comparer les motivations de personnages ou des trames narratives. Deux composantes ont été particulièrement travaillées :

- La formulation de propositions interprétatives résultant de la lecture d'un texte : que me dit ce texte ? :
- Les retours aux textes pour exemplifier et soutenir les propositions interprétatives ;
- Puis l'intégration de ces éléments dans la forme discursive du débat interprétatif.

Les principales situations problèmes proposées portent sur :

- Le personnage : les élèves réalisent et comparent des cartes d'identité pour caractériser les personnages. Par groupe, ils racontent une même histoire à partir du point de vue de différents personnages y figurant.
- La forme discursive du script : les élèves trient des phrases pour constituer des scripts, comparent différents scripts portant sur un même récit, réécrivent des scripts tronqués, constituent des questionnaires pour évaluer un script.
- La forme discursive du débat interprétatif : des présentations par un groupe d'une ou plusieurs interprétations d'un récit au reste de la classe qui questionnent le groupe sont régulièrement effectuées (cercles de lecture), des débats ont lieu pour faire des liens entre plusieurs livres du réseau.

Les artéfacts utilisés sont en premier lieu des modèles langagiers (résumé de catalogues, critique d'ouvrages consultés sur des sites internet, récits oraux de l'enseignant ou bien de livres enregistrés, transcription par l'enseignant de script oraux ou écrits des élèves), mais aussi des grilles et des questionnaires produits par l'enseignant ou les élèves pour évaluer les scripts. Les élèves tiennent un carnet de lecteur pour relever et organiser des exemples issus des textes et formuler des remarques au fil des lectures dans lesquels ils puisent pour nourrir les scripts et les débats.

La construction de ces deux cadres participatifs en amont des séquences d'enseignement et d'apprentissage elles-mêmes peut être considérée comme un organisateur de la pratique (Bru, 2004) dans la mesure où ces cadres permettent de penser la construction de l'objet de savoir visé dans le temps en en définissant les composantes à travailler et en posant des situations problèmes coopératives qui rendent présents les écrits et oraux réflexifs destinés à lever les obstacles didactiques, à s'adapter à la compréhension des élèves et à ajuster leur compréhension à celle de leurs pairs.

# Rôle des écrits et oraux de travail aux différentes étapes du processus de focalisation

Avant d'étudier le rôle des écrits et oraux de travail aux différentes étapes du processus d'apprentissage, nous prendrons un bref exemple de corpus situé avant la construction du cadre participatif et l'usage d'outils langagiers pour montrer la difficulté de repérage par des élèves de petite section de l'objet de savoir visé. L'enseignante souhaite que les élèves expliquent comment faire une activité qu'ils ont effectuée la veille à partir de photographies :

(M pour la maîtresse, E pour les élèves qui n'ont pas été distingués ici)

13 M : Qu'est-ce qu'on a fait comme travail Thomas ici ? / [L'enseignante pointe du doigt une photo du groupe prise pendant l'activité]

14 E (s): [chevauchement] on avait /

15 E : On avait / mis de l'encre / avec le pinceau/

16 M : Voyons si Thomas il / voyons si Thomas il sait expliquer ça / [L'enseignante pointe du doigt la même photographie]

17 E : [inaudible]

18 M: Vous avez fait de l'encre / est-ce que quand on dit / on fait de l'encre / on explique vraiment / pour que les autres enfants comprennent /

19 F · Non /

20 : M : Alors / qu'est-ce qu'il faudrait dire / pour que les enfants comprennent bien ce que vous

