

Les supports utilisés par l'enseignant-e pour développer les premières habiletés littéraciques des élèves entre 4 et 8 ans

Claire Taisson

Résumé

Au premier cycle de l'école obligatoire, l'enseignant-e a comme perspective d'enseigner la lecture-écriture. Cet article expose des situations d'enseignement-apprentissage de la lecture-écriture, en accordant une attention particulière aux supports utilisés par l'enseignant-e quand il-elle effectue des médiations pour accompagner les élèves dans la construction de leurs habiletés littéraciques. Nous observons l'émergence et le développement des habiletés littéraciques des élèves relativement aux supports aux mains de l'enseignant-e.

Deux cadres théoriques fondent la réflexion, la perspective historico-culturelle (Vygotski, 1934/1997) et la didactique de la lecture-écriture.

Les observations proviennent de deux recherches différentes : l'une sur terrain romand, dans une classe et son enseignante de 1-2 HarmoS, suivies pendant une année ; l'autre sur terrain français, dans une classe multiniveau où une cohorte d'élèves et son enseignante ont été suivies pendant trois années scolaires (Grande section, Cours Préparatoire, Cours Élémentaire première année).

Nous nous interrogeons sur les médiations facilitant le développement des premières habiletés littéraciques des élèves entre 4 et 8 ans. Quels outils sur quels supports sont créés et utilisés par l'enseignant-e pour initier les habiletés littéraciques ? Est-ce que l'on observe des changements, une évolution, au fil du cycle ? Nous discutons sur la nature, le statut, la fonction, l'évolution et l'usage des supports par l'enseignant-e quand il effectue des médiations. Ces médiations sont multimodales : les supports sont articulés à d'autres modalités matérielles que sont essentiellement le discours et la corporéité.

Mots-clés

habiletés littéraciques, support, outil, médiation, transition préscolaire-scolaire

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

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

Auteure

Claire Taisson, Haute école pédagogique, Avenue de Cour 33, 1014 Lausanne, claire.taisson@hepl.ch

Les supports utilisés par l'enseignant-e pour développer les premières habiletés littéraciques des élèves entre 4 et 8 ans

Claire Taisson

Entrée en matière conceptuelle

L'école des petits de 4 à 8 ans est le lieu où les enfants ont l'opportunité de développer des pratiques littéraciques de plus en plus perfectionnées puisqu'ils apprennent à lire et à écrire. Pour ce travail de longue haleine, l'enseignant-e recourt à des outils pour enseigner et faire apprendre, qui agissent sur les fonctions psychiques des jeunes apprenants (Schneuwly, 2000). Les outils sont définis comme des artefacts conçus pour l'enseignement, introduits dans la classe pour servir l'enseignement-apprentissage des notions et capacités (Plane et Schneuwly, 2000). Bodrova et Leong (2012) parlent d'outil médiateur, élaboré et/ou utilisé à des fins de faire apprendre et mis en place par l'enseignant-e, volontairement, et consciemment. Nous posons alors que la médiation est constituée des outils médiateurs aux mains de l'enseignant-e ; la médiation c'est la mise en mouvement et l'usage des outils médiateurs par l'enseignant-e.

Notre contribution est nourrie de nos recherches antérieures (Taisson-Perdicakis, 2013, 2014, 2018 ; Taisson, 2019, 2020 ; Taisson et Moro, 2019) qui ont pour objet le rôle de la matérialité dans les apprentissages des élèves en lecture-écriture au cycle des apprentissages premiers. Il nous paraît intéressant de revisiter ces données en approfondissant le concept de support (que nous allons définir), en lien avec le concept de matérialité. Ce que nous entendons par matérialité est un ensemble hétérogène de moyens utilisés comme autant d'outils médiateurs (Bodrova et Leong, 2012) dans la situation d'enseignement-apprentissage.

Ainsi, tous les moyens pour faire apprendre, inclus dans les médiations effectuées par l'enseignant-e, sont des outils médiateurs. Et ces outils médiateurs ont des caractéristiques matérielles qui permettent d'en constituer de grandes catégories : les objets, les images, les dessins, les tracés, les déplacements d'objets, la corporéité, la langue orale (discours¹), la langue écrite. La corporéité correspond à l'ensemble des manifestations corporelles : d'une part la gestualité c'est-à-dire les gestes, les postures, les mimiques, la kinesthésie² ; d'autre part la prosodie³. L'oralité caractérise toutes les catégories matérielles à l'exception de la langue écrite. « Il y a oralité quand un groupe humain pratique en coprésence des échanges verbaux ou non, à l'aide d'objets du monde et sur ceux-ci, en mettant en jeu les ressources verbales et corporelles » (Laparra et Margolinas, 2016, p. 169).

Qu'entend-on alors par *support* et quel lien entretient-il avec les concepts de *matérialité*, d'*outil médiateur* et de *médiation* ? Le support correspond à tout élément matériel, tout média, tout moyen commercial susceptible de véhiculer un message, une information, etc. (Larousse⁴). Ou bien c'est le matériau servant de base à une œuvre graphique, tout ce qui sert à conserver, à transporter, à transmettre une information (Universalis⁵). Parmi les outils médiateurs utilisés par l'enseignant-e, quand il-elle effectue des médiations pour faire apprendre à lire et à écrire, certains sont fixés sur un support. Par exemple, l'outil médiateur peut être un objet symbolique comme une image, un dessin, un tracé ou un mot... porté par un support papier, une carte, un tableau, un écran numérique...

Enfin, le texte à lire, c'est-à-dire le texte à déchiffrer et à comprendre, institué comme objet d'enseignement-apprentissage, est lui-même inscrit sur un support papier, tableau noir, tableau blanc interactif, écran numérique... Le support sur lequel est déposé l'écrit à lire apparaît dans sa qualité de matériau. Nous observons l'émergence et le développement des habiletés littéraciques des élèves à l'aune des supports portant les outils médiateurs utilisés par l'enseignant-e quand il-elle effectue des médiations dans des

¹ Le discours est un acte de parole incluant le contexte. Il correspond à l'actualisation du langage par un sujet parlant (<https://www.cnrtl.fr/definition/discours>).

² La kinesthésie c'est le sens du mouvement.

³ La prosodie c'est l'intonation, l'accentuation, le rythme, les pauses, la durée des phonèmes, la « mélodie » des mots et ou des phrases.

⁴ <https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/support/75529>

⁵ <https://www.universalis.fr/dictionnaire/support/>

situations d'enseignement-apprentissage de la lecture-écriture. Nous continuons maintenant par des éléments de cadrage théoriques.

1. Ancrage théorique

Notre propos s'inscrit dans la perspective historico-culturelle (Vygotski, 1934/1997 ; 1935/1995) et la didactique de la lecture (Goigoux, 2003 ; Goigoux et Cèbe, 2006, 2013).

1.1. L'apprentissage de la lecture-écriture du français à des fins de développement des premières habiletés littéraciques

Nous choisissons de référer les habiletés littéraciques à la littératie linguistique définie comme les ressources de l'écrit qui permettent de transcrire dans l'espace de la feuille le flux de la parole (Laparra et Margolinas, p. 168). Pour développer ses premières habiletés littéraciques, il faut que le tout jeune élève considère l'écrit comme un objet d'apprentissage et qu'il en conçoive progressivement les caractéristiques. Qu'est-ce que l'écrit, plus particulièrement qu'est-ce que l'écriture en français ? Quelle est la matérialité intrinsèque de l'écriture en français ? Il s'agit d'un système composé des codes alphabétiques d'une part et des codes non alphabétiques ou extra-alphabétiques d'autre part (Chauveau, 1998, p. 88-92 repris de Catéch, 1978/2003). Le système d'écriture alphabétique comprend plusieurs systèmes : le code phonographique (codage des sonorités de la langue orale par des groupes de lettres ou graphèmes – par exemple [o] s'écrit o, au, eau) ; le code morphographique (codage lexical ou grammatical du sens – par exemple le S au pluriel des noms) ; le code logographique (indices visuels distinguant les homophones – par exemple vin/vingt). Les codes extra-alphabétiques sont les codes suivants : le code typographique (forme des lettres et calligraphies – par exemple a/A) ; le code textuel (espaces, paragraphes, titres, ponctuation...) ; le code des supports (caractéristiques spatiales et modales – par exemple affiche / lettre / livre documentaire / documentaire numérique). Les premières habiletés littéraciques de l'élève consistent en l'acquisition de notions et de pratiques relatives à ces six codes.

Le code des supports évoqué ci-dessus amène naturellement à considérer un rapport entre l'écrit et le support sur lequel il est inscrit. L'écrit a une matérialité intrinsèque (les codes écrits) reportée sur un support, la plupart du temps papier, mais aussi et de plus en plus numérique. Certains objets à lire ont un caractère multimodal (album de littérature de jeunesse, bande dessinée, objets sur support numérique...) ; l'écrit constitue parfois un élément parmi un ensemble de signes à articuler pour comprendre une information portée par un support. Le code des supports peut être rapproché du concept de genre (Schneuwly et Dolz, 2009). Support physique et genre de texte entretiennent des liens sans être totalement dépendants. On peut différencier le support matériel (matérialité extrinsèque), de l'écrit qu'il véhicule. Le texte relève de la matérialité intrinsèque. Il comporte des caractéristiques spécifiques et reconnaissables et il est lié à une situation de communication dont le but, le destinataire et le contenu sont définis. Exemples : recettes de cuisine, lettres, contes... (Wirthner, 2001). Caractérisés par une forme stable, les genres sont des outils intermédiaires entre auteur et lecteur (Schneuwly, 2008) parce qu'ils favorisent la construction du sens. La dépendance support-genre est relative : une affiche, parce qu'elle doit être accessible à un large public, ne pourra pas être matérialisée physiquement sur un post-it ; mais un récit – texte qui raconte une histoire – pourra être porté par différents supports tels un livre, un kamishibai, un écran d'ordinateur.

Les élèves ont donc à apprendre les notions de lecture-écriture et à développer leurs premières habiletés littéraciques, particulièrement celles qui tiennent à l'identification des mots écrits par le décodage en lien avec la matérialité intrinsèque de l'écrit, mais aussi celles qui relèvent de la compréhension de l'écrit lu. En effet, la lecture est l'activité de compréhension d'une information écrite portée par un support. Lire de manière autonome, c'est décoder et comprendre. Plus précisément, décoder est une habileté qui contribue à la compréhension écrite (Goigoux, 2008) d'un message inscrit sur un support. Au plan de l'apprentissage, l'on sait que les tâches d'écriture facilitent le développement des premières habiletés littéraciques donc favorisent l'apprentissage de la lecture (Fijalkow, 2003).

