forumlecture.ch

Plate-forme internet sur la littératie

Étayer l'entrée en littératie d'élèves de 5 à 6 ans : des gestes langagiers didactiques pour entrer dans les disciplines scolaires

Véronique Magniant

Résumé

Des travaux en didactique pointent la nécessité d'enseigner aux élèves à se repérer dans les différentes disciplines scolaires. Adopter un positionnement pertinent est essentiel pour entrer dans l'activité langagière orale et écrite attendue par l'école, et notamment l'activité de conceptualisation des objets de savoirs dans chaque discipline.

Après avoir défini la notion de Gestes Langagiers Didactiques (GLD), nous présentons certains résultats d'une recherche menée en classe de CP (début de l'école élémentaire, élèves de 5 à 6 ans en France), c'est-à-dire au moment où l'activité des élèves est supposée se discipliner. À partir des déplacements identifiés entre des écrits initiaux et terminaux de 4 élèves (9 écrits), nous présentons des GLD visant la transformation des représentations sur les paramètres de la situation, en français, en sciences du vivant et technologie. Ces GLD rendent plus pertinent le contexte dans lequel s'ancre l'activité des élèves et participent à la disciplination de la pensée des élèves.

Mots-clés

écriture, communautés discursives disciplinaires, secondarisation, représentations initiales, gestes langagiers didactiques, contextes.

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

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

⇒ *Title, abstract and keywords in English at the end of the article*

Autrice

Magniant Véronique, LABE3D, Université de Bordeaux, F – 33076 BORDEAUX CEDEX
veronique.magniant.1@u-bordeaux.fr

Copyright *Cet article est publié sous la licence Creative Commons CC BY 4.0:*
https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.fr

Étayer l'entrée en littératie d'élèves de 5 à 6 ans : des gestes langagiers didactiques pour entrer dans les disciplines scolaires

Véronique Magniant

L'entrée des élèves dans le langage : les usages disciplinaires de la langue

En France, à l'école maternelle (élèves de 2 à 6 ans), outre l'apprentissage du langage oral, un accent fort est mis sur l'entrée dans le langage écrit, que ce soit par les programmes et préconisations officielles ou par les enseignant·e·s et autres membres des équipes éducatives. Le rôle de l'école est fondamental, puisque tous les élèves peuvent y apprendre les formes et usages de la langue qui sont valorisés dans les parcours scolaires, différenciateurs en termes de réussite scolaire, quelles que soient les pratiques langagières familiales (Bautier, 1995).

À l'école élémentaire, l'usage du langage se complexifie pour l'élève lorsque les savoirs à enseigner s'organisent dans des domaines différents. Les élèves s'inscrivent dans des communautés discursives (Maingueneau, 1984) qui coconstruisent, avec l'enseignant·e, des savoirs dans chaque discipline. Le langage en tant qu'outil et en tant qu'objet d'apprentissage se spécialise alors, les communautés discursives deviennent Disciplinaires et Scolaires (dorénavant CDDS) (Bernié, 2002 ; Jaubert et al., 2012). Dans les programmes, les savoirs visés au cycle 2 (entre 5 et 8 ans) sont en effet catégorisés en fonction de différents domaines, qui deviennent explicitement des disciplines au cycle 3 (entre 8 et 11 ans) : domaine du vivant puis Sciences et Vie de la Terre (SVT), domaine des objets techniques puis technologie, domaine du temps et de l'espace puis histoire-géographie. Le Cours Préparatoire[1] est ainsi la classe où le langage et la pensée des élèves sont supposés se discipliner (Hofstetter et Schneuwly, 2014; Ronveaux et Schneuwly, 2018).

Les travaux en psychologie de Brossard (2004) éclairent cette notion de disciplination en pointant que chaque sujet a une représentation des situations vécues et de ses paramètres : l'élève se situe dans un *contexte intrasubjectif*, c'est-à-dire qu'il a des représentations déjà-là qui lui sont propres et qui peuvent être éloignées de celles attendues par l'enseignant·e. Dans une situation formelle d'apprentissage en classe, identifier ce contexte intra est primordial pour ensuite négocier un *contexte intersubjectif*, c'est-à-dire une représentation élaborée dans le collectif, avec l'enseignant·e et les autres élèves, qui soit pertinente au regard de la situation et de la discipline. Par exemple, dans un contexte intra ancré dans une CDDS littéraire, une graine peut être décrite comme un objet magique, qui pousse et grimpe jusqu'au ciel, où vit un géant[2]. Dans un univers quotidien, une graine peut être un petit objet rond présent dans les légumes ou les fruits à la cantine. En revanche, parler des graines en tant que stade de la reproduction des plantes à fleurs supposera de négocier, de créer ensemble un nouveau contexte intersubjectif, un *contexte pertinent* (Lhoste, 2017) cette fois en SVT.

Or, si les programmes de l'Éducation Nationale en France préconisent que le « lire écrire parler », inhérent au processus de conceptualisation, doit s'apprendre dans les disciplines, à l'heure actuelle peu d'indications précises sont formulées pour les enseignant·e·s du CP, afin d'organiser, anticiper et mettre en œuvre un tel enseignement. Différents rapports pointent, et cela est peut-être une conséquence de cette absence de préconisations, que l'enseignement du français au début du primaire s'inscrit au contraire très peu dans les disciplines. Que ce soit dans le rapport de l'Inspection Générale de 2013[3], dans celui de 2023 [4] ou dans les

[1] Cours Préparatoire (CP) première année de l'école élémentaire, élèves de 5 à 7 ans

[2] Comme dans le conte populaire anglais « Jack et le haricot magique ».

[3] Inspection Générale de l'éducation nationale (IGEN) (2013) *Bilan de la mise en œuvre des programmes issus de la réforme de l'école primaire de 2008* : https://www.education.gouv.fr/igesr/bilan-de-la-mise-en-oeuvre-des-programmes-issus-de-la-reforme-de-l-ecole-primaire-de-2008-463371

[4] Inspection Générale de L'Éducation, du Sport et de la recherche. (2023). *L'enseignement de la production d'écrits : État des lieux et besoins*. https://www.education.gouv.fr/l-enseignement-de-la-production-d-ecrits-etat-des-lieux-et-besoins-379446

résultats de la recherche Lire-Écrire au CP (2016[5]), on constate que lecture et écriture s'enseignent rarement dans le cadre d'activités d'apprentissages disciplinaires.
C'est pourquoi nous cherchons nous cherchons à apporter des éléments de réponse à la question suivante : comment la compétence langagière orale et écrite peut-elle être construite au service de la conceptualisation des savoirs disciplinaires et réciproquement, dès les premières années à l'école élémentaire, alors même que les élèves ne savent encore ni lire ni écrire de façon autonome ?