avez fait ? / 21 E : De l'encre

22 M: On a fait de l'encre / mais regardez bien sur la photo / qu'est-ce que vous avez fait

exactement ?/

23 E : On a fait de l'encre/

Nous pouvons constater que les élèves ne reconnaissent sans doute pas le genre discursif attendu par l'enseignante qui se cache sous la question posée et ne perçoive pas cet échange comme une situation problème à résoudre collectivement puisqu'ils « se comprennent ». Ajoutons à cela que leur difficulté tient également au fait qu'ils ne maîtrisent pas encore les outils langagiers nécessaires pour expliquer et que le fait qu'ils aient été donnés par l'enseignante au cours de la verbalisation de l'activité en situation ne suffit apparemment pas. Ainsi, si l'on en reste à la simple fonction communicative de l'activité langagière, on ne permet pas aux élèves d'entrer dans un processus de construction d'un objet de savoir qu'ils n'identifient pas et de fait, de développer leurs compétences en littératie. Ce sont les activités médiatisantes conduites grâce aux écrits et oraux réflexifs produits dans les cadres participatifs qui vont faire entrer les élèves dans de nouveaux espaces de significations.

Pour la clarté de notre propos, nous présentons dans le tableau 2, ci-dessous, une vue d'ensemble des séquences d'apprentissage des deux classes sans reprendre de façon exhaustive chacune des séances d'apprentissage. L'entrée générale correspond aux différentes étapes du processus de focalisation et à sa temporalité qui organise et catégorise les écrits et oraux réflexifs. La colonne de gauche articule les éléments du cadre participatif : dimensions de l'objet de savoir visées, situations problèmes et artefacts, et les écrits et oraux réflexifs produits dans ces cadres. Les deux colonnes de droite mettent en regard les cadres participatifs et les écrits et oraux réflexifs produits dans les classes de PS et de CM2, en distinguant ces derniers en fonction de l'avancée du temps didactique en oraux et écrits de travail, oraux et écrits intermédiaires et écrits et oraux normés.

Tableau 2 - Les écrits et oraux de travail dans le processus de focalisation

Processus de focalisation	Classe de PS	Classe de CM2		
Repérer				
Dimension(s) de l'objet de savoir visée(s)	Présentation du genre discursif explicatif Lexique pour désigner	Reconnaissance du genre discursif narratif (déjà connu) Présentation du genre discursif argumentatif		
Situations problèmes	Récapituler après avoir écouté l'enseignante reformuler l'activité	Raconter une histoire Présenter un livre		
Artéfacts	Affiche avec des photographies prises pendant la réalisation de la décoration	Modèles langagiers oraux et écrits		
Écrits et oraux réflexifs	Nommer le matériel (OT) Lister le matériel (ET)	Rituels d'essais de présentation de livres (OT)		
	<u>Identifier</u>			
Dimension(s) de l'objet de savoir visée(s)	Lexique de l'agir Chronologie des actions	Caractérisation des personnages Résumé d'un récit Formulation de propositions interprétatives		
Situations problèmes	Observer et classer des photographies	Réaliser des cartes d'identités pour caractériser les personnages Organiser des éléments pour constituer un script Formuler des propositions interprétatives		
Artéfacts	Photographies prises avec différents cadrage	Cartes d'identité comprenant plusieurs composantes du personnage Phrases de script et scripts		

		tronqués Propositions interprétatives		
Écrits et oraux réflexifs	Trier des photos (OT) Décrire des actions (OT) Établir une chronologie (OT)	Pointer des éléments de caractérisation des personnages (OT) Classer et ordonner des phrases de script (ET) Lire et confronter des phrases interprétatives (OT)		
Expérimenter				
Dimension(s) de l'objet de savoir visée(s)	Production de listes Organisation collective d'une explication en situation	Production de scripts Diversification des modes de narration d'un même récit Mise en intrigue d'évènements Utilisation de fragments choisis de textes		
Situations problèmes	Expliquer à un groupe d'élèves qui n'a pas réalisé l'activité	Raconter une même histoire à partir du point de vue de différents personnages Évaluer un script Animer un cercle de lecture		
Artéfacts	Matériel de confection de la décoration disponible mélangé à d'autres matériels, fort étayage	Textes annotés de littérature de jeunesse Grilles et questionnaires		
Écrits et oraux réflexifs	Expliquer en situation pour faire réaliser une tâche (OI)	Produire des scripts complets (OI et EI) Produire une trame de présentation (OI et EI) Construire des questionnaires de vérification (EI)		
Formaliser				
Dimension(s) de l'objet de savoir visée(s)	Organisation collective d'une explication détachée de l'action	Mise en débat d'interprétations		
Situations problèmes	Dictée à l'enseignante de la fiche technique de réalisation de la décoration	Débats sur la thématique « le réel et l'art » Donner envie de lire un livre		
Artéfacts	Écriture de l'enseignant	Les retours aux textes		
Écrits et oraux réflexifs	Passer à un oral scriptural pour écrire la fiche technique (ON et EN)	Écrire des scripts complets (EN) Lister des arguments (EN) Écouter et prendre la parole à bon escient (ON)		