D'après Olson (2010, p. 302), la lecture est « une redécouverte/postulation de l'intention qui y est adressée au lecteur dont les justifications peuvent être trouvées dans les preuves graphiques disponibles ». La compréhension de l'écrit, dont le décodage est une composante, nécessite un apprentissage (Goigoux et Cèbe,

2013) et, en conséquence, un enseignement. In fine quels sont les outils de l'enseignant-e pour faire apprendre à lire-écrire un message inscrit sur un support, et enclencher ainsi le développement des premières habiletés littéraciques chez les élèves ?

1.2. L'enseignement de la lecture-écriture du français : les supports utilisés quand l'enseignant-e effectue des médiations

Les supports lors de l'entrée en littérature linguistique : détour historique

Historiquement « les outils [...] se forgent en même temps que les pratiques scolaires, avec un effet réciproque évident » (p. 9). Ainsi, des outils didactiques sont élaborés, par exemple les cartes murales (alphabet et syllabes), les affiches imprimées et tableaux de lecture, les images. Des procédés didactiques sont inventés qui exploitent la corporéité, l'utilisation de la couleur ou de la typographie pour faire percevoir visuellement la matérialité intrinsèque de l'écrit.

Au cours de l'histoire, les conditions matérielles transforment les pratiques enseignantes (Chartier, 2007), influant sur les méthodes déployées dans les classes. La plume d'oie empêche l'apprentissage simultané de la lecture et de l'écriture ; la plume métallique le facilite grandement. Les ardoises, les craies, les cahiers sont autant de moyens nouveaux. Des manuels de plus en plus nombreux et divers, des lieux dédiés au livre sont créés tels les coins lecture dans les classes et les Bibliothèques Centres Documentaires (BCD). Nous pouvons rapprocher tous ces progrès matériels d'antan de l'introduction, dans l'école, du photocopieur qui apporte sa kyrielle de fiches papier ; ou encore de l'invention du Tableau Blanc Interactif (TBI) qui, actuellement, fait bouger les pratiques. Les ardoises, les cahiers, les manuels, les fiches papier, les TBI sont des supports utilisés dans les médiations qu'ils transforment nécessairement. Ces conditions matérielles évolutives affèrent à la matérialité extrinsèque constituée des moyens intermédiaires auxiliaires dont se sert l'enseignant-e. La matérialité extrinsèque apparaît de tout temps comme un agent de l'enseignement-apprentissage de la lecture-écriture. Comme nous l'avons expliqué d'entrée, elle est constituée par les outils médiateurs : les objets, les images, les dessins, les tracés, les déplacements d'objets, la corporéité, la langue orale (discours⁶), la langue écrite. En conséquence elle comprend des outils médiateurs (image, dessin, tracé, mot...) fixés sur des supports (papier, carte, tableau, un écran numérique...).

À l'instar de la matérialité extrinsèque, la matérialité intrinsèque de l'écrit, c'est-à-dire l'ensemble des signes graphiques constitutifs du français écrit ou encore les codes écrits détaillés plus haut, n'est pas historiquement fossilisée. Par exemple l'invention du système alphabétique (Dehaene, 2007), puis la simplification de l'orthographe (Catach, 1978/2003) ont pour conséquence l'expansion de l'apprentissage de la lecture.

Ainsi, les matérialités évoluent au fil de l'histoire ; les progrès matériels mettent à disposition des enseignant-e-s de nouveaux supports dont l'usage a inévitablement un impact sur les médiations effectuées par l'enseignant-e et les apprentissages des élèves.

Les médiations de l'enseignant-e selon la théorie historico-culturelle

La théorie historico-culturelle (Vygotski, 1934/1997) est au fondement de notre conception de la médiation. L'apprentissage est l'appropriation des outils de la culture provoquant le développement des formes supérieures du comportement. La loi du développement (1935/1985) est telle que chaque fonction psychique supérieure apparaît d'abord comme activité collective, sociale, puis comme activité individuelle. Dès lors, elle légitime l'intervention de l'enseignant-e au travers de la mise en place de médiations dans la situation sociale d'enseignement-apprentissage. Les médiations permettent à l'élève de faire ce qu'il ne sait pas encore faire, par l'ingéniosité de la zone proximale de développement (1934/1997) qui correspond à la distance entre son développement actuel (problèmes qu'il résout seul) et son développement potentiel (problèmes qu'il résout avec aide). La médiation s'exprime sous deux aspects liés, externe et interne, déterminés par la loi du développement : elle est peu à peu intériorisée amenant l'élève à l'autonomie intellectuelle. Nous nous intéressons ici au temps de la médiation externe, c'est-à-dire la médiation déployée par l'enseignant-e dans la situation d'enseignement-apprentissage.

⁶ Le discours est un acte de parole incluant le contexte. Il correspond à l'actualisation du langage par un sujet parlant (<https://www.cnrtl.fr/definition/discours>).

De nombreux auteurs conçoivent la médiation à partir du cadre vygotkien. Pour Vinatier et Laurent (2008) « l'étymologie du préfixe *médiat* nous rappelle qu'il s'agit du fait d'agir grâce à un moyen intermédiaire » (p. 6) ; la médiation est indissociable d'une « activité intentionnelle » (p. 9) comportant l'usage d'outils spécifiques dans des interactions visant la transformation d'un sujet par et pour lui-même. Le concept d'étayage (Bruner, 1983) est une forme de médiation sociale et communicationnelle. Lenoir (2014, p. 140) développe : « traiter de la médiation, c'est poser le postulat que le savoir est une production humaine socialement déterminée qui requiert un processus cognitif d'objectivation s'établissant grâce à un système médiateur entre un sujet et un objet de connaissance ». Pour Schneuwly (2000, 2009), la médiation passe par la mise en place du dispositif didactique constitué d'un ensemble complexe structuré d'outils qui permettent la transformation des modes de penser, de parler et d'agir de l'élève. L'objet d'apprentissage est à la fois rendu présent par des matériaux (objets, textes, feuilles, exercices) et montré au moyen d'un guidage de l'attention de l'élève par des procédés sémiotiques divers. Ces deux phénomènes interreliés sont désignés par la *double-sémiotisation* (2008). Citons encore la théorie de l'objectivation de Radford (2011, 2019b)⁷ : les processus d'objectivation sont « les processus actifs, incarnés, discursifs, symboliques et matériels à travers lesquels les élèves rencontrent, notent, prennent conscience et se familiarisent avec les systèmes de pensée, de réflexion et d'action culturellement et historiquement constitués » (2019a, p. 19). Ils ne peuvent advenir que par le recours à des médiations expertes, dans l'activité, lors du travail conjoint de l'enseignant-e et des élèves (2019b). De quelle nature sont ces médiations ?

Les médiations multimodales au service des apprentissages langagiers

Comme l'expliquent Wiesner et Sales Cordeiro (2017, p. 1), « le langage se matérialise sous différents modes – l'oral, l'écrit, les gestes, les images, etc. – et se manifeste par l'intermédiaire de différents supports et médias (le corps, un livre, une tablette, le tableau noir), qui lui donnent une forme spécifique ». Les médias numériques génèrent des formes inédites de médiations, et de littératie, par des modes sémiotiques renouvelés en plus des langages verbal et écrit. Ainsi, pour Kress et Jewitt (2003), un message est multimodal lorsqu'au moins deux modes sémiotiques s'expriment lors de l'émission, la réception, la compréhension d'un message. Kress (2019) définit « la théorie de la sémiotique sociale [qui] traite de tous les moyens permettant de produire du sens » (p. 24). « Le sens est produit par tous les modes ; l'apprentissage advient par tous les modes » (2010, p. 183). Rivière et Blanc (2019, p. 11) catégorisent les modalités de communication et d'action susceptibles de produire du sens : « le corps (gestualité, regards, postures, mimiques faciales, etc.), l'espace, les objets, les images, et le langage verbal et paraverbal, ainsi que toutes les formes de communication propres aux technologies numériques (clavardage, émoticônes, ponctuation, etc.) [...] la communication est plurisémiotique ». Les modalités sont ainsi autant de formes d'étayage potentielles.

Objets d'apprentissage et leurs supports, outils d'enseignement et leurs supports, ces composantes de l'enseignement-apprentissage sont présentées en regard de l'entrée dans l'écrit entre 4 et 8 ans. La question de leur évolution au fil des quatre années se pose et amène naturellement à traiter du concept de transition.

1.3. La question de la transition

Entre 4 et 8 ans les élèves passent de non-lecteur à lecteur. Les médiations lors de l'enseignement-apprentissage de la lecture-écriture amenant au développement des premières habiletés littéraciques, sont marqués par la transition qui opère dans le cycle.

Au fil du premier cycle HarmoS l'élève passe progressivement de l'âge préscolaire à l'âge scolaire. Observons la chronologie proposée par Vygotski (1935/1995) rapportée au cursus primaire en Suisse (figure 1) :

⁷ Radford développe sa théorie relativement à l'enseignement-apprentissage des mathématiques. Nos travaux relatifs à l'enseignement-apprentissage de la lecture-écriture rencontrent les thèses de Radford.