L'activité langagière et le rôle euristique de l'oral et écrit réflexifs

Des chercheurs et chercheuses en didactique du français investiguent la dimension euristique de l'écrit et de l'oral produits en classe, notamment depuis les travaux de Chabanne et Bucheton sur les écrits de travail et écrits intermédiaires (2002). Très récemment, un numéro entier de *Forumlecture.ch*, intitulé « Écrire et penser, écrire et apprendre » a été consacré à l'écriture comme moyen de construire de nouvelles connaissances (2022), de même qu'un numéro de *Recherches en didactique du français* dédié aux écrits intermédiaires partagés (De Croix et al., 2024).
Ces travaux rappellent le rôle fondamental de l'écrit et de l'oral scolaires pour faire construire des savoirs culturels, dont la langue qui permet de les formuler. La co-activité langagière en classe vise l'élaboration des contenus de savoirs disciplinaires complexes, tels que la syntaxe, la structure et la spécificité d'un récit, le fonctionnement des robots ou encore le développement et la reproduction des plantes à fleurs. L'élaboration par les adultes de demain de savoirs notionnels fondamentaux, tels que la biodiversité ou l'intelligence artificielle, supposent que les élèves aient construit à l'école primaire de premières connaissances scientifiques sur la différence entre fictif et réel, sur la reproduction des plantes à fleurs et sur le cycle de vie des plantes, ou encore sur le fonctionnement d'un objet technologique non vivant, fabriqué par l'Humain, comme le robot.
Or, comme le pointent les travaux en anthropologie de Olson (1998/2010) ou Scribner et Cole (2010), l'écrit, en soi, n'a pas le pouvoir de structurer, transformer, modifier le rapport aux savoirs. Cette potentialité ne se réalise pas quelles que soient les conditions de production et les usages de l'écrit, ainsi Olson établit que « l'écriture dépend fondamentalement de la parole […] le discours oral précède et englobe la préparation, l'interprétation et l'analyse du discours écrit […] l'écrit, quelle que soit son importance, est toujours secondaire » (2010, p. 23). Pour le dire autrement, à l'école particulièrement, avec des élèves de 5 ans, il ne suffit pas d'écrire, ni de voir de l'écrit, pour que celui-ci remplisse ses fonctions euristiques.

Le défi est grand pour des enseignant·e·s de CP, qui est traditionnellement le lieu symbolique de l'enseignement formel de la lecture et de l'écriture (Chartier, 2022). Au-delà de la transcription de l'oral à l'aide de signes verbaux écrits, il s'agit de faire entrer les élèves dans un nouvel univers, dans une activité cognitive et langagière complexe et multidimensionnelle (Kervyn, 2020). L'activité scripturale englobe des dimensions linguistique, affective, cognitive, graphomotrice, en lien avec la lecture, elle mobilise des supports, des outils selon des usages spécifiques des situations langagières dans lesquelles elle se déroule.
La dimension affective est particulièrement importante lors des premières années d'apprentissage, elle joue un rôle sur les représentations constitutives de la compétence scripturale. Ces représentations peuvent être motivantes ou dissuasives et se caractérisent par « un degré variable *d'insécurité scripturale* » (Dabène, 1991, p.17), créant entre chaque élève et les objets du monde des « rapports à » variés : « rapport à » l'écriture (Barré-de Miniac, 2015), rapport à l'école (Bernardin, 2013), « rapport à » l'oral (Colognesi et al., 2022)…
Au moment où les représentations sur l'école, sur les savoirs et sur les disciplines scolaires se construisent, les enseignant·e·s doivent ainsi prendre en compte l'âge et les besoins des élèves, mettre en œuvre des situations qui motivent leur engagement dans cette activité si ardue, qui les rassurent et suscitent de la curiosité pour les objets du monde, qui fassent naitre ou entretiennent le gout pour les histoires, pour les explications au sujet d'un objet inconnu ou de phénomènes du vivant.
Dans les situations informelles d'apprentissage mais encore plus dans les situations formelles scolaires

[5] Recherche d'envergure, menée entre 2013 et 2015, réunissant plusieurs équipes de recherches et travaillant auprès de 131 classes de CP à travers la France, dans des milieux sociaux-culturels variés. Les chercheurs réunis à l'initiative de R. Goigoux par l'Institut Français de l'Éducation avaient pour ambition d'identifier les caractéristiques des pratiques efficaces d'enseignement de la lecture et de l'écriture, en particulier pour les élèves socialement moins favorisés, ceux dont les premiers apprentissages sont le plus dépendants de l'intervention pédagogique.

(Brossard,2004), les concepts s'enseignent entre autres par le biais du langage, dans des interactions étayées par un adulte (Bruner, 1983). Il semble donc important de questionner ces interactions entre adulte et apprenants, et les conditions qui permettraient de faire de l'écrit et de l'oral de véritables outils de construction des savoirs.

Les Gestes Langagiers Didactiques

C'est pourquoi nous nous intéressons aux gestes professionnels des enseignant·e·s, opérations extériorisées d'une activité guidée par leurs préoccupations (Bucheton, 2009), et particulièrement à ceux ayant une visée d'étayage de la construction du savoir.

Ces gestes d'étayage, que les chercheurs genevois nomment les gestes didactiques (Aeby-Daghé et Dolz, 2008; Schneuwly et al., 2009) se déclinent en gestes de présentification, d'élémentarisation, de formulation des tâches, d'institutionnalisation… Au sein de ces gestes didactiques, ceux d'évaluation et de régulation permettent d'avoir accès aux représentations des élèves.

C'est précisément à ces gestes d'étayage de régulation que nous nous intéressons, en nous questionnant plus particulièrement sur des microgestes, présents au cœur de chaque séance et opérationnalisant la volonté de l'enseignant·e de s'ajuster à l'activité réelle des élèves. En d'autres termes, nous déplions ce qu'il est devenu commun de désigner comme le fait de « rebondir sur les propos des élèves » mais qui nécessite une expertise et un outillage épistémique n'ayant rien à voir avec l'aspect à la fois inévitable mais aléatoire du rebond d'une balle.

Nous désignons ces microgestes comme Gestes Langagiers Didactiques (GLD), notion élaborée au sein du LABE3D de Bordeaux par des didacticiens de plusieurs disciplines (entre autres, Coulange et al., 2018; Lhoste et Champagne, 2019; Jaubert et Rebière 2025). Les GLD sont « des interventions verbales de [l'enseignant·e], ayant une ou plusieurs fonctions d'étayage, visant à orienter l'activité de l'élève dans un but d'élaboration de significations partagées et de savoirs culturels, discursifs et cognitifs définis par une analyse épistémique » (Magniant, 2024, p.149). Ces gestes sont ajustés à l'activité des élèves, ils sont situés au cœur de séances disciplinaires et se réalisent au sein des interactions grâce aux opérations langagières de focalisation, reformulation, dénivellation, reprise-modification, thématisation, pointage…