Nous présentons deux autres extraits de corpus de petite section, un extrait de corpus de l'étape d'expérimentation et un extrait de corpus de l'étape de formalisation. Ils permettent de mesurer l'écart entre le premier échange avec l'enseignante réalisé en amont et exposé supra d'avec les échanges qui ont lieu par la suite lors du processus de focalisation.

Lors de la phase d'expérimentation, les élèves identifient le genre discursif de l'explication :

32 M: Qu'est-ce que vous avez appris ? // quand vous avez fini le travail /

33 E : À travailler /

34 M : À travailler / c'est surtout // on avait dit qu'il y avait des enfants / qui ne savaient pas faire le travail /

35 E : On va les expliquer / 36 M : On va expliquer à qui ? / 37 E : Aux enfants qui savent pas /

Cette identification les conduira à réinvestir activement le lexique du matériel et des actions acquis lors de l'observation et du classement des photographies.

Lors de l'étape de formalisation, préparatoire à la dictée à l'enseignante, l'étayage de l'adulte est

beaucoup moins important que dans les échanges précédents. Les élèves récapitulent ce qu'il faut faire afin d'écrire une fiche technique développant ainsi de premières formes d'oral scriptural:

64 M: Tu peux dire aux copains ce qu'il faut faire ? / Qu'est-ce qu'il faut faire d'abord ? /

65 E : On met de l'encre avec le pinceau /

66 M: D'accord /

67 E: Y faut changer de couleur /

68 E : Attention de ne pas mélanger les couleurs /

69 E: Oui /

70 M: Comment on met l'encre?/

71 E : On fait de grosses tâches sur la feuille /

72 M : Et puis ? /

73 E : Après / faut mettre du sel /

Cette étape sera réitérée afin de structurer petit à petit ce qui sera écrit dans la fiche.

La dernière étape du processus de focalisation, l'étape de textualisation, qui correspond à la capacité d'adopter une posture métacognitive vis-à-vis de l'objet de savoir visé n'apparaît pas en petite section de maternelle, ce niveau se rapportant à une étape plus tardive du développement de l'enfant. En CM2, cette mise en texte des savoirs a pris la forme de fiches techniques procédurales pour raconter une histoire et donner envie de la lire.

La distinction entre différents écrits et oraux réflexifs a pour but de mieux cerner leur rôle dans le processus de focalisation sur un objet de savoir. Les écrits et oraux de travail, qui amorcent le processus de focalisation ont pour fonction d'aider le maître à le présenter et à cristalliser l'attention conjointe du groupe, puis à en dévoiler les composantes à travailler. Les écrits et oraux intermédiaires, qui leur succèdent, apparaissent lorsque les élèves ont repéré l'objet de savoir et ont déjà une première maîtrise de l'activité langagière nécessaire pour apprendre. Les écrits et oraux normés marquent l'appropriation par les élèves des connaissances ou compétences apprises et une maitrise suffisante d'une activité langagière pour la conduire avec un minimum d'étayage.