ÂGE PRÉSCOLAIRE 3-7 ans	1 ^{er} stade	2-3 ans	
		3-4 ans	
		4-5 ans	1 HARMOS
	2 ^e stade	5-6 ans	2 HARMOS
		6-7 ans	3 HARMOS
		7-8 ans	4 HARMOS
ÂGE SCOLAIRE 8-12 ans		8-9 ans	
		9-10 ans	
		10-11 ans	
		11-12 ans	

Figure 1. La périodisation (Vygotski) rapportée au cycle 1 HarmoS

L'âge préscolaire est constitué de deux stades aux activités enfantines hétérogènes. Au premier stade l'activité génératrice de développement est le jeu de faire semblant qui domine cet âge (Bodrova et Leong, 2012). Au deuxième stade, le jeu de faire semblant est toujours présent mais cohabite avec les premières activités d'apprentissage structurées. Ce deuxième stade correspond à la transition entre programme de l'enfant et programme de l'enseignant-e. « [...] Il y a entre l'apprentissage au second stade de l'âge préscolaire et celui du premier stade une différence très marquée. C'est l'âge où l'enfant dans l'arc de cercle qu'il décrit en évoluant du spontané⁸ au réactif se rapproche de plus en plus de l'apprentissage scolaire » (Vygotski, 1935/1995, p. 45). C'est au deuxième stade de l'âge préscolaire que l'enfant acquiert les bases fondamentales sur lesquelles les apprentissages par discipline peuvent être construits ultérieurement, notamment la lecture, l'écriture. C'est une nouvelle étape dans la capacité à symboliser : on travaille sur des symboles arbitraires et partageables. Pour apprendre un savoir dans toutes ses dimensions et caractéristiques, on a besoin de l'enseignement-apprentissage systématique, structuré, organisé. Mais la transition est progressive dans des collectifs souvent ritualisés (Garcion-Vautor, 2000) et toujours guidés par l'enseignant-e. Les activités se rapprochent alors de l'activité d'apprentissage au sens scolaire, au sens de la didactique traditionnelle.

Ainsi, au fil du cycle 1 HarmoS advient un glissement progressif de la forme préscolaire à la forme scolaire telles que définies par Schneuwly et Thévenaz-Christen (2006, p.41-42-43). Les caractéristiques de la forme préscolaire sont telles que deux espaces d'action cohabitent : le premier autorise des moments de jeu où les élèves agissent selon leur propre programme (Vygotski, 1935/1995) ; le deuxième organise l'action selon le programme de l'enseignant-e que l'élève doit suivre. Les activités du deuxième espace s'inscrivent le plus souvent dans des rituels (Garcion-Vautor, 2000), qui permettent à l'enfant d'âge préscolaire de faire non plus « ce qu'il veut mais de vouloir ce que veut celui qui le guide » (Vygotski, 1935/1995, p. 36). Les actions attendues sont majoritairement « spontanées » ou à défaut ancrées dans l'expérience proche. La construction de connaissances spécifiques se produit dans une approche globale sans programmation systématique. Cependant, « les élèves du préscolaire sont introduits à des formes de travail prévues par l'enseignant-e qui sollicite une attention pendant des périodes plus longues, une dimension de la socialisation à des formes d'apprentissage scolaires » (Schneuwly et Thévenaz-Christen, p. 43).

Cette dernière caractéristique, le fait que les élèves mobilisent leur attention plus longuement, assure la transition vers la forme scolaire, parce que celle-ci implique des modalités de travail longues et en continu nécessitant l'attention soutenue. L'objet disciplinaire impose une programmation systématique assurant la continuité de proche en proche. Cette programmation est construite en fonction de la logique de l'objet et des capacités des élèves. Enfin la forme scolaire implique des formes discursives typiques du questionnement et du commentaire.

⁸ Dans l'apprentissage spontané l'enfant suit son propre programme. Dans l'apprentissage réactif l'enfant est capable de suivre le programme du maître. L'apprentissage spontané-réactif est un entre-deux : « l'enfant fait ce qu'il veut mais il veut ce que veut celui qui le guide » (Vygotski, 1935/1995).

1.4. Questions de recherche

Nous nous interrogeons sur les médiations facilitant le développement des premières habiletés littéraciques des élèves entre 4 et 8 ans. Quels outils sur quels supports sont créés et utilisés par l'enseignant-e pour initier les habiletés littéraciques ? Est-ce que l'on observe des changements, une évolution, au fil du cycle ?

2. Éléments de méthode

Nous présentons, en les juxtaposant, des observations faites au cours de deux recherches distinctes, lesquelles sont des études de cas qualitatives. L'un des terrains d'enquête est situé en Suisse romande, l'autre en France. Nous décrivons des situations d'enseignement-apprentissage visant la constitution des premières habiletés littéraciques, situations qui sont analysées afin de discuter des médiations effectuées par l'enseignante⁹, en portant notre attention sur les outils et leurs supports qu'elle utilise. Dans la suite du texte, nous associons outil (objet symbolique, par exemple un tracé pour souligner et désigner un élément écrit), avec support (au sens du matériau, par exemple tableau noir) sous le concept composé *support-outil*.

2.1. Étude en Romandie

Nous avons mené une recherche exploratoire relative à l'entrée dans le métier des enseignant-e-s du cycle 1 HarmoS dans le canton de Vaud. L'objectif était d'étudier la pertinence d'un outil de développement professionnel (dispositif de formation) adapté au moment de l'entrée dans le métier, d'envisager les adaptations du dispositif, de renseigner sur le bien-fondé de son implantation. Six enseignantes ont été suivies lors de la première année en complète responsabilité sur le terrain. Pour cette contribution nous exposons les résultats de recherche relatifs aux médiations de l'une des enseignantes.

Le recueil des données est constitué des enregistrements vidéo des séances d'enseignement-apprentissage lors de trois matinées complètes filmées au fil de la première année scolaire de l'enseignante alors responsable d'une classe de 1-2H (élèves de 4 à 6 ans). Ces vidéos ont fait l'objet d'un processus de réduction en événements remarquables sélectionnés en fonction de la teneur des médiations, dont les supports-outils utilisés par l'enseignante. Nous présentons ici des résultats issus de deux activités différentes : d'une part des éléments issus d'une séance de jeu de faire semblant (activité initiée par les élèves sans contrainte didactique) ; d'autre part des éléments issus d'une séquence d'enseignement structuré de production de texte (activité initiée par l'enseignante avec contrainte didactique forte).

2.2. Étude en France

Cette étude (Taisson-Perdicakis, 2013) consiste en une recherche longitudinale pour laquelle une cohorte d'élèves a été suivie depuis la Grande Section¹⁰ de l'école maternelle française (élèves de 5-6 ans) jusqu'au Cours Élémentaire 1^{re} année de l'école élémentaire française (élèves de 7-8 ans) dans des situations ordinaires de classe lors de l'enseignement-apprentissage de la lecture. Il s'agit d'une étude de cas dont le recueil des données, à caractère ethnographique, est constitué de moments de classe enregistrés en vidéo, quatre fois par année scolaire. Ces douze enregistrements vidéo sont complétés par deux entretiens semi-directifs et un entretien d'auto-confrontation de l'enseignante. Pour alimenter l'interprétation des données, des événements remarquables à forte densité didactique (prometteuse d'une transformation des savoirs des élèves), porteurs d'un condensé d'interactions verbales et non verbales ont été sélectionnés et analysés, nécessitant des outils méthodologiques dont les tableaux des matérialités et les photogrammes. Nous exposons donc quelques exemples qui mettent en évidence les médiations multimodales, dont les supports-outils utilisés par l'enseignante. Le caractère longitudinal de cette recherche permet de saisir leurs changements et leur évolution au fil des trois années scolaires, nous ramenant ainsi au concept de transition.

9 Dans cette partie de la recherche empirique nous utilisons le féminin car les participantes sont toutes des femmes.

10 La Grande Section (GS) correspond à la 2H, le Cours Préparatoire (CP) correspond à la 3H, le Cours Élémentaire 1 (CE1) correspond à la 4H.

2.3. Des observables communs aux deux enquêtes

Ces observables sont hétérogènes. Pour rappel, les médiations multimodales effectuées par les enseignantes comprennent des outils médiateurs tels que des objets, des images, des dessins, des tracés, des déplacements d'objets, la corporéité, la langue orale (discours), la langue écrite. Images, dessins, tracés, éléments écrits sont des outils médiateurs fixés sur des supports ; nous les avons désignés par le terme *support-outil*.

Parmi les observables énumérés ci-dessus, les supports sont aussi les moyens traditionnels et récents de la culture scolaire : tableau noir, cahiers, fiches, ardoises, Tableau Blanc Interactif. On nomme « support-outil initial » un support qui n'a pas subi de transformation par exemple le manuel de lecture, un album de littérature de jeunesse, une affiche, une feuille format A4 imprimée depuis Internet, etc. On nomme « support-outil dérivé » un support qui provient d'un support-outil initial transformé par l'enseignante, par exemple l'agrandissement d'une page de livre, un jeu d'étiquettes fabriqué à partir de l'histoire d'un album, etc.

3. Le développement des habiletés littéraciques en regard des supports-outils utilisés par l'enseignante

Cette partie expose les observations de situations ordinaires d'enseignement-apprentissage débouchant sur le développement d'habiletés littéraciques. L'exposé est nourri et illustré à l'aide des traces (vidéos) saisies dans les classes. Les deux premières sous-parties traitent de deux activités emblématiques en 1-2 HarmoS (étude romande) : le jeu de faire semblant et la production écrite. La troisième et dernière partie traite des types de support-outil, initiaux et dérivés, et de leur évolution au fil des trois années scolaires de l'étude longitudinale française.

3.1. Le jeu de faire semblant comme déclencheur du besoin d'écrire (classe 1-2H en Romandie)

Le jeu de faire semblant est une situation imaginaire dans laquelle les enfants adoptent et interprètent des rôles et appliquent un ensemble de règles qui correspondent aux rôles qu'ils se sont attribués (Vygotskij, 1933/2021). Il favorise le développement de l'imagination, de la fonction symbolique (l'abstraction), de la capacité d'agir en pensée, de l'intégration du raisonnement et des émotions, de l'autorégulation (Bodrova et Leong, 2012). Dans le jeu, l'enfant suit son propre programme (apprentissage spontané) mais évolue au-dessus de son niveau actuel de développement. En ce sens le jeu est un instrument qui crée une zone proximale de développement. Par exemple l'enfant ne sait pas écrire mais dans le jeu, parce que le besoin est là, besoin suscité par le jeu lui-même, l'enfant va se mettre à écrire comme il peut. Et l'avantage est qu'il comprend de ce fait d'emblée la fonction de l'écrit, ce qui est un apprentissage fondamental. « [...] En relation avec la question de transférer l'enseignement de l'écrit à la période préscolaire, la nécessité d'une pratique vivante de l'écrit s'impose, comparable à la nécessité d'une pratique vivante de l'arithmétique. Ceci signifie que l'écrit doit faire sens pour l'enfant, il doit être suscité par un besoin propre, inclus dans une tâche vivante essentielle pour l'enfant » (Vygotski, 1934/1997, p. 145). C'est bien le cas du jeu de faire semblant, tâche vivante et naturelle qui donne tout son sens à l'acte d'écrire.