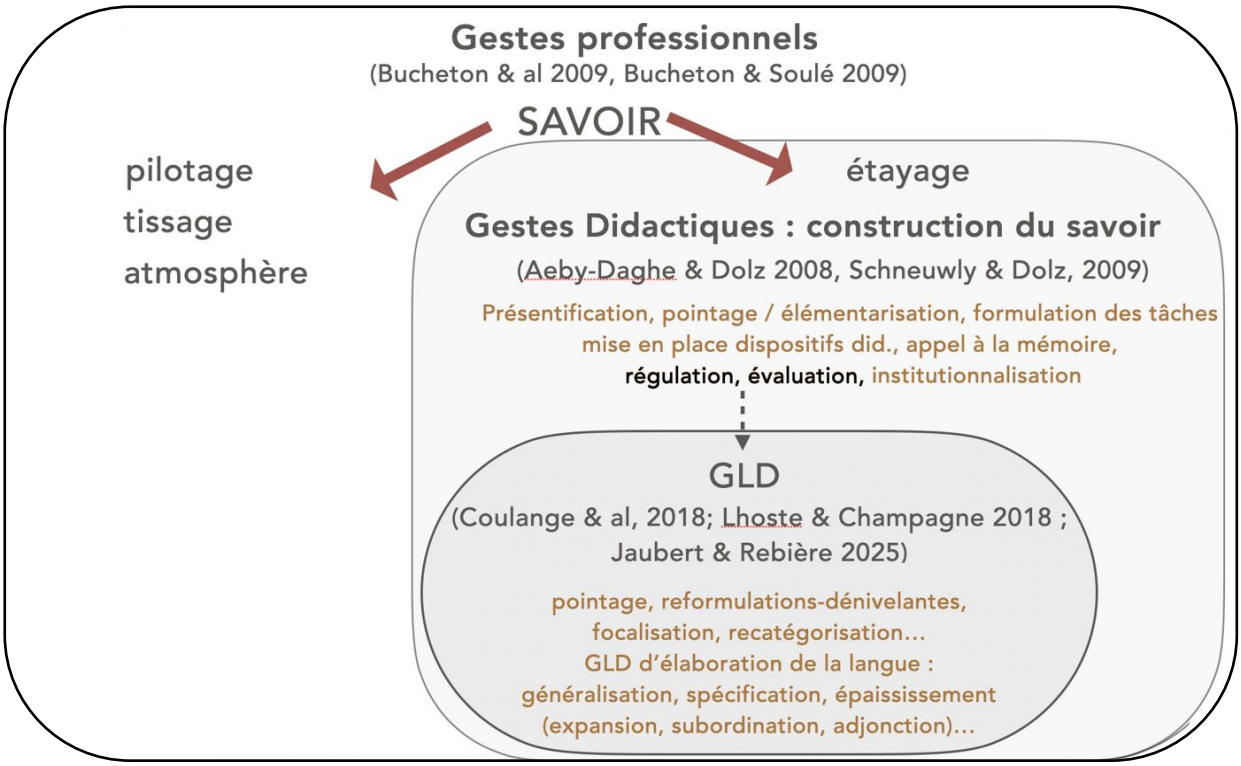


Figure 1: proposition d'articulation des notions de gestes professionnels, gestes didactiques et GLD (Magniant 2024)

Les gestes spécifiques de l'élaboration de la langue que nous cherchons dans les corpus sont, entre autres : les opérations de comparaison ou opposition permettant la recatégorisation des situations et l'enjeu / l'objet des discours ou textes ; les expansions, subordinations et adjonctions de compléments circonstanciels permettant l'épaississement des discours ; la spécification du lexique ; les généralisations ; les exemplifications…

Les GLD ont une portée collective : le recours systématique à des interventions magistrales individualisées fait encourir le risque d'un enseignement à deux vitesses, où l'enseignant·e aurait des exigences moindres pour les élèves prioritaires et plus poussées pour les élèves déjà outillés langagièrement par les pratiques langagières familiales (Margolinas et Laparra, 2011b).

Une approche littéracique de l'enseignement du langage

Afin d'outiller les enseignant·e·s dans l'enseignement du dire-lire-écrire pour apprendre dans les disciplines, nous avons élaboré un dispositif Collectif, Oral, de RÉVision des Écrits dans les DISciplines (CORÉVÉDIS). Notre hypothèse principale était que faire écrire les élèves dans les disciplines, exploiter ces écrits initiaux et revenir avec les élèves sur les écrits produits permettrait d'envisager concrètement la « disciplination de la pensée des élèves » dès le CP. Une des conditions pour valider cette hypothèse était de faire émerger les représentations initiales des élèves, d'y travailler de manière collective au cours de la séquence d'apprentissage et d'élaborer avec eux des communautés discursives qui deviendraient, petit à petit, Disciplinaires et Scolaires (CDDS). Les élèves pourraient ainsi apprendre le code sémiotique verbal écrit tout en apprenant à produire des textes singuliers pour conceptualiser des savoirs dans différentes disciplines, le terme « textes » étant entendu comme des « unités de productions verbales écrites ou orales situées », selon la définition de Bronckart (1997, p.73).

Les grandes lignes de COREVEDIS s'appuient sur trois des plus-values attribuées, en sciences de l'éducation, au concept de littératie (Hébert et Lépine, 2013).

Tout d'abord, les élèves sont mis en situation d'écrire dans les disciplines, même alors qu'ils ne maitrisent pas encore le code sémiotique et l'orthographe. Les retours sur ces écrits d'élèves mettent au travail l'interdépendance, l'interférence entre les pratiques langagières orales et écrites, collectives et individuelles, familiales et scolaires. La révision des premiers écrits se fait dans une co-activité langagière entre élèves et enseignant·e, dans une tresse langagière (Jaubert et Rebière, 2002, 2024) mêlant oral et écrit, mais aussi écrits individuels et retours collectifs, production de textes et lecture de textes « modèles », formant avec les formulations de l'enseignant·e un répertoire dans lequel les élèves peuvent piocher lorsqu'ils produisent les écrits suivants. Les élèves, à tâtons, peuvent ainsi devenir énonciateurs de leurs premiers textes qui sont individuels et rendent compte de la singularité de chaque sujet scripteur, de ses représentations et de ses connaissances.

Ensuite, dans une approche dialogique (Bakhtine, 1984) les élèves peuvent « emprunter » des bouts de discours entendus ou lus en classe pour travailler différents types de textes. Ces textes peuvent être des écrits sociaux dont les enfants sont familiers, ou des écrits davantage élaborés, scientifiques et initialement moins accessibles pour les élèves, ancrés dans les disciplines : genre de discours explicatif ou informatif en sciences, récit incluant des séquences de genre narratif, dialogué ou descriptif en français.

Enfin, une de nos préoccupations principales est de rendre perceptibles les savoirs et connaissances déjà-là des élèves : même s'ils sont très jeunes, les enfants ont construit des représentations sur les objets du monde, ils ont toujours une bonne raison de penser ce qu'ils pensent ou de de dire ce qu'ils disent. D'une part, l'approche littéracique suppose de pointer les réussites, les connaissances déjà construites et d'autre part, l'évaluation des motifs de l'élève et de ses représentations est nécessaire pour mieux les transformer.

Pour identifier les déplacements dans les écrits des élèves et mettre la focale sur les transformations réalisées et les réussites, nous mobilisons la notion de secondarisation des représentations des élèves (Bautier et Goigoux, 2004) et celle de secondarisation des discours (Jaubert et Rebière, 2002). La secondarisation des discours s'appuie sur la distinction que fait Bakhtine entre genres premiers et genres seconds (1984, p. 295-301). L'analyse précise des textes successifs des élèves permet de pointer exactement la manière dont les textes terminaux relèvent d'un genre davantage second que les précédents : grâce à l'épaississement

au niveau discursif, ils témoignent d'une schématisation des savoirs (Grize, 1998) plus dense et plus spécialisée dans la discipline. Chercher les traces de secondarisation dans les écrits de très jeunes élèves met la focale sur les déplacements réalisés et non des « lacunes » restant à pallier. Certains déplacements sont si ténus qu'ils passent parfois inaperçus. C'est ce que Margolinas et Laparra désignent comme des « savoirs transparents » (2011a). Ils sont pourtant importants et nécessaires, car ils sont signes de petites réussites, d'obstacles dépassés et de savoirs construits.

Présentation du dispositif et des données analysées

Les grandes lignes du dispositif CORÉVÉDIS ont été établies dans le cadre d'une recherche doctorale (Magniant, 2024), réunissant une chercheuse et 14 enseignant·e·s de classes de CP, de milieux divers, dans une démarche participative. Sa mise en œuvre se déploie en quatre phases.

La première phase est une phase de production d'écrits initiaux, individuels et autonomes (V1). La consigne d'écriture de V1 est une question permettant de faire émerger les représentations initiales des élèves dans une discipline spécifique, sur un objet de savoir précis.