Bien que les écrits et oraux de travail dans les deux classes ne soient pas comparables du seul point de vue linguistique, on en retrouve de même nature corrélés aux différentes étapes du processus de focalisation sur l'objet de savoir. L'étape d'expérimentation des activités langagières dans des activités de coopération est centrale dans la médiation car elle permet à l'enseignant d'avoir un retour sur le degré d'appropriation des élèves de l'objet de savoir. Cette étape donne en outre aux élèves l'occasion d'ajuster leur compréhension à celle de leurs pairs sans passer par le filtre de l'adulte. On peut également constater que les oraux réflexifs, fondements des apprentissages à l'école primaire, sont en constante interaction avec les écrits réflexifs et que ces oraux et écrits sont récursifs. Le rôle de l'activité langagière dans les médiations n'est donc pas à envisager de façon entièrement linéaire, une même situation problème ou tâche coopérative pouvant être réitérée avant de passer à une étape suivante de l'apprentissage.

#### Conclusion

Le concept de littératie conduit à s'intéresser à la diversité des activités langagières orales et écrites comme un ensemble de pratiques situées dans des contextes spécifiques qui favorisent le développement individuel et du groupe (Dupont, Ib., 2014). À l'école, la classe est le lieu dans lequel l'enseignant a à construire un milieu riche et de qualité propice aux apprentissages en organisant l'expérience sociale et culturelle des élèves et en leur offrant l'opportunité d'y prendre part. Ceci amène à porter une attention accrue aux échanges dans les activités médiatisantes et à la variété des dispositifs didactiques mis en œuvre par les enseignants. Suite à notre étude, il nous semble que la conception de cadres participatifs comme des espaces dans lesquels la

parole des élèves s'inscrit dans une situation, une durée, une expérience commune des sujets, pour résoudre des situations problèmes en fonction d'objectifs d'apprentissage engage les enseignants à envisager conjointement activité langagière et processus de focalisation sur des objets de savoir. Dès lors, les médiations des enseignants ne se réduisent pas exclusivement à un étayage pendant la prise de parole de leurs élèves et la gestion des interactions mais portent aussi sur la planification de l'enseignement, en lui imprimant une temporalité, et par la création de cadres participatifs produisant et orientant les activités langagières.

Notre étude visait également à montrer le rôle des écrits et oraux réflexifs dans le processus de focalisation sur un objet de savoir. Les deux situations décrites montrent que le modèle descriptif utilisé (cf. tableau 1) donne des résultats similaires malgré la différence d'âge des élèves et des situations proposées : les élèves, à partir du cadre participatif posé, sont en capacité de produire des écrits et oraux réflexifs de différentes natures au cours des activités médiatisantes. Distinguer le rôle de ces écrits et oraux réflexifs dans la chronogenèse des apprentissages lie étroitement leur organisation temporelle et l'action didactique de l'enseignant. Les écrits et oraux de travail rendent visibles l'objet de savoir et suscitent l'attention conjointe des élèves. Les écrits et oraux intermédiaires éclaircissent les tâches proposées et mettent en jeu la compréhension et le degré d'appropriation de ces savoirs. Les écrits et oraux normés correspondent à une mise en discours des objets de savoir travaillés et à la capacité d'adopter une posture métacognitive. Ils sont donc à considérer dans un continuum et donnent la possibilité de jalonner les parcours d'apprentissage.

Le perspective historico-culturelle vygotskienne apporte ici un éclairage capital quant au rôle du langage et à la double racine épistémologique du concept de littératie. Le langage, en tant qu'outil, produit historico-culturel d'une société ou d'une communauté donnée, oriente et donne une forme et un sens particulier à l'activité en formant également celui qui l'utilise. Il est un « indicateur » qui dirige l'attention des élèves : « Celle-ci est d'abord guidée par les adultes, mais à mesure que progresse sa maîtrise du langage, l'enfant commence à maîtriser aussi la capacité à diriger son attention d'abord par rapport aux autres, ensuite par rapport à lui-même. » (Vygotski, 1928-1931/2014, p. 396). Le développement du langage, de la pensée et de l'ensemble des fonctions psychiques supérieures prend place dans un mouvement dynamique qui comprend différentes étapes : au début les autres agissent sur l'enfant puis, à travers les interactions avec son entourage, il commence à agir sur les autres avant d'agir seul. Selon notre acception du concept de littératie, la construction des apprentissages se conçoit alors dans une triple dimension, linguistique de par le rôle de l'activité langagière, sociale de par l'organisation de pratiques collectives, et cognitive de par la clarification du contrat didactique à travers les activités médiatisantes.