Dans cette classe de 1-2H, les élèves jouent tous les jours pendant le « moment arc-en-ciel » intitulé de la sorte pour qu'ils l'identifient facilement. Le jour de ma visite ils ont construit un chalet. Ils ont eu besoin de montrer à l'extérieur quand le chalet était ouvert ou fermé. Pour faire comprendre leur message ils ont écrit seuls sur une feuille fixée sur un sous-main le mot *ouvert* et fait de même pour le mot *fermé*. On observe l'application correcte du code phonographique à l'exception du phonème [e], l'absence du graphème T à la fin du mot *ouvert* qui traduit la non-maitrise du code morphographique, un élément de ponctuation (code textuel), le point d'exclamation qui semble utilisé à bon escient.

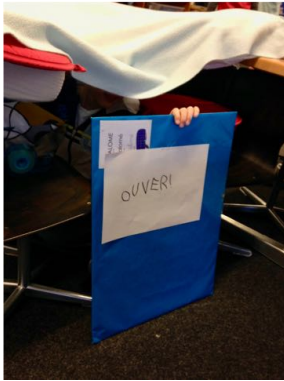


Figure 3. 1-2H – Jeu de faire semblant – Le chalet ouvert



Figure 2. 1-2H – Jeu de faire semblant – Le chalet fermé

D'autres élèves ont créé un garage et laissé une trace écrite sur un papier pour conserver leur production qu'ils souhaitent réinvestir plus tard. On observe une tentative de transcription alphabétique (modèle d'Uta Frith) des sonorités de la langue orale. La segmentation du flux oral en unités graphiques mots n'est pas maîtrisée. D'autres jouant au docteur ont élaboré un cahier de rendez-vous qui présente une certaine maîtrise de l'écriture des nombres et de leur succession mathématique ainsi que l'écriture sans doute logographique de MARS et de prénoms des élèves ; toutefois le H manquant au prénom Arthur peut laisser supposer une écriture alphabétique. On observe aussi le 5 écrit en miroir, ce qui est naturel tant que le cerveau n'est pas lecteur (Dehaene, 2007).



Figure 5. 1-2H – Jeu de faire semblant – Le garage : s'il te plaît ne cassez pas mais vous pouvez jouer

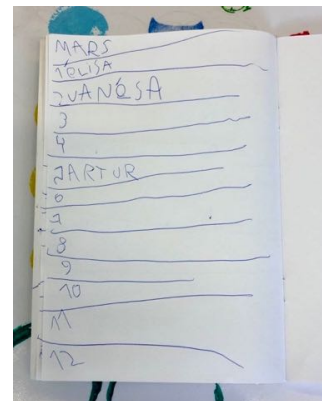


Figure 4. 1-2H – Jeu de faire semblant – Le docteur – Cahier de rendez-vous

Ces exemples donnent à voir des élèves qui ont besoin d'écrire et se saisissent pour ce faire d'un support traditionnel – morceau de papier ou feuille – et d'un outil scripteur traditionnel – stylo feutre. Le jeu lui-même a la fonction d'instrument psychologique puisqu'il offre aux élèves, entre autres, l'opportunité d'écrire plus précisément de chercher les formes écrites adéquates pour exprimer un message. *In fine* la médiation, qui permet ici aux élèves d'initier des pratiques littéraciques, se définit par l'association du jeu de faire semblant scolarisé, comme activité de production cognitive, et du papier, comme support du texte écrit réalisé par l'élève.

D'autres activités, se déroulant sur des temps plutôt longs et mobilisant l'attention des élèves longtemps, sont présentes dans cette même classe. Ces activités d'apprentissage se déroulent sous la forme d'un enseignement structuré, s'apparentent à des leçons, à des séances, que l'on planifie cette fois à partir des objectifs du plan d'études. Le programme scolaire prend le pas sur celui de l'enfant. On tend alors vers la forme scolaire. C'est le cas dans cette classe quand l'enseignante travaille sur un projet kamishibai, une fois par semaine, avec seulement les élèves de 2H.

3.2. Une séquence de français en 2H pour produire un texte qui raconte et documente, sur le support kamishibai (classe 1-2H en Romandie)

Contextualisation

L'enseignante a planifié une séquence¹¹ de six séances en lien avec les objectifs du Plan d'études romand L1 11-12, lire et écrire des textes d'usage familial et scolaire, s'approprier le système de la langue écrite (notamment conceptualisation de la langue écrite) ; L 16, s'approprier des outils de base pour la cohérence du texte (notamment travail sur le champ lexical relatif aux saisons). Il s'agit de créer en groupe, avec l'aide de l'enseignante, un texte qui raconte et documente pour le support kamishibai. Notons que la séance est une des caractéristiques de la forme scolaire (Schneuwly et Thévenaz-Christen, 2006) ; la transition forme pré-scolaire-forme scolaire est observable.

Le « kamishibai » ou « petit théâtre de rue japonais » est un petit castelet permettant de glisser des feuillets cartonnés, supports sur lesquels l'histoire est écrite et illustrée. Le présentateur, placé derrière le théâtre, anime l'histoire en faisant glisser une à une les images tout en lisant le texte écrit derrière chaque page. Les spectateurs ne voient que les images défiler au rythme du texte lu et mis en expression par celui qui est plus ou moins caché derrière le théâtre.



Figure 6. Exemple de kamishibai

La création de l'histoire est adossée d'une part à un travail de fond en écriture à partir du cahier d'écriture émergente, lequel permet de garder en mémoire les apprentissages réalisés en matière d'encodage. D'autre part elle est soutenue par un travail ritualisé depuis le début de l'année sur les saisons. Chaque élève a élaboré progressivement un panneau d'institutionnalisation individuel complété au fil des saisons traversées. Ce panneau sert de base pour élaborer le texte de l'histoire *Les quatre saisons*.

Les modalités alternent entre travail en collectif, travail en groupes et travail individuel. Chaque élève est responsable de la création d'une planche du kamishibai qui comprend à la fois le texte au verso et l'illustration au recto.

Divers supports-outils soutenant la production écrite

Les élèves ont observé les arbres et le jardin de la cour de l'école à chaque saison. Ils ont effectué un travail conséquent sur ce thème, aboutissant à la production, sur un grand support papier, de leur panneau individuel appelé « l'arbre à chaque saison ». Au centre, le feuillage de l'arbre est scindé en quatre parties dont les dessins symbolisent les quatre saisons. Les élèves ont associé à chaque partie du feuillage des images évocatrices de la saison correspondante, et, à ces occasions, ils ont aussi développé à l'oral le vocabulaire du champ lexical. Ensuite, lors d'une séance de dictée à l'adulte (Saada-Robert et Christodoulidis, 2012), en collectif, ils ont dicté les mots se rapportant aux images. Ces mots ont été écrits par l'enseignante sur un support collectif, une grande feuille, à des fins de faciliter la production de phrases ultérieurement. L'enseignante effectue des médiations telles qu'elle utilise donc des supports-outils successifs avant de faire produire les planches du kamishibai.

¹¹ La séquence est planifiée sur plusieurs semaines pour enseigner un objet de savoir. Les différentes dimensions ou notions se rapportant à cet objet de savoir sont traitées dans des séances successives d'une durée variable (une à deux périodes de 45 minutes par demi-journée de classe).



Figure 7. 2H – Kamishibai – Panneau « l'arbre à chaque saison »

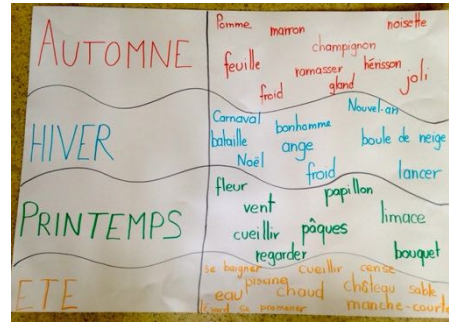


Figure 8. 2H – Kamishibai – Dictée à l'adulte des mots du champ lexical des saisons

Plus tard, des moments de dictée à l'adulte individuelle ont été dévolus à la production de phrases par chaque élève, qui les a ensuite recopiées sur le support papier ligné habituel, similaire au papier du cahier d'écriture émergente. L'enseignante, par ses médiations incluant les différents supports-outils, a permis aux élèves de construire des connaissances relatives à la langue écrite, principalement les correspondances phonème-graphème et la segmentation du flux oral en unités graphiques mots. Des traces des médiations de l'enseignante figurent sur le modèle à recopier : le code sémiotique rose comme outil médiateur indiquant les espaces entre les mots. Le support-outil de la figure 8 a soutenu la production des phrases, lesquelles ont été recopiées ensuite sur un support familier aux élèves. Le papier ligné supportant les phrases sera ensuite collé sur un autre support, la planche du kamishibai.

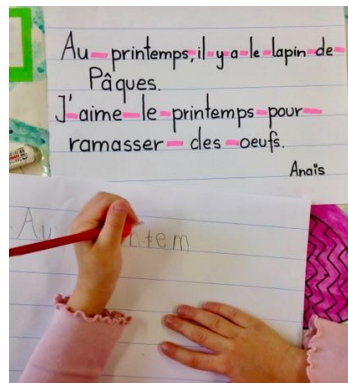


Figure 9. 2H – Kamishibai – Feuille lignée pour recopie des phrases dictées à l'adulte en amont

Enfin, le travail sur l'illustration a été étayé par des images sur support papier évoquant les saisons, dont la fonction étaient de nourrir l'imagination des élèves. Après un moment collectif d'échanges oraux au sujet de ces images en vue d'établir le lien texte-illustration propre au kamishibai, chaque élève a créé le dessin de son texte.



Figure 11. 2H – Kamishibai – Collection d'images soutenant la création des dessins



Figure 10. Kamishibai – Image inspirant le création du dessin de la planche

3.3. Les supports-outils lors de l'enseignement-apprentissage de la lecture-écriture (classe GS-CP-CE1 en France)

Pour rappel dans cette sous-partie il est question de l'étude longitudinale triannuelle qui donne à voir une certaine évolution matérielle.