La seconde phase est une phase de révision des textes V1, menée en collectif et à l'oral. Les textes sont scannés, vidéoprojetés et publiés devant la classe. La tâche proposée sollicite les trois pôles de l'activité langagière : les élèves et l'enseignant·e oralisent les textes, puis ils commentent, questionnent à l'oral, évaluent le texte produit, proposent des pistes de réécriture. L'évaluation porte sur plusieurs dimensions : le code sémiotique qui nécessite de référer aux outils orthographiques collectifs ; l'enjeu social et pragmatique de la tâche d'écriture (l'élève a-t-il « compris la consigne », l'effet souhaité sur le destinataire est-il produit ?) ; l'objet culturel du discours (l'élève parle-t-il bien de cet objet, et comment ?). Cette phase est au cœur du dispositif : c'est lors de ces séances que les significations élaborées par chaque élève sont débattues, que le contexte de pertinence est progressivement construit en réorientant si besoin les représentations des paramètres de la situation.

La troisième phase vise l'élaboration de savoirs dans la discipline : lecture médiatisée de contes en littérature, expérimentations, manipulations de robots, lecture de textes informatif-explicatif sur les robots ou sur le développement des plantes... Cette phase se déroule sur plusieurs séances, dont le nombre n'est pas fixé à priori, laissé à l'appréciation des enseignant·e·s.

Enfin une phase de productions d'écrits autonomes V2 clôture la séquence. La réécriture peut être un texte totalement nouveau, mais elle répond à la même consigne d'écriture. Les enseignant·e·s peuvent également mener une deuxième séance de révision à partir des écrits V2 et faire produire une version V3 : c'est le cas dans notre corpus d'analyse pour une enseignante en technologie, et pour une autre enseignante en production de récits.

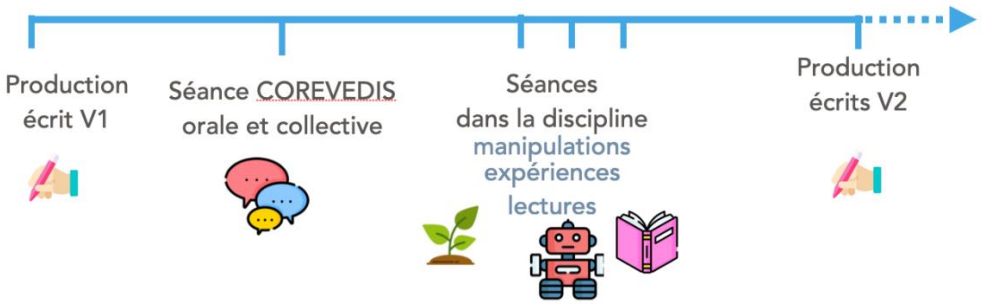


Figure 2 : déroulé chronologique des séances (temps écoulé de V1 à V2 : 4 à 8 semaines)

Choix du corpus présenté

Pour montrer un exemple de la façon dont les représentations et les discours des élèves de CP peuvent être mis au travail et transformés dans différentes disciplines, nous avons sélectionné des données construites sur l'année scolaire 2020-2021, dans les classes de CP dédoublés[6] de deux enseignantes d'une école

[6] Dispositif national qui limite le nombre d'élèves par classe à 15 dans les écoles de milieux prioritaires

dans le centre de Bordeaux. Nous avons choisi ces deux classes car elles sont situées dans un milieu relevant de l'Éducation prioritaire, avec un public pour qui, majoritairement, le français est une langue seconde (plus de 20 langues maternelles différentes parlées dans les familles en 2020). L'intervention et l'étayage enseignants au service de la secondarisation des discours et de l'épaississement des textes y sont donc particulièrement importants. En ce qui concerne les effectifs, les deux classes sont représentatives des classes de CP situées en zone prioritaire, elles ont un effectif globalement divisé par deux par rapport à des classes situés en milieux ordinaires (15 élèves maximum, contre 30 dans des classes ordinaires).

Les deux enseignantes sont expérimentées (plus de 15 ans d'enseignement) :
- la première, Karine (KA), est devenue formatrice depuis la recherche doctorale, ce qui montre son engagement et sa réflexivité ;
- la seconde, Véronique (VÉ), est formatrice depuis 8 ans au moment de la construction de données.

Lors des temps de travail préalables à la mise en œuvre des séances de révision, des écrits de préparation sont proposés aux enseignantes, comportant notamment des questions à poser aux élèves dans chaque discipline, des propositions de déroulés de séquences disciplinaires, des modalités pratiques pour la séance CORÉVÉDIS (scan et projection du texte au tableau numérique, possibilité de procéder à des ajouts par écrits). Le geste didactique orientant cette séance de révision collective est également précisé : il s'agit de faire verbaliser, d'évaluer les connaissances disciplinaires et langagières des élèves (que savent-ils, comment l'écrivent-ils ou le disent-il ?) et d'évaluer leur représentation des situations (qu'est-ce qui les a fait répondre comme ils ont répondu?). À partir des propositions faites, les enseignantes ont pu effectuer des modifications qui leur semblaient souhaitables, par rapport aux élèves de leur classe.
À partir de l'intention globale d'évaluer l'activité scripturale des élèves dans le but de s'y ajuster et de la transformer, nous observons la manière dont les enseignantes déploient leur activité, les GLD qu'elles déploient.
Nous résumons dans le tableau ci-dessous les séquences menées en indiquant le moment de l'année, la consigne d'écriture et le nom de l'enseignante menant la séance.

<table>
<tr><td></td><td>Français : septembre, VÉ</td><td>SVT: mars/avril, VÉ</td><td>Technologie : avril / mai, KA</td><td>Français : avril / juin, VÉ</td></tr>
<tr><td>Genre de discours</td><td>Portrait chinois</td><td>Texte explicatif sur la reproduction des plantes à fleurs</td><td>Texte explicatif sur le fonctionnement des robots</td><td>Récit</td></tr>
<tr><td>Consigne d'écriture V1</td><td>Quel est ton aliment préféré ?</td><td rowspan="2">Qu'est-ce qu'une graine et d'où vient-elle ?</td><td rowspan="2">Qu'est-ce qu'un robot et comment fonctionne-t-il ?</td><td>Raconte une histoire à l'aide de l'imagier des contes merveilleux.</td></tr>
<tr><td>Consigne d'écriture V2</td><td>Quel est ton plus grand défaut ?</td><td>Raconte une histoire à l'aide de l'imagier de la science-fiction.</td></tr>
</table>

Pour ce numéro sur l'entrée en littéracie, nous nous focalisons sur la manière dont les enseignantes *transforment les représentations initiales des élèves* en leur faisant verbaliser le contexte intrasubjectif qui a guidé leur activité d'écriture, et en négociant avec tous les élèves un contexte intersubjectif plus pertinent.
Il est difficile de rendre compte de façon généralisée des transformations relevées dans des écrits d'élèves, au cours d'une année scolaire, car les connaissances déjà là et le parcours de chaque scripteur est singulier, les déplacements sur chaque dimension s'opèrent pour chacun à des moments différents.
Nous avons donc sélectionné les écrits V1, V2 et/ou V3 de 4 élèves, car :
- leur analyse permet de rendre visible l'ensemble des principaux déplacements relevés en termes d'ancrage disciplinaire, au cours de cette année de CP ;
- l'analyse des verbatims permet de montrer la façon dont les deux enseignantes ont favorisé ces transformations, au sein de la même séquence.