#### Références

Barré-de Miniac Christine, Brissaud Catherine et Rispail Marielle (2004), *La littéracie, conceptions théoriques et pratiques d'enseignement de la lecture écriture.* Paris : L'Harmattan.

Bru Marc (2004), « Les pratiques enseignantes comme objet de recherche », dans Jean-François Marcel (éd.), *Les pratiques enseignantes hors de la classe*, Paris, L'Harmattan, p. 280-299.

Chabanne Jean-Charles et Bucheton Dominique (2000), « Les écrits intermédiaires », *La lettre de l'association DFLM*, n°26, p. 23-27.

Chabanne Jean-Charles et Bucheton Dominique (2002), « L'activité réflexive dans les écrits intermédiaires : quels indicateurs », dans Chabanne Jean-Charles et Bucheton Dominique (éds.), Parler et écrire pour penser, apprendre, et se construire, Paris, Presses Universitaires de France, p. 25-51.

Chevallard Yves (1985/1991), La transposition didactique. Du savoir savant au savoir enseigné, Grenoble, La pensée sauvage.

Chiss Jean-Louis (2004), « La littéracie, quelques enjeux d'une réception dans le contexte éducatif et culturel français », dans Barré-de Miniac Christine, Brissaud Catherine et Rispail Marielle (éds.), *La littéracie, conceptions théoriques et pratiques d'enseignement de la lecture écriture*, Paris, L'Harmattan, p. 43-52.

Cohen-Azria Cora, Lahanier-Reuter Dominique et Reuter Yves (dirs.), (2013), *Conscience disciplinaire. Les représentations des disciplines à la fin de l'école primaire*, Rennes, Presses Universitaires de Rennes, Coll. « Paideia ».

Delcambre Isabelle et Pollet Marie-Christine (éds.), (2014), Littéracies en contexte d'enseignement et d'apprentissage, Spirale, n°53.

Dupont Pascal et Grandaty Michel (2012), « Littératie à l'école maternelle : les écrits et oraux réflexifs », *Lettrure*, n°2, p. 50-65, En ligne <a href="http://www.ablf.be/lettrure/lettrure-2/litteratie-a-lecole-maternelle-les-ecrits-et-oraux-reflexifs">http://www.ablf.be/lettrure/lettrure-2/litteratie-a-lecole-maternelle-les-ecrits-et-oraux-reflexifs</a>

Dupont P., (2014) : « Littéracie et aide aux apprentissages : La délégation d'outils langagiers à l'école primaire », *Spirale*, n°53, p.45-60.

Dupont Pascal et Grandaty Michel (2015), « La notion de poste de travail didactique et le développement des compétences en littératie », dans Lafontaine Lizanne et Pharand Joanne (dirs.), *Littératie : vers une maîtrise des compétences*, Québec, Canada, Presses Universitaires du Québec, p. 57-86.

Genette Gérard (1972), Figures III, Paris, Seuil, Coll. « Poétique ».

Goffman Erving (1981), *Forms of talk*, Philadelphia, University of Pennsylvania Press, Traduction française par Alain Khim : *Façons de parler*, Paris, Minuit, Coll « Le sens commun « .

Goody Jack (1977), *The domestication of the Savage Mind*, Cambridge University Press, Traduction française par Jean Bazin et Alban Bensa: *La raison graphique. La domestication de la pensée sauvage*, Paris: Minuit, 1978.

Goody Jack (1987), *The interface between the Written and the Oral*, Cambridge University Press, Traduction française par Denise Paulme révisée par Pascal Ferroli : *Entre l'oralité et l'écriture*, Paris : Presses Universitaires de France. 1994.