Support-outils initiaux et supports-outils dérivés

L'enseignante donne à étudier, à lire, des objets authentiques (par exemple une affiche locale). Dans le premier entretien semi-directif, elle dit qu'il est important de proposer des écrits qui touchent au quotidien des élèves. Elle crée ainsi un lien entre vie quotidienne et vie scolaire. Elle tisse une continuité et génère de la motivation affective. Dans la pratique observée, l'enseignante propose toujours l'étude du savoir hors de portée (sans l'adulte) des élèves. Mais les conditions matérielles qu'elle met en place témoignent de son souci d'ancrer son enseignement en proximité avec leur vie d'enfant. Il est bien question de transition qui joue entre rupture (savoir externe éloigné) et continuité (ancrage dans le quotidien).

La plupart du temps, les supports-outils initiaux ne sont pas donnés à l'apprentissage tels quels. Ils constituent une base à partir de laquelle sont produits des supports-outils dérivés adaptés aux objectifs poursuivis. Par exemple un passage de l'affiche est agrandi ; une recette est écrite sur de grandes feuilles et accompagnée d'un référent présentant les dessins des ustensiles et des ingrédients ; les épisodes des albums Mika¹² sont recopiés sur de grandes feuilles pour devenir des supports-outils dérivés collectifs, etc. L'enseignante ne vise pas ici l'apprentissage du genre « affiche » mais l'apprentissage des bases alphabétiques, des codes de l'écrit ; c'est pourquoi elle peut parcelliser le support initial.

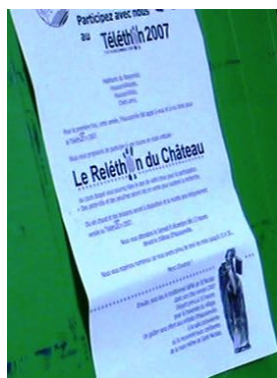


Figure 12. Séance 1 en 2H – Support-outil initial – Affiche du Téléthon

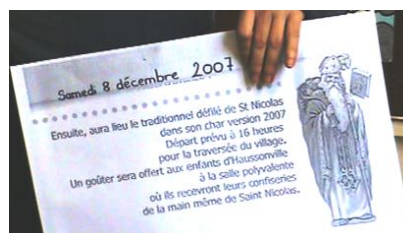


Figure 13. Séance 1 en 2H – Support-outil dérivé – Agrandissement de l'affiche du Téléthon

Les supports-outils dérivés sont techniquement indispensables à la transposition didactique (Chevallard, 1985/1991) de la lecture à enseigner à la lecture effectivement enseignée. Les supports-outils dérivés sont nombreux, ils sont le produit de l'ingéniosité et de la réflexion de l'enseignante qui a besoin, comme elle dit en entretien d'auto-confrontation, de l'appui d'éléments « concrets » pour organiser son enseignement.

¹² Méthode interactive d'apprentissage de la lecture élaborée sous la direction de Chauveau (1997) chez Retz.



Figure 15. Séance 4 en 3H – Support-outil initial – Mika et le jeteur de sorts



Figure 14. Séance 4 en 3H – Support-outil dérivé – Mika et le jeteur de sorts

Le rôle capital des tableaux comme supports du travail littéraire

Qu'il supporte une feuille, une illustration ou bien qu'il soit le lieu direct de l'écrit public, le tableau noir a les fonctions traditionnelles décrites dans la littérature (Nonnon, 2000, 2004 ; Hassan, 2009). Il initie l'interrogation et le questionnement ce qui contribue à l'avancée didactique.

Un exemple en 3H : les élèves doivent restituer, en les écrivant sur leur ardoise, les mots appris. Ils viennent d'écrire le mot terrible. L'enseignante reporte au tableau noir les différentes graphies proposées par les élèves. Elle leur demande d'expliquer les erreurs et de justifier la graphie correcte.

Autre exemple en 4 H : *Leventéaitsifortqu'ilaemportélejolichapeaudepailledenotreamiMika...* voici la phrase que les élèves en binômes doit segmenter. Ils ne sont pas d'accord sur la segmentation de *qu'ilaemporté*. L'enseignante écrit alors au tableau les trois solutions proposées : premièrement *qu'ila / emporté* ; deuxièmement *qu'i / la / emporté* ; troisièmement *qu'il / a / emporté*.

On constate que le tableau noir est utilisé pour isoler les mots soumis à la réflexion, il a une fonction de focalisation réflexive (*Ibid.*). Dans le deuxième entretien semi-directif l'enseignante soutient que le tableau noir ne fait pas partie du passé malgré l'émergence du Tableau Blanc Interactif. Elle dit qu'il est nécessaire de toujours l'avoir dans la classe et exprime qu'elle y est très attachée.



Figure 17. Séance 4 en 3H – Orthographe au tableau noir

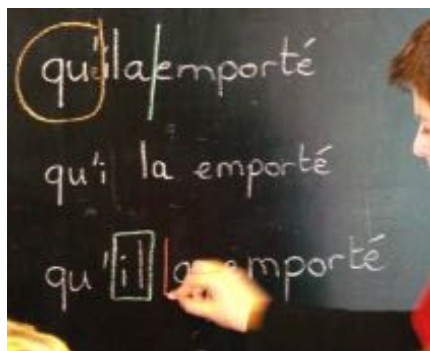




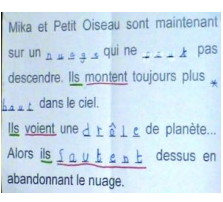
Figure 16. Séance 1 en 4H – Orthographe au tableau noir


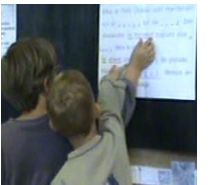
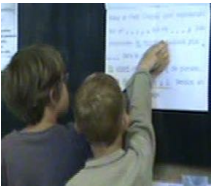
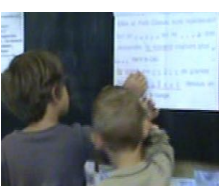
L'enseignante de notre étude longitudinale n'écrit pas systématiquement sur le tableau noir : très souvent le support de lecture y est fixé. Dans ce cas le tableau noir tient physiquement le support-outil comme les mains pourraient le tenir. Le tableau noir permet simplement de ne pas avoir à tenir le support-outil. Il se substitue à une capacité physique humaine (tenir longtemps un objet) et n'a donc pas le statut de support-outil dont la fonction touche au développement d'habiletés cognitives.



Par exemple regardons la quatrième séance de 3H. Les élèves effectuent un exercice d'encodage de mots manquants dans le résumé du texte, guidés par les tirets qui représentent chacun une lettre. Il leur faut comprendre, respecter le sens du texte complet lu en amont. Il s'agit d'appliquer le code morphographique (Chauveau, 1998) : le morphogramme grammatical -nt. Il ne reste qu'un mot à trouver : *cachent* dans la

phrase *Nos deux amis se cachent*. Les élèves ont à portée d’yeux le résumé correspondant à un travail similaire antérieur. Sur ce résumé des verbes conjugués à la troisième personne du pluriel sont soulignés en rouge.

Photogramme 1 – Le verbe à la 3^e personne du pluriel – Avril 2010

<p>Élèves et enseignante assis ou debout, proches du tableau noir sur lequel est affiché le support-outil collectif</p> 	<p>Support-outil dérivé collectif : résumé lacunaire de l’épisode</p> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px;"> <p>La planète est habitée par _____ le jeteur de sorts... C'est un _____ sorcier qui décide de s' _____ en transformant Mika en _____ . Heureusement</p> <hr/> <p>Petit Oiseau réussit à _____ Mika-cahuète par une couette. Nos deux amis se _____ . Que va faire Maléfix ?</p> </div>	<p>La planète est habitée par _____ le jeteur de sorts... C'est un _____ sorcier qui décide de s' _____ en transformant Mika en _____ . Heureusement Petit Oiseau réussit à _____ Mika-cahuète par une couette. Nos deux amis se _____ . Que va faire Maléfix ?</p>	
Gestualité	Discours	Description de l'action	Fonction des gestes
<p>1</p>  <p>M et éls : regards tendus vers l'autre résumé d'une séance antérieure</p> <p>2</p> <p>Autre résumé d'une séance antérieure dont les verbes sont soulignés en rouge</p> 	<p>CA : dans tous les mots rouges il y a <i>il y a n t</i> ↑ M : vous écoutez ce qu'elle vient de dire ? LO : <i>n t</i> BA : <i>E n t E n t</i></p>	<p>Les élèves observent le résumé d'une séance antérieure où la même tâche a été réalisée.</p> <p>Il repèrent la désinence <i>n t</i> sur tous les verbes</p>	

<p>3</p> 	<p>CA et BA : un pointage des pouce et index sur les morphogrammes <i>nt</i> du mot en rouge <i>sautent</i></p>	<p>LO : <i>e n t</i></p>	<p>sur lesquels ils effectuent des pointages gestuels successifs.</p>	<p>Tous les pointages servent à désigner toutes les désinences <i>nt</i> repérées.</p>
<p>4</p>  <p>BA : même geste sur le mot en rouge <i>voient</i></p>	<p>CA : un pointage des pouce et index sur les morphogrammes <i>nt</i> du mot en rouge <i>montent</i></p>	<p>LO : mais oui //</p>		
<p>5</p> 	<p>CA et BA : un pointage des pouce et index sur les morphogrammes <i>nt</i> du mot en rouge <i>montent</i></p>	<p>LO : elle a raison</p>		
<p>6</p> 	<p>CA : un pointage des pouce et index sur les morphogrammes <i>nt</i> du mot en rouge <i>voient</i></p>			

<p>7</p>  <p>Absence de gestes</p>	<p>M : et vous vous souvenez pour-quoi LO l'autre jour il avait trouvé pour-quoi on mettait e n t à la fin ? BA : c'est parce que pour faire plusieurs ↑</p>	<p>L'enseignante relance, les élèves se souviennent.</p>	<p>L'absence de gestes traduit un temps de questionnement.</p>
<p>8</p>  <p>ÉL : écrit les lettres n et t à la fin du mot <i>cache</i></p>	<p>M : pour faire plusieurs pour le mot rouge / alors on y va ? BA : e n t ↑ ÉL : il faut n t CO : n t</p>	<p>ÉL écrit les lettres n et t à la fin du mot <i>cache</i>.</p>	<p>Écrire permet de fixer en mémoire la notion abordée.</p>
<p>9</p> 			

Dans la classe observée, le Tableau Blanc Interactif est moins utilisé que le tableau noir. Tout d'abord parce qu'il est nouveau, ce qui nécessite en amont beaucoup de travail de prise en main pour l'enseignante et les élèves. « Les élèves doivent porter leur attention sur deux objets quasi simultanément : la lecture et l'usage du TBI, ce qui peut être une surcharge ». (Taisson, 2020, p. 28). Ensuite parce que, pour l'enseignante, ce support-outil est un support-outil supplémentaire qui ne remplace pas le tableau noir.