Enfin, trois de ces élèves sont de familles dont la langue maternelle est l'arabe (AYA), le laotien (KIN) et le moldave (ARI).
Pour chaque duo et trio de textes, nous verrons comment :

- PAU, en septembre, se positionne dans une CDDS scripturale et collective ;
- ARI, en mars, apprend à être énonciatrice de textes dans une CDDS scientifique ;
- AYA en avril, prend la mesure des contraintes textuelles dans une CDDS scripturale ;
- KIN en avril, apprend à différencier la CDDS orthographique et la CDDS littéraire, pouvant toutes deux exister lors de séances dédiées à l'apprentissage du langage écrit.

Analyse et outils

Notre démarche, dans la continuation des travaux du LAB-E3D (Épistémologie et Didactiques Des Disciplines) s'inscrit dans l'approche vygotskienne historico-culturelle : il s'agit d'analyser le rôle fondamental du langage et des interactions sociales dans des situations scolaires visant l'élaboration de nouveaux savoirs culturels (dont fait partie le langage), en accordant toute son importance au contexte de production. Les outils mobilisés sont issus des travaux en sciences du langage et didactique des disciplines réunis par Jaubert et Rebière (2020) à partir entre autres des travaux de Bronckart (1997), Grize (1998) et François (2004) : ancrage du discours, faisceau d'éléments pertinents, dénivellations (de l'univers quotidien à l'univers élaboré scientifique)… Il s'agit d'analyser les discours en contexte scolaire, en croisant analyses épistémiques et langagières de verbatims et d'écrits produits dans la classe, ce qui suppose trois temps d'analyse.

1) Analyse épistémique préalable des contenus de savoirs visés ainsi que des formes linguistiques qui permettent de les formuler : elle est indispensable pour analyser les données construites dans les classes. Nous n'en présentons pas ici le détail, car elles ont été menées pour chaque situation et chaque objet, mais donnons les grandes lignes des différents savoirs visés.

Portrait chinois	Apprendre le code sémiotique alphabétique ; usage des affichages phonologiques de la classe ; parler de soi, oser se présenter à d'autres par écrit.
Graines	Diversifier les procédures d'encodage (mots répertoires) ; construire des connaissances sur la reproduction des plantes à fleurs, sur la temporalité au sein de ce phénomène ; produire un texte informatif /explicatif ; oser écrire une hypothèse, prendre le rôle de celui·celle qui explique.
Robots	Diversifier les procédures d'encodage (mots répertoires, segmentation) ; construire des connaissances sur le fonctionnement du robot, les liens entre ses constituants ; produire un texte informatif /explicatif ; oser écrire une hypothèse, prendre le rôle de celui·celle qui explique.
Récits	Diversifier les procédures d'encodage (procédures mixtes) ; construire des connaissances sur le récit et ses caractéristiques ; produire un texte narratif ; oser des procédés linguistiques à l'écrit pour captiver le lecteur.

2) Analyse des écrits d'élèves, identification de savoirs déjà-là en V1 et déplacements perceptibles en V2/V3. Cette analyse est réalisée en fonction de quatre enjeux que nous attribuons à l'activité langagière :

Enjeu affectif	représentation du sujet sur la situation et le genre à produire
Enjeu discursif	prise en compte du destinataire et de l'effet de l'énoncé à produire
Enjeu culturel	élaboration d'un contenu de savoir disciplinaire
Enjeu sémiotique	apprentissage du code verbal

Les déplacements réalisés sur les dimensions affective, discursive et culturelle permettent d'avancer que les élèves ont adopté un positionnement énonciatif (Rabatel, 2012) davantage disciplinaire.

3) Analyse des verbatims de séances enregistrées : les verbalisations orales entre chaque enseignante et ses élèves sont mises en parallèle des déplacements identifiés, dans l'optique d'établir des liens entre les deux. Nous cherchons ainsi à mettre en évidence les effets des verbalisations des enseignantes et pensons que leurs GLD sont des outils langagiers mis en œuvre dans la coactivité avec les élèves. Les traces des conséquences de ces GLD dans les écrits d'élèves sont autant d'indices que les élèves se sont approprié ces outils langagiers, au service de leur activité scripturale.

Pour objectiver la progressive élaboration des représentations des élèves, nous observons entre autres la façon dont chaque élève :

– *produit des textes à l'écrit*. Étant donné le cout cognitif de cette activité, le simple fait que l'élève accepte d'écrire, qu'il procède à plusieurs essais, puis que la longueur des textes augmente, indique un investissement positif ;

– *se représente le destinataire*. Par exemple en sciences, l'énonciateur est supposé fournir à son lecteur des explications, anticiper les questions qu'il pourrait se poser. Lorsqu'il écrit des récits, il tente de captiver son lecteur et lui fait visualiser des scènes vivantes ;

– *réinvestit dans ses écrits* les connaissances élaborées avec ses pair·e·s. Des traces d'un tel réinvestissement montrent que l'élève a partiellement construit une signification plus pertinente des situations ;

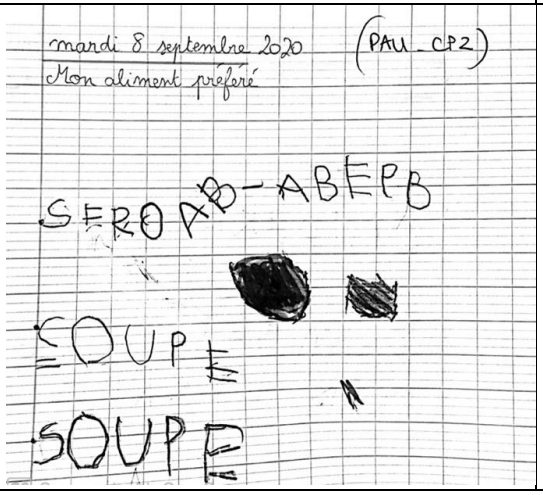
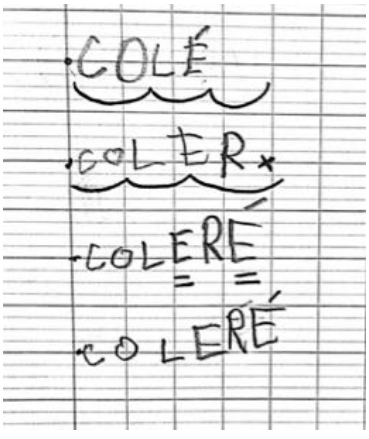
– *devient énonciateur de ses textes.* En général et en classe en particulier, la façon de se positionner face aux objets du monde est évaluée par les interlocuteurs ou destinataires, se positionner inclut la possibilité de ne pas le faire de façon pertinente, d'être « hors sujet ». Lorsque l'élève adopte une certaine position énonciative à l'oral ou à l'écrit, il·elle accepte de prendre un risque, ce qui est indicateur d'un rapport positif à l'erreur et à l'évaluation d'autrui. D'un point de vue didactique, cela questionne la manière dont ce risque, certes mesuré, est accueilli par l'adulte ;

– *parle de son texte,* à l'enseignante après le lui avoir rendu ou, plus engageant encore au niveau affectif, à ses pairs pendant les séances collectives CORÉVÉDIS.

Les déplacements dans les écrits des élèves

Les extraits de verbatims et transcriptions qui suivent mobilisent les conventions suivantes :
« énoncé » écrit d'élève
DA : phrase écrite en Dictée à l'Adulte par l'enseignante
/ légère pause
// pause plus longue
(*les élèves lisent*) : indications non verbales
? intonation montante
PAU : 3 premières lettres du prénom du locuteur

Paulo : du tracé d'une longue suite de lettres à une procédure phonographique

PAU	V1 : 8/9/2020	V2 : 5/10/2021
		

Transcription	« S E R O A B - A B E P B COUPE SOUPE »	« COLÉ COLER COLERÉ COLERÉ »
Normalisation	soupe	coléreux

En septembre, pour élaborer un portrait chinois, les élèves écrivent leur aliment préféré (V1) puis leur défaut principal (V2).