Goody Jack (2007), *Pouvoirs et Savoirs de l'écrit*, Traduction française de Claire Maniez, Jean-Marie Privat (Coord.), Paris, La dispute/SNEDIT.

Hébert Manon et Lépine Martin (2012), « Analyse et synthèse des principales définitions de la notion de littératie en francophonie », *Lettrure*, n°2, p. 88-98, En ligne

http://www.ablf.be/lettrure/lettrure-2/analyse-et-synthese-des-principales-definitions-de-la-notion-de-litteratie-en-francophonie

Grossmann Francis (1999), « Littératie, compréhension et interprétation des textes », Repères, n°19, p. 139-166.

Lafontaine Lizanne et Pharand Joanne (2015), « La littératie. Un concept en évolution », dans Lafontaine Lizanne et Pharand Joanne (dirs.), *Littératie : vers une maîtrise des compétences*, Québec, Canada, Presses Universitaires du Québec, p. 1-12.

Ministère de l'Éducation Nationale – MEN (2015), « Programmes d'enseignement de l'école maternelle », *Bulletin Officiel de l'Éducation Nationale Spécial*, n°2, du 26 mars 2015, En ligne <a href="http://www.education.gouv.fr/pid285/bulletin">http://www.education.gouv.fr/pid285/bulletin</a> officiel.html?pid bo=32001

Ministère de l'Éducation Nationale – MEN (2015), « Programmes d'enseignement de l'école élémentaire et du collège », *Bulletin Officiel de l'Éducation Nationale Spécial* du 26 novembre 2015, En ligne <a href="http://www.education.gouv.fr/cid95812/au-bo-special-du-26-novembre-2015-">http://www.education.gouv.fr/cid95812/au-bo-special-du-26-novembre-2015-</a>

#### programmes-d-enseignement-de-l-ecole-elementaire-et-du-college.html.

Privat Jean-Marie (2007), « Présentation », dans Jean-Marie Privat (coord.), *Pouvoirs et Savoirs de l'écrit*, Paris, La dispuste/SNEDIT, p. 9-15.

Rastier François (1989), Sens et textualité, Paris, Hachette.

Rispail Marielle (2011), « La littéracie : une notion entre didactique et sociolinguistique. Enjeux sociaux et scientifiques », *Forum Lecture CH*, En ligne http://www.leseforum.ch/myuploaddata/files/2011 1 rispail.pdf.

Reuter Yves (2006), « À propos des usages de Goody en didactique. Éléments d'analyse et de discussion, *Pratiques*, n°131/132, p. 131-154.

Reuter Yves (éd.), (2007), Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques, Bruxelles, De Boeck.

Schneuwly Bernard (2008), *Vygotski, l'école et l'écriture*, Cahiers de la section des sciences de l'éducation. Pratiques et théorie, n°118, Genève, Université de Genève/Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation.

Street Brian (1984), Literaty in Theory and Practice, Cambridge, Cambridge University Press.

Street Brian (éd.), (2001), *Literacy and Development. Ethnographics Perspectives*. London and New-York, Routledge.

Tauveron Catherine (1995), *Le personnage : une clef pour la didactique du récit à l'école élémentaire*, Paris, Delachaux et Niestlé.

Tauveron Catherine (Dir.), (2002), Lire la littérature à l'école. Pourquoi, comment mener cet apprentissage spécifique de la GS au CM2, Paris, Hatier.

Vygotski Lev-Semionovitch (1931/ 2013), *Pensée et langage*, Traduction française de Françoise Sève, Paris, La dispute, (4<sup>ème</sup> édition).

Vygotski Lev-Semionovitch (1928-1931/ 2014), *Histoire de développement des fonctions psychiques supérieures*, Traduction française de Françoise Sève, édition préparée par Michel Brossard et Lucien Sève. Paris, La dispute.

Whalen Tracy (2004), « High Stakes, Mistakes, and Stating Claims : Taking a Look at Literacy », Ethnologies, Vol. 26, n°1, p.5-34, Doi : 10.7202/013338ar