L'évolution de la nature des supports au fil du cycle

En 4H, les supports-outils collectifs dérivés laissent place aux supports-outils individuels initiaux. En effet la deuxième séance et la quatrième séance se réalisent sur des supports de textes non transformés (respectivement le document issu d'Internet sur les marionnettes et l'extrait du Roman de Renart). À la fin du cycle, l'enseignante ne fait plus systématiquement travailler les élèves sur des supports-outils dérivés. De plus chaque élève dispose de sa feuille personnelle qu'il lit en même temps que ses camarades. Parce que les élèves sont devenus lecteurs, ils sont capables de suivre la leçon de lecture à partir d'un support initial individuel et de petit format. Le support utilisé constitue une source d'information quant à la maîtrise du savoir par les élèves.

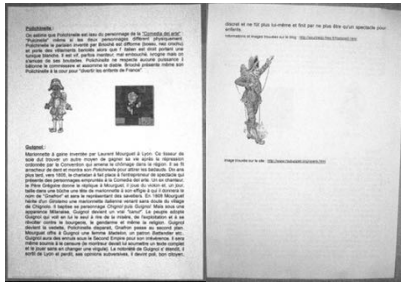


Figure 18. Séance 2 en 4H – Support-outil initial individuel – Texte documentaire Polichinelle et Guignol

L'interdépendance des médiations multimodales et des supports



Nous choisissons deux moments contrastés pour mettre en évidence la transition qui s'opère à partir du moment où les élèves maîtrisent de mieux en mieux la lecture.








PREMIER TERME DU CONTRASTE

Au printemps de la 3H, les élèves doivent lire-comprendre un extrait de l'album *Mika et le jeteur de sorts*. L'enseignante a agrandi une page de l'album (cf. supra). Le texte a été déchiffré en amont. L'enseignante travaille ici la représentation mentale de la situation. La langue orale (discours) est présente, c'est une constante de la médiation. Ici elle permet de redire quelques phrases du texte. La mimogestualité, qui fait appel à la corporéité, facilite la représentation mentale de la situation (Goigoux, 2008) parce que les élèves visualisent les actions que fait l'enseignante. Elle théâtralise littéralement la scène, elle « fait le film » et les élèves « regardent le film ». Le sens est accessible par le mime incluant les objets impliqués, la marionnette Mika et la baguette. Le mime rend sensible – perceptible visuellement – l'épisode.

En résumé ici la *matérialité orale*, discours et mime associés, visent à faire comprendre le texte inscrit sur un support-outil dérivé, de grande taille, partageable collectivement. L'articulation des différentes modalités de la médiation effectuée par l'enseignante (support-outil, corporéité, discours) tend vers l'objectif de compréhension en lecture.

Photogramme 2 – Compréhension en lecture en 3H (6-7 ans) – Avril 2009

<p>Élèves à leur place, enseignante debout entre le tableau noir sur lequel est affiché l'unique support et les élèves</p>	<p>Support dérivé collectif : agrandissement de la page du livre</p>	<p><i>Manque de chance, voilà qu'apparaît Maléfix, le redoutable jeteur de sorts ! Il rit d'un rire terrible. Petit Oiseau se cache.</i> <i>- Ha ! ha ! ha ! Salut ma poupée jolie ! Je vais enfin pouvoir m'amuser !</i> <i>Il regarde Mika fixement, puis il lève sa baguette magique vers le ciel en disant :</i> <i>- Mika-cahuète !</i> <i>Aussitôt, la pauvre Mika se transforme en cacahuète à couettes... Et le sorcier essaie de l'attraper ! Elle roule, elle roule, elle roule comme elle peut, mais il s'approche, il s'approche, il s'approche... Au moment où Maléfix va saisir Mika-cahuète, Petit Oiseau réussit à l'attraper de son bec. Il file se cacher avec elle.</i></p>
		



Gestualité	Discours	Description de l'action	Fonction des gestes
1  M : mime	M : trois choses /	Le professeur lève trois doigts de la main gauche.	Ce geste représente l'idée de triple action.
2  M : compte et mime 	M : un regarder fixement Mika	Le professeur lève le pouce de la main gauche et regarde fixement.	Chaque doigt levé situe l'action dans l'ordre chronologique, ce geste aide les élèves à se repérer dans le temps de l'histoire parce qu'il indique sa position (ici 1 ^{re} position).
3  M : compte	M : deux lever la baguette vers le ciel	Le professeur lève l'index de la main gauche en plus du pouce.	Chaque mime aide à relier les significations pour aller jusqu'à l'idée portée par les groupes de mots.
4  M : compte et mime	LO : et trois dire le sort	Le professeur garde levés pouce et index de la main gauche et pointe de la main droite la baguette vers le haut.	La succession des mimes donne une image visuelle de l'ensemble facilitant la représentation mentale de la situation.
5  M : compte et mime	M : et trois dire le sort ou la formule magique	Le professeur lève le majeur de la main gauche en plus du pouce et de l'index et garde la baguette pointée vers le haut.	
6  M : mime	M : Mika-cahuète	Le professeur jette le sort.	



DEUXIÈME TERME DU CONTRASTE

Au printemps de la 4H, les élèves doivent lire-comprendre un épisode du Roman de Renart. L'enseignante l'a oralisé elle-même. Maintenant il s'agit de comprendre finement le texte. L'enseignante mène un débat interprétatif avec son groupe. Elle apprend aux élèves à répondre à un questionnaire sur un texte. Question formulée par l'enseignante : « pourquoi est-ce qu'Ysengrin frappe à la porte de Renard ? » La langue orale (discours) est très présente dans ce moment de travail sur la compréhension. Toutefois, la quête d'arguments tangibles passe par des recherches dans le texte écrit lui-même. Les élèves tentent d'étayer leurs propositions de réponses aux questions en se référant au texte. Ainsi, ils utilisent la matérialité écrite. En une année, l'écrit est devenu une modalité matérielle, un outil pour comprendre. L'écrit a un double statut à ce moment-là : il est à la fois objet d'apprentissage parce que l'apprentissage n'est pas achevé, mais aussi un outil comme modalité matérielle d'apprentissage. On repère dans le tableau qui suit : « oui c'est même écrit et / euh et comme il est gourmand il voudrait bien avoir sa part » (souligné dans le tableau).

En résumé ici la *matérialité écrite*, articulée à la langue orale (discours), vise à faire comprendre le texte sur le support-outil initial, de petite taille et individuel.

Photogramme 3 – Compréhension en lecture en 4H (7-8 ans) – Avril 2010

<p>Élèves et enseignante disposant d'un support individuel, groupés autour de la table</p> 	<p>Support initial Individuel : page du Roman de Renart</p>	<p><i>La queue d'Ysengrin, extrait du Roman de Renart adapté par Jean-Paul Rousseau</i></p> <p><i>Maitre Renard déguste les anguilles qu'il a prises à Guillaume le poissonnier quand il entend frapper à la porte. C'est Ysengrin, le loup, qui a senti la bonne odeur du poisson. Et comme il est gourmand, il voudrait bien avoir sa part. Maitre Renard n'a pas du tout envie de partager son repas avec ce gros glouton aussi bête que méchant. Comment faire pour s'en débarrasser ? Soudain, il a une idée : il cache les poissons puis il ouvre la porte en disant :</i></p> <p><i>- Bonjour Ysengrin ! Ah, si vous étiez venu plus tôt, nous aurions partagé les anguilles que j'ai pêchées dans l'étang de Martin, le fermier. Hélas ! vous arrivez trop tard, il ne reste plus une arête. Mais si vous voulez, je vais vous montrer comment on doit faire ; malin comme vous êtes, vous prendrez sûrement beaucoup de poissons et vous pourrez vous régaler...</i></p>
<p style="text-align: center;">Gestualité</p> <p>1</p>  <p>Absence de gestes</p>	<p style="text-align: center;">Discours</p> <p>M : pourquoi est-ce qu'Ysengrin frappe à la porte de Renard ?</p> <p>LO : parce qu'il a senti une odeur de poisson</p> <p>M : et donc ?</p> <p>LO : et ben il va toquer chez lui pour euh</p> <p>ÉL : avoir un petit bout de tarte</p> <p>LO : en fait il aimerait bien avoir sa part</p> <p>M : il voudrait bien avoir sa part</p> <p>ÉL : parce que euh XXX il n'a pas envie de lui donner sa part</p> <p>M : hum qui c'est il quand tu dis il n'a pas envie ?</p> <p>ÉL : ben XXX // ben euh le renard</p> <p>M : c'est le renard qui ne veut pas partager mais nous on parle du loup on demande pourquoi il frappe à la porte</p> <p>LA : ben pour</p>	

<p>2</p>  <p>M : geste coverbal = pointe vers LO de la main</p>	<p>M : et LO dit parce qu'il a senti l'odeur des anguilles et qu'il voudrait bien en avoir</p>
<p>3</p>  <p>BA : pointe sur les mots qu'il lit</p>	<p>BA : oui c'est même écrit et / euh et comme il est gourmand il voudrait bien avoir sa part</p>

Mise en perspective

Nous nous interrogeons sur les médiations facilitant le développement des premières habiletés littéraires des élèves entre 4 et 8 ans. Quels outils sur quels supports sont créés et utilisés par l'enseignant-e pour initier les habiletés littéraires ? Est-ce que l'on observe des changements, une évolution, au fil du cycle ?

Dans les séances observées, menées à des fins de développer les premières habiletés littéraires des élèves, l'objectif ultime de développement de la lecture-écriture impose un objet à lire ou à écrire sur un support. Didactiser cet objet pour enseigner ces habiletés oblige l'enseignante à élaborer et utiliser des outils médiateurs. L'outil pour enseigner (perspective de l'enseignante), et l'outil pour apprendre (perspective de l'élève), est constitué de son support, par exemple du papier, du papier ligné, des feuilles de tailles et de qualités différentes, le tableau noir. Sur ces supports il y a du texte écrit, lui-même présentant ses propres caractéristiques matérielles c'est-à-dire sa matérialité intrinsèque en lien avec les codes écrits alphabétiques et extra-alphabétiques. Outre le texte écrit, le support-outil contient parfois des images, lesquelles appartiennent à la matérialité orale, à l'instar du panneau *L'arbre à quatre saisons* (figure 7).