Le premier essai de Paulo, 11 lettres séparées par un tiret « SEROAB-ABEPB », montre que l'élève n'a pas encore une procédure phonographique. Il se représente l'écrit comme une longue suite de lettres, sans nécessaire rapport avec la réalisation orale du mot. Les deux essais suivants, sous l'étayage de l'enseignante, sont produits par encodage des phonèmes, ainsi que V2 dès le premier essai.
En V2, s'il ne parvient pas à une proposition écrite conforme à la forme orale, on voit l'engagement de Paulo à travers ses 4 essais. À ce moment, les élèves savent que les écrits produits dans la classe sont ensuite partagés, projetés, pourtant Paulo accepte, comme tous ses camarades, de communiquer au groupe ce qu'il estime être son plus grand défaut : il est « coléreux ».
Malgré le caractère intime de la question posée, tous les élèves de cette classe ont accepté d'écrire ce qu'ils pensent être leur défaut (« violente, bavarde, timide, sale »…) : au début du mois d'octobre, un rapport confiant à l'enseignante et aux pairs s'est installé, le collectif classe s'élabore sereinement. Les élèves et l'enseignante ont commencé à construire une CDDS scripturale d'élèves apprentis, qui acceptent de travailler sur les erreurs.

Pendant la séance CORÉVÉDIS, on trouve plusieurs extraits de verbatims où l'enseignante négocie avec les élèves une représentation de l'écriture en tant qu'activité où il s'agit de transcrire les sons de la chaine orale. Dans l'exemple suivant, elle révise avec les élèves l'écrit d'Abdou-Mou, qui comme Paulo, a tracé une longue suite de lettres « ASELBOAM-ABEPEF » pour écrire le mot « soupe ».

VÉ	aselboamabeupff // c'est ça que tu aimes le plus manger?
ABD	//// la soupe et des frites
VÉ	la soupe et des frites ?/ et comment tu as fait pour choisir tes lettres alors ?/ la soupe et les frites / et moi je vois des B / tout ça (*montre la suite de lettres*)/ comment tu as fait
ABD	////
VÉ	est-ce que tu as écouté ce que tu disais / [l ::a :: s ::u :p] / [s ::u ::p]
ANA	[la :::su ::p]
VÉ	tu as essayé *d'écouter le mot* soupe / pour trouver les bonnes lettres ou pas du tout ?
ABD	//
VÉ	bon c'est pas grave s'il s'en rappelle pas / pour choisir ses lettres / il faut écouter ce qu'on entend / la prochaine fois *tu choisiras bien en écoutant les sons* / d'accord ?
VÉ	est-ce qu'il y a besoin de *toujours beaucoup de lettres* ?
Plusieurs	noooon
VÉ	regarde (*pointe le premier essai*) plein de lettres !/ *alors que* dans soupe / il n'y a *pas beaucoup de lettres en fait* / [s] /[u] [p] / il n'y a que trois sons […] donc ABD *faut écouter le mot / et c'est pas grave s'il n'y a pas beaucoup de lettres / parfois il n'y en a pas beaucoup*

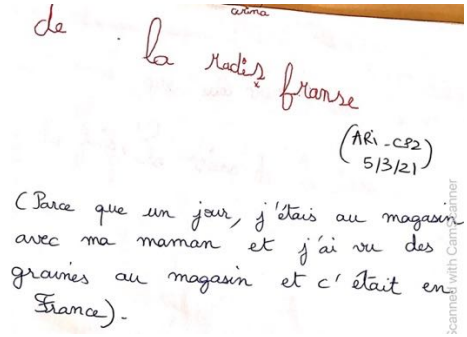
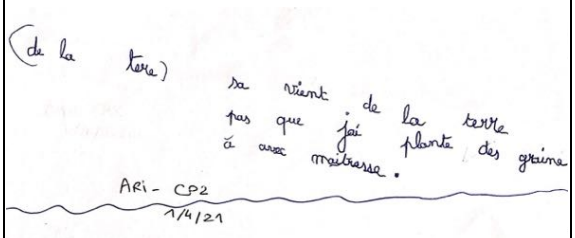
Abdou-Mou n'est pas en mesure, à ce moment de l'année, de mettre à distance son activité et de produire un discours méta. Aussi l'enseignante pointe-t-elle le contexte intra qui a orienté son activité, « écrire beaucoup de lettres », puis coconstruit avec les élèves un contexte inter, « écouter le mot, choisir les lettres en écoutant les sons », et ce contexte oriente l'activité de Paulo dès le premier essai de l'écrit V2.

D'autre part, la séquence COREVEDIS de septembre étant la première de l'année, les verbalisations de l'enseignante instaurent une CDDS caractérisée par l'entraide, le co-apprentissage.

VÉ	vous avez écrit des choses / moi *je ne sais pas trop comment vous avez fait* / donc justement / *aujourd'hui vous allez m'expliquer / et ça va aider les enfants qui ont un peu de difficultés* / qui se sont dit / mais comment il faut faire ?/ ohlala j'y arrive pas très bien / est-ce que c'est normal de ne pas réussir à bien écrire au CP
Plusieurs	oui / non / ouii
VÉ	ben oui c'est normal /on a appris un petit peu en grande section / DAN / *il faut continuer à apprendre / et quand on est plusieurs* / comme on disait tout à l'heure / il y a des enfants qui y arrivent déjà bien / il y a des enfants qui courent très vite / qui sautent très loin / *tout le monde a des choses différentes qu'il sait faire / ou pas* / évidemment / *on va essayer de s'aider* /d'accord ?
VÉ	elle a essayé *plein de fois* DAN / *dis donc* tu as essayé *plusieurs fois* toi hein / elle a écrit / brki
	allez *encore un autre* essai / mais dis donc *c'est bien* / tu as fait *plein d'essais toi*
	(*met son pouce devant les élèves*) *super* ce travail

Le but des séances d'écriture et de révision est « d'expliquer » la manière d'écrire, pour « essayer de s'aider », car « tout le monde a des choses différentes qu'il sait faire » et les élèves vont « continuer à apprendre » l'écriture ensemble. Les écrits, porteurs de dysfonctionnements inévitables, sont qualifiés « d'essais » et les nombreux essais sont valorisés comme marque de l'engagement des élèves « tu as fait plein d'essais toi, super ce travail ! ».

Ariana : d'une expérience familiale à une expérience scolaire

ARI	V1- 5/3/2021	V2 – 1/4/2021
		
Transcription	« de la radis franse »	« (de la tere) sa vient de la terre pas que jai plante des graine à avec maitresse. »
Normalisation	« radis / de la France ». DA : « Parce qu'un jour, j'étais au magasin avec ma maman et j'ai vu des graines au magasin et c'était en France. »	« Ça vient de la terre, parce que j'ai planté des graines avec maitresse. »

En février, les élèves ont lu un album mettant en scène un grand-père et une grand-mère en prise avec un radis géant. Ils ont semé des graines de radis dans la classe, expérience qui ouvre la séquence de sciences. La consigne d'écriture en V1 et V2 est « Qu'est-ce qu'une graine et d'où vient-elle ? ».