Le support-outil tel que défini ici présente deux facettes interdépendantes : un support constitué d'un certain matériau et un message élaboré au moyen de la matérialité intrinsèque de l'écrit. Il est pensé, créé, utilisé par l'enseignante à des fins d'effectuer des médiations pour faire émerger les premières habiletés littéraires. L'enseignante peut faire usage d'une succession de supports-outils qu'elle articule en fonction de l'objectif visé : c'est le cas pour la production du kamishibai avec le panneau individuel *L'arbre à quatre saisons* (figure 7), le panneau collectif *Dictée à l'adulte mots du champ lexical des saisons* (figure 8), le papier *Feuille lignée pour recopie des phrases dictées à l'adulte en amont* (figure 9). Le kamishibai étant un objet multimodal composé d'une succession de textes-illustrations, il y a aussi recours à des collections d'images sur support papier (figure 7 et figures 10 et 11) pour inspirer les illustreurs-trices en herbe.

Ainsi, les supports-outils sont nécessaires à la transposition didactique 2 du savoir à enseigner au savoir enseigné (Chevallard, 1985/1991). Les supports-outils sont des agents de la construction des connaissances des élèves lorsqu'ils sont utilisés par l'enseignant-e. L'usage de ces supports-outils donne lieu à de l'explicitation discursive, donc d'autres modalités cohabitent avec eux dans les médiations effectuées par l'enseignante. Les modalités discursive et corporelle (photogramme 2) sont articulées aux supports-outils en un système médiateur.

Nous avons pu différencier les supports-outils initiaux des supports-outils dérivés, ces derniers étant des outils médiateurs élaborés pour faire lire les premiers. Au fil des trois années scolaires (étude en France), on observe un moindre usage des outils médiateurs tels les supports-outils dérivés. Les élèves progressant

en matière de déchiffrement, l'usage des supports-outils (initial-dérivé) change au sein de la situation d'enseignement-apprentissage. Moins d'oralité (par exemple les images), moins d'outils médiateurs pour étudier le texte écrit, ce qui se traduit par la lecture directe sur les supports-outils initiaux individuels. *In fine* l'évolution de la nature et de l'usage des supports-outils sur plusieurs mois, plusieurs années, donne des indices du développement des habiletés littéraciques des élèves. Cette évolution marque la transition de l'élève non-lecteur à l'élève lecteur.

Pour poursuivre la discussion, des particularités ont été mises au jour dans notre exposé. Premièrement, dans le cas du jeu de faire semblant, l'action didactique est relativement réduite. Ce sont les élèves qui utilisent le support papier pour écrire, sans l'intervention de moyens auxiliaires.

Deuxièmement, dans le cas de la création du kamishibaï, un support intermédiaire, la feuille lignée, facilite le geste graphique ; c'est cette feuille lignée qui est collée sur la planche. Le geste didactique qui consiste à faire graphier les élèves débutants impose le passage par la feuille lignée. Par conséquent la planche a une double fonction. D'une part, eu égard à l'activité de graphie, la planche a la fonction de support physique sur lequel on fixe le support-outil feuille lignée ayant permis la graphie du texte ; la planche est en quelque sorte le support du support, et, dans ce cas, elle n'a pas de fonction cognitive. D'autre part, relativement à l'usage du kamishibaï, la planche est un élément indispensable à la lecture théâtralisée de l'histoire ; en ce sens elle est un support-outil indispensable à la facilitation de la lecture. Par ailleurs, il arrive que le tableau noir, lui aussi, soit le support du support. C'est le cas pour l'évènement remarquable du photogramme 1 : les supports-outils, grandes feuilles présentant du texte, sont accrochés au tableau noir. Le tableau noir présente ici une fonction purement physique : il est une surface sur laquelle on fixe physiquement un autre support, la grande feuille, qui elle-même présente le texte écrit. En revanche, quand le tableau noir porte l'écrit à la craie (figures 16 et 17), il est directement à l'origine de la production cognitive des élèves, parce qu'il permet d'écrire, d'effacer, de corriger, de littéralement manipuler les signes écrits.

Pour terminer, ouvrons la réflexion aux artefacts (au sens de produit fabriqué) actuels de notre culture du XXI^e siècle. Quelles seraient les conditions de l'apprentissage des premières habiletés littéraciques à partir de l'outil numérique ? L'enseignante au kamishibaï aurait pu avoir le projet de faire réaliser un kamishibaï numérique. Celui-ci permet sans doute de rendre la lecture plus interactive ; il peut être entendu de manière plus autonome ; les élèves peuvent accompagner le texte et les images par des bruitages, ou encore animer des éléments. C'est un produit à la multimodalité augmentée. L'artefact est différent : on passe du butai traditionnel à la tablette, à l'ordinateur ou au smartphone. Le charme du kamishibaï traditionnel risque d'ailleurs d'être rompu : la mise en scène théâtrale, presque mystérieuse, et l'atmosphère particulière générée par le butai palpable disparaissent derrière l'écran. Le rapport à la lecture diffère donc aussi légèrement.

Pour créer un kamishibaï numérique il faut produire un texte écrit, lequel constitue une des dimensions, précisément une des modalités de l'objet produit. Le travail de production écrite d'un texte qui raconte reste incontournable. Et il nécessite une mise en scène didactique pour amener les élèves à construire le récit, pour le kamishibaï traditionnel comme pour le kamishibaï numérique. Toutefois on ne fera pas écrire sur papier ligné, sauf si l'on estime que c'est une étape intermédiaire. Il faudra écrire au clavier. La nature de certaines tâches à réaliser est différente. Finalement, à l'âge où les manipulations et la matérialité orale sont fondamentales pour apprendre, le support numérique ne se substitue pas aux supports traditionnels, mais aurait plutôt pour vocation de prendre sa place parmi eux.

Références bibliographiques

- Benoit, H. (2019). Éditorial. *La nouvelle revue - Éducation et société inclusives*, 87(3), 3-4. doi:10.3917/nresi.087.0003.
- Bodrova, E., et Leong, D. (2012). *Les outils de la pensée. L'approche vygotkienne dans l'éducation à la petite enfance*. Québec : PUQ.
- Boutin, J.-F. (2012). *La multimodalité : mieux comprendre la communication actuelle [et à venir]*. Québec français, (166), 46-47.
- Bruner, J. S. (1983). *Le développement de l'enfant : Savoir faire, savoir dire*. Paris : Presses Universitaire de France.
- Catach, N. (1978/2003). *L'orthographe*. Paris : PUF Que sais-je ?
- Chartier, A.-M. (2007). *L'école et la lecture obligatoire*. Paris : Retz.
- Chauveau, G. (1998). *Comment l'enfant devient lecteur*. Paris : Retz.
- Chevallard, Y. (1985/1991). *La transposition didactique. Du savoir savant au savoir enseigné*. Paris : La pensée sauvage.
- Dehaene, S. (2007). *Les neurones de la lecture*. Paris : Odile Jacob.
- Fijalkow, J. (2003). *Pourquoi et comment articuler l'apprentissage de la lecture avec celui de la production de l'écrit aux différentes étapes de la scolarité primaire ?* Université de Toulouse le Mirail : EURED CREFI.
- Garcion Vautor, L. (2000). *L'entrée dans le contrat didactique à l'école maternelle : le rôle des rituels dans la construction d'un milieu pour apprendre*, Thèse de doctorat, Université Aix-Marseille 1.
- Goigoux, R. (2003). *Réponse de Roland Goigoux à la seconde question de la conférence de consensus*. Document envoyé au PI-REF en vue de la conférence de consensus sur l'enseignement de la lecture à l'école primaire les 4 et 5 décembre 2003, Piref.
- Goigoux, R. (2008). *Apprendre à lire entre 4 et 8 ans*. Montage vidéo de 5h réalisé par SEM productions à l'issue d'un cycle de conférences pour la direction de l'enseignement public du Canton et de la République de Genève en mars 2008. Disponible en DVD.
- Goigoux, R., et Cèbe, S. (2006). *Apprendre à lire à l'école. Tout ce qu'il faut savoir pour accompagner l'enfant*. Paris : Retz.
- Goigoux, R., et Cèbe, S. (2013). *Lectorino et Lectorinette, CE1 – CE2, apprendre à comprendre des textes narratifs*. Paris : Retz.
- Hassan, R. (2009). L'écriture au tableau dans le travail enseignant : approche didactique. In D. Alamargot, J. Bouchand, E. Lambert, V. Millogo, et C. Beaudet (Éds.), *Proceedings of the international conference "de la France au Québec. L'écriture dans tous ses états"*. Poitiers, France 12-15 novembre 2008 – [<http://www.ecritfrancequebec2008.org/>].
- Kress, G. (2010). *Multimodality: A social semiotic approach to contemporary communication*. New York: Routledge.
- Kress, G. (2019). L'apprentissage en tant que travail sémiotique. In V. Rivière et N. Blanc, *Observer l'activité multimodale en situations éducatives : circulations entre recherche et formation*, 23-48. Lyon : ENS éditions.
- Kress, G., et Jewitt, C. (2003). Introduction. In C. Jewitt & G. Kress (dir.), *Multimodal Literacy*, 1-18. New York: Peter Lang.
- Laparra, M. et Margolinas, C. (2016). *Les premiers apprentissages scolaires à la loupe. Des liens entre énumération, oralité et littératie*. Bruxelles, Belgique : De Boeck.
- Lenoir, Y. (2014). *Les médiations au cœur des pratiques d'enseignement-apprentissage : une approche dialectique - Des fondements à leur actualisation en classe : éléments pour une théorie de l'intervention éducative*. Québec : Groupéditions.
- Nonnon, É. (2000). Le tableau noir de l'enseignant, entre l'écrit et l'oral. *Repères* (22), p. 83-119.
- Nonnon, É. (2004). Travail visible et invisible : la trace écrite au tableau. In *Recherches* (Vol. 41, 17-30).
- Olson, D. R. (2010). *L'univers de l'écrit. Comment la culture écrite donne forme à la pensée*. Paris : Retz.
- Plane, S., et Schneuwly, B. (2000). Regards sur l'enseignement du français : un premier repérage. *Repères* (22), p. 3-17.
- Radford, L. (2011). Vers une théorie socioculturelle de l'enseignement-apprentissage : la théorie de l'objectivation, *Éléments*, n° 1, 1-27.
- Radford, L. (2019a). Trace, ontologie, politique et apprentissage. *Formation et pratiques d'enseignement en questions, Revue des HEP, Hors-série n° 3*, 15-31.
- Radford, L. (2019b). Une théorie vygotkienne de l'enseignement-apprentissage : la théorie de l'objectivation. In J. Pilet et C. Vendaiera (Eds.), *Actes du séminaire de didactique des mathématiques de l'ARDM 2018*, 314-332. Paris: IREM de Paris – Université Paris Diderot.
- Rivière, V., et Blanc, N. (2019). *Observer la multimodalité en situations éducatives – Circulations entre recherche et formation*. Lyon : ENS éditions.

- Saada-Robert, M., et Christodoulidis, C. (2012). Des situations d'écriture pour apprendre à lire au cycle 1 : de la lecture/écriture émergente à la production textuelle orthographique. *Forum lecture.ch* – 2/2012.
- Schneuwly, B. (2000). Les outils de l'enseignant - Un essai didactique. Dans *Repères, recherches en didactique du français langue maternelle*, n°22, *Les outils d'enseignement du français* (19-38).
- Schneuwly, B. (2008). Vygotski, l'école et l'écriture. *Cahiers de la Section des Sciences de l'Éducation* (118). Genève. <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:18580>
- Schneuwly, B. (2009). Le travail enseignant. In B. Schneuwly et J. Dolz, *Des objets enseignés en classe de français*, 29-43. Rennes : Presses universitaires de Rennes.
- Schneuwly, B., et Dolz, J. (2009). *Des objets enseignés en classe de français*. Rennes : PUR.
- Schneuwly, B., et Thévenaz-Christen, T. (2006). *Analyses des objets enseignés – Le cas du français*. (p. 36-65). Bruxelles : De Boeck.
- Taisson-Perdicakis, C. (2013). *Le rôle de la matérialité dans l'enseignement-apprentissage de la lecture : aspects du curriculum enseigné, pratique enseignante et développement chez l'élève*. Thèse de doctorat en sciences de l'éducation, Université de Lorraine, co-direction M-J. Gremmo ; et en psychologie, UNIL, co-direction C. Moro. www.theses.fr/2013LORR0348
- Taisson-Perdicakis, C. (2014). La matérialité : une ressource pour l'enseignement-apprentissage de la lecture. *Éducation et didactique*, vol. 8(2), 125-138. <https://journals.openedition.org/educationdidactique/1984>
- Taisson-Perdicakis, C. (2018). Classe ordinaire ou classe spécialisée : variations matérielles pour un même objectif, faire apprendre à lire. *Actes en ligne du 6e Séminaire international Vygotski - Histoire, culture, développement : questions théoriques, recherche empiriques*, 157-172. Université Paris 8. <https://www.unige.ch/SIV2018/actes-de-colloque-6e-siv/>
- Taisson, C. (2019). La matérialité : un outil multimodal d'enseignement et d'apprentissage de la lecture. In V. Rivière et N. Blanc, *Observer l'activité multimodale en situations éducatives : circulations entre recherche et formation*, 73-95. Lyon : ENS éditions.
- Taisson, C. (2020). La matérialité aux mains de l'enseignant-e comme outil au service du parcours littéraire des élèves entre 5 et 8 ans : l'usage du tableau blanc interactif en question. *Forum lecture.ch* – 1/2020.
- Taisson, C., et Moro, C. (2019). L'usage de la matérialité lors de l'enseignement-apprentissage de la lecture : un indice du développement psychologique de l'élève. *Éducation et didactique*, vol. 13(2), 84-104. <https://www.cairn.info/revue-education-et-didactique-2019-2-page-84.htm>.
- Vinatier, I. et Laurent J.-M. (2008). Médiation, enseignement-apprentissage. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 2, n°42, 5-14. <https://www.cairn.info/revue-la-nouvelle-revue-de-l-adaptation-et-de-la-scolarisation-2008-2-page-5.htm>
- Vygotskij, L. S. (1933/à paraître 2021). Le jeu et son rôle dans le développement psychologique de l'enfant. Dans B. Schneuwly, I. Leopoldoff Martin et D. Nunes Henrique Silva, *Vygotskij, Imagination, textes choisis*. Bern : Peter Lang.
- Vygotski, L. S. (1934/1997). *Pensée et langage*. Paris : La Dispute.
- Vygotski, L. S. (1935/1985). Le problème de l'enseignement et du développement à l'âge scolaire. In B. Schneuwly, et J.-P. Bronckart, *Vygotski aujourd'hui* (pp. 95-117). Neuchâtel – Paris : Delachaux et Niestlé.
- Vygotski, L. S. (1935/1995). *Apprentissage et développement à l'âge préscolaire*. Société française, 2(52), 35-45.
- Wiesner, E., et Sales Cordeiro, G. (2017). Multimodalité : matérialité du langage, interaction et formes spécifiques de production de sens. *Forumlecture.ch* – 1/2017. <https://www.forumlecture.ch/archiv.cfm?issue=1&year=2017>
- Wirthner, M. (2001). Genre de texte, lecture et écriture. (N. Revaz, Intervieweur). *Résonances*.

Auteure

Claire Taisson, longtemps enseignante et directrice d'établissements primaires français (école maternelle, CP, CE1), actuellement formatrice chargée d'enseignement à la Haute école pédagogique de Lausanne, sa thèse et ses recherches s'inscrivent dans le paradigme vygotkien. Elle étudie comment les élèves des premiers degrés de la scolarité construisent leurs connaissances relatives à l'écrit, au moyen de la matérialité vue comme une ressource pour l'enseignement-apprentissage et comme un indice de leur développement psychologique. Elle forme les enseignant-e-s du primaire au sein de deux entités – l'Unité d'enseignement et de recherche en enseignement-apprentissage-évaluation (UER transversale), et l'Unité d'enseignement et de recherche en didactique du français (UER disciplinaire). Elle s'intéresse spécifiquement à l'entrée dans le métier des enseignant-e-s.

Cet article a été publié dans le numéro 2/2021 de forumlecture.ch

Hilfsmaterialien und didaktische Vermittlungen beim schulischen Lesen- und Schreibenlernen

Claire Taisson

Abstract

Im ersten Primarschulzyklus haben Lehrpersonen die Perspektive, Lesen und Schreiben zu unterrichten. Der Artikel stellt Lehr- und Lernsituationen vor, mit besonderem Schwerpunkt auf die von den Lehrpersonen benutzten Artefakte bei der didaktischen Vermittlung im Prozess des Aufbaus literaler Kompetenzen. Wir beobachten die Konstruktion literaler Kompetenzen und deren Abhängigkeit von diesen Artefakten. Als Theorierahmen dienen uns dabei die historisch-kulturelle Perspektive (Vygotski, 1934/1997) und die Didaktik des Lesens und Schreibens in französischer Sprache.

Unsere Beobachtungen kommen aus zwei Forschungsprojekten, wovon eines in der Suisse romande in einer Klasse HarmoS 1-2, die wir zwei Jahre lang beobachtet haben, und eines in Frankreich in einer schuljahrübergreifenden Klasse, in der eine Kohorte von Kinder und ihrer Lehrperson während drei Schuljahren (Grande section, Cours Préparatoire, Cours Élémentaire première année) beobachtet wurde.

Unsere Fragestellungen betreffen die didaktische Vermittlung bei Schulkindern zwischen 4 und 8 Jahren. Welche Artefakte werden von den Lehrpersonen benutzt, um Literalitätskompetenzen aufzubauen? Sind im Laufe der Schuljahre Veränderungen im Sinne einer Entwicklung zu erkennen? Wir diskutieren Status und Funktion sowie den Gebrauch dieser Artefakte durch die Lehrpersonen, im Wissen darum, dass diese multimodal sind, d.h. im Zusammenwirken mit anderen materiellen Aspekten der Lese- und Schreibdidaktik wie z.B. der Körpersprache eingesetzt werden.

Stichwörter

Literale Fähigkeiten, Unterstützung, Didaktika und Artefakte, Übergang von Vorschul- zu Schulstufe

Dieser Beitrag wurde in der Nummer 2/2021 von leseforum.ch veröffentlicht.

Supporti e mediazione per imparare a leggere e scrivere

Claire Taisson

Riassunto

Nel primo ciclo della scuola dell'obbligo, il/la docente ha come prospettiva l'insegnamento della letto-scrittura. Il presente articolo espone delle situazioni di insegnamento-apprendimento della letto-scrittura con una particolare attenzione ai supporti materiali utilizzati dai/dalle docenti quando effettuano mediazioni didattiche per accompagnare i discenti nella costruzione delle abilità di lettura e scrittura. Osserviamo in particolare l'emergere e lo sviluppo di abilità dipendenti dai supporti usati dal/la docente.

I nostri quadri teorici sono la prospettiva storico-culturale (Vygotski, 1934/1997) e la didattica della lingua scritta in ambito francofono.

Le osservazioni provengono da due ricerche differenti : la prima svolta in Svizzera romanda, in una classe dei primi due anni HarmoS che è stata osservata per due anni ; l'altra in Francia, in una pluriclasse dove una cohorte di allievi è stata seguita durante tre anni scolastici (Grande section, Cours Préparatoire, Cours Élémentaire première année).

Ci interroghiamo in particolare sulle mediazioni che facilitano lo sviluppo delle prime abilità di lettura e scrittura negli allievi da 4 a 8 anni. Quali strumenti e quali supporti materiali sono creati e utilizzati dai/dalle docenti per l'iniziazione a queste abilità ? Si può osservare un'evoluzione lungo gli anni ? Discutiamo inoltre la natura, lo statuto, la funzione, lo sviluppo e l'uso dei supporti materiali per la mediazione didattica. Queste mediazioni sono multimodali : i supporti sono articolati ad altre modalità materiali che sono essenzialmente il discorso e la corporeità.

Parole chiave

Abilità nella letto-scrittura, supporti, strumenti, mediazione didattica, transizione SI-SE

Questo articolo è stato pubblicato nel numero 2/2021 di forumlettura.ch