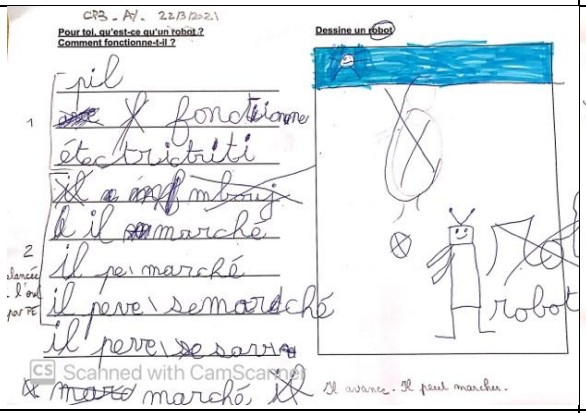
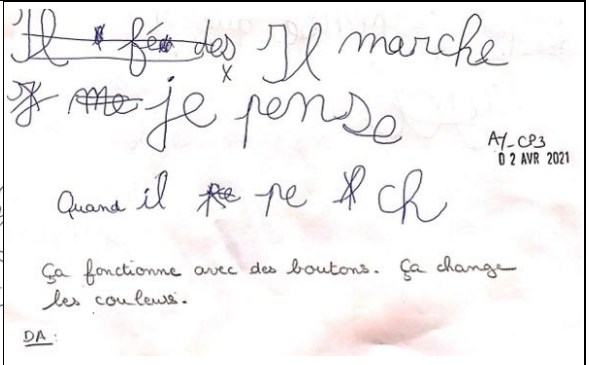
En V1, Ariana ne parvient pas à se positionner dans une sphère scolaire mais répond tout de même en évoquant le radis, en référence aux semaisons réalisées. La manière dont elle justifie oralement sa réponse (après avoir été sollicitée par l'enseignante) est ancrée dans son univers quotidien, familial, puisqu'elle évoque une sortie avec sa mère au magasin. La petite fille étant d'origine moldave et se rendant souvent en vacances en Moldavie, elle pense pertinent de préciser le lieu géographique où elle se trouvait alors.
En V2, Ariana n'évoque plus le radis : l'écrit est davantage généralisé grâce au pluriel « des graines », il est plus long et Ariana écrit une phrase complexe complète : on constate qu'elle justifie elle-même sa réponse avec un complément circonstanciel de cause « parce que j'ai planté des graines avec maitresse ». Cette justification, écrite de façon autonome cette fois, s'ancre bien dans l'univers scolaire et dans le domaine du vivant.

Lors de la séance COREVEDIS, au sujet des écrits d'Ariana, on voit que l'enseignante a fait verbaliser par l'élève le contexte intra qui l'a motivée à produire sa réponse V1.

VÉ	ARI *est-ce que tu te rappelles pourquoi* tu as dit ça toi / qu'un radis ça vient de la France ?
ARI	*parce que / avec toute ma famille / j'étais au magasin / et après / après j'ai vu des radis petits*
VÉ	*ah / tu as vu des petits radis / et tu t'es dit / et quand c'est arrivé j'étais / dans quel pays ?*
ARI	dans la France
VÉ	*le problème* / c'est que quand la maitresse / elle vous dit / *nous allons faire des sciences* aujourd'hui / nous allons parler des plantes de radis / *est-ce que je vous demande de quel pays ça vient / ça c'est quand on demande aux enfants / de quel pays tu viens toi* ?
ANA	de / Roumanie
VÉ	de Roumanie / *mais* quand *nous on* parle des graines / et quand on parle de sciences / on ne parle pas du pays d'où vient le / la graine / *on ne* demande *pas si* la graine elle vient de France / ou si elle vient de Bordeaux / on veut savoir quoi en fait ?// je vous avais demandé *d'expliquer* ce que c'est une graine ?
CAR	heu / on veut /parce que *c'est pas la France* / qui a *fabriqué* heu / *la France elle peut pas fabriquer* heu / une graine de radis

Nous voyons que l'enseignante :
– clarifie le contexte intra d'Ariana « ça c'est quand on demande aux enfants de quel pays tu viens » ;
– pointe l'écart avec le discours attendu « le problème c'est que, on ne demande pas si la graine elle vient de France », « mais quand nous on parle de graines » ;
– ancre l'activité dans la discipline « nous allons faire des sciences aujourd'hui, quand on parle de sciences » ;
– rappelle la contrainte discursive « je vous avais demandé d'expliquer » ;
– et négocie un contexte davantage pertinent en interrogeant Carlita « c'est pas la France qui a fabriqué / heu / la France elle peut pas fabriquer une graine de radis ».

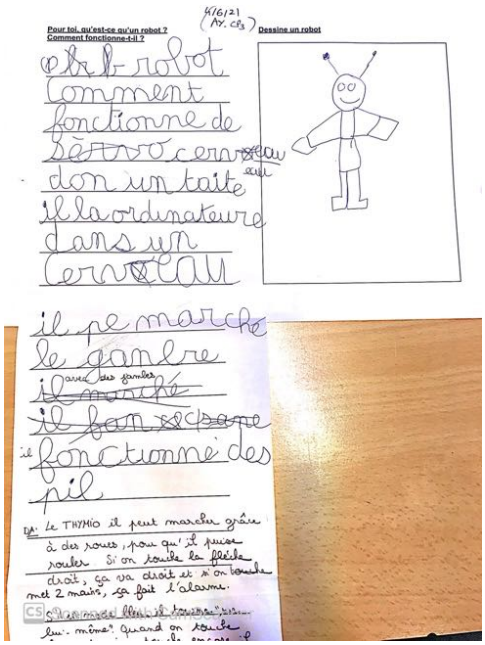
AYA : d'une énonciation orale à une énonciation écrite

AYA	V1 – 22/3/2021	V2 – 2/4/2021
		
Transcription	1- "Pil / fonctionne / électrictriti." Étayage : relance de l'enseignante 2- « ~~il mbouj~~ / il marché / il pe marché / il peve semarché / il peve sav marché."	« ~~Il fé des~~ Il marche je pense / il pe ch » DA : Ça fonctionne avec des boutons. Ça change les couleurs.
Normalisation	« pile / fonctionne / électricité / » « ~~il bouge~~ / il marchait / il peut marcher / ils peuvent marcher / ils peuvent savoir marcher »	"~~Il fait des~~ / il marche / je pense/ il peut ch"

En technologie, les écrits V1 et V2 d'AYA montrent les difficultés initiales de l'élève à stabiliser son énoncé et à devenir énonciatrice dans une communauté discursive *scripturale*.

Dès V1, on voit qu'AYA ancre son discours dans un monde technologique. Elle choisit des mots qui appartiennent au faisceau lexical du robot « pile, fonctionne, électricité », puis tente de verbaliser une fonction possible de certains robots « ils peuvent savoir marcher », en s'y prenant à plusieurs reprises. Les tâtonnements dans la verbalisation sont très perceptibles, à travers des énoncés dont le prédicat change très peu à chaque essai « marchait / peut marcher / peuvent savoir marcher », mais aussi le sujet « il » devient « ils », ce qui pourrait constituer une première tentative de généralisation. AYA s'est bien appropriée une des spécificités de l'écrit : il permet de transcrire l'oral, or la labilité de l'oral permet de s'y reprendre à plusieurs reprises pour verbaliser une pensée en cours d'élaboration.

En V2, aucun début de phrase n'est achevé : AYA n'a pas réussi à stabiliser son énoncé, mais cette fois, elle cesse d'écrire lorsqu'elle change d'avis, à trois reprises « il fait des… il marche ; je pense… il peut ch… ». On remarque que l'énonciateur est impliqué « je pense », ce qui n'est pas pertinent pour produire un texte explicatif où l'énonciateur est supposé s'effacer. Cependant, cette irruption de l'énonciateur s'explique par une reformulation faite par l'enseignante à l'oral de la consigne « qu'est-ce qu'un robot » en « à votre avis, qu'est-ce qu'un robot », qui induit la modalisation du doute « je pense ».

AYA	V3 – 4/6/2021	
Transcription	« robot / comment fonctionne de cerveau / don une taite / il la ordinateure dans un cerveau / il pe marché le ganbe / ~~il marché~~ / il ~~fan / ce / esane /~~ fonctionne des pil » DA : Le Thymio il peut marcher grâce à des roues, pour qu'il puisse rouler. Si on touche la flèche droite, ça va droit et si on ~~touche~~ met deux mains, ça fait l'alarme. S'il est mode bleu, il tourne sur lui-même.	
Normalisation	« robot / comment fonctionne de cerveau / dans une tête / il a l'ordinateur dans (comme ?) un cerveau / il peut marcher / (avec) les jambes / il fonctionne (avec) des piles » DA : le Thymio il peut marcher grâce à des roues, pour qu'il puisse rouler. Si on touche la flèche droit, ça va droit, et si on touche met deux mains, ça fait l'alarme. S'il est en mode bleu il tourne sur lui-même. Quand on touche…	

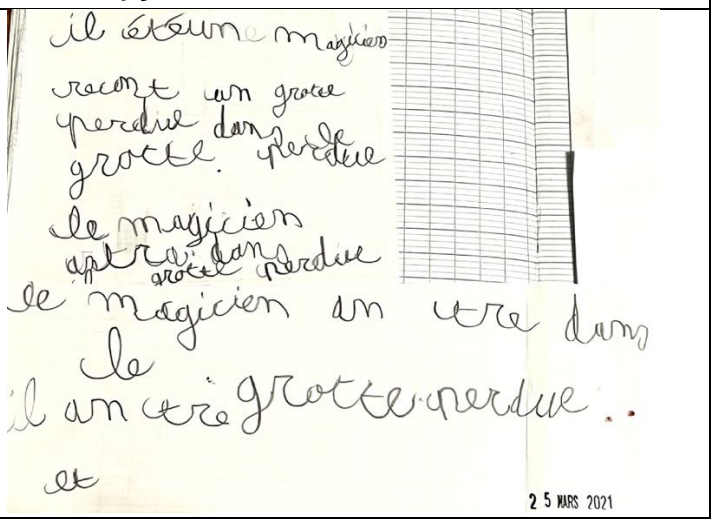
Entre V1 et V3, les énoncés d'AYA s'étoffent quantitativement et qualitativement. L'élève est parvenue à stabiliser son énoncé avant de l'écrire. Le texte se densifie et n'est porteur que d'une seule répétition « il peut marcher », « il marché » qui est barré. On voit ici un exemple de boucle explicative qui anticipe les questions d'un destinataire en mettant à sa disposition les informations nécessaires à la compréhension :
« Qu'est-ce que le cerveau d'un robot ? → C'est un ordinateur ;
« Où se situe cet ordinateur » ? → dans la partie « tête » ;
« Que permet cet ordinateur ? » → Il permet au robot de marcher ;
« Comment cela se réalise-t-il ? » → Grâce aux jambes actionneurs et à l'énergie des piles.
En V3, l'énonciateur n'est pas impliqué, de plus la structure du texte reprend celles souvent observées dans les lectures documentaires : un titre sous forme de question destinée à accrocher l'attention du lecteur : « Robot / comment fonctionne le cerveau ? », et une suite apportant des réponses à un destinataire en quête de savoirs.
L'écriture de V3 est donc marquée par une transformation du contexte intra : AYA met les connaissances construites pendant la séquence en technologie au service de l'élaboration d'un discours explicatif, elle endosse le rôle de l'expert omniscient en produisant un texte à la hauteur de ses connaissances graphiques et culturelles, le contexte intra est pertinent.

Or, dans le verbatim de la séance COREVEDIS, on trouve de nouveau des extraits où l'enseignante tente de transformer les représentations des élèves sur l'enjeu de l'écriture d'un texte en sciences et de négocier un contexte inter.

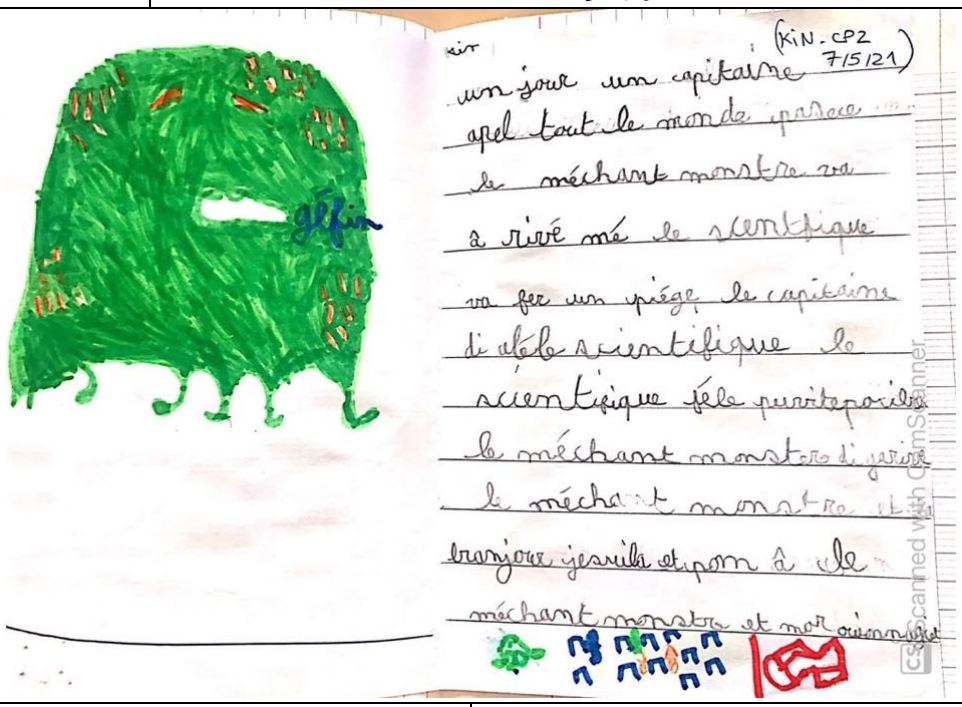
KA	donc toi tu voulais écrire / il peut marcher
AY	j'ai beaucoup de mots
KA	t'as écrit beaucoup de mots
HAN	mais t'as beaucoup heu /
KA	du coup / tu penses AY / que parce que tu écris beaucoup de mots / t'as répondu à la question / en écrivant beaucoup de mots ?
AY	j'ai écrit beaucoup *de choses*
KA	*oui / mais t'as écrit la même chose*
AYA	ah
KA	tu vois ?/ t'as écrit / il marche / il peut marcher / ils peuvent marcher / ils peuvent savoir marcher / *ça c'est quatre fois la même chose en fait !*
ELY	mais oui !

Nous relevons des GLD similaires à ceux de Véronique, puisque Karine saisit au vol et répète une phrase dite par AYA « j'ai écrit beaucoup de mots ». À partir de cet énoncé :
- elle clarifie le contexte intrasubjectif d'AYA « tu penses que parce que tu as écrit beaucoup de mots, tu as répondu à la question ? » ;
- elle pointe l'écart avec ce qui est attendu au niveau discursif « oui mais t'as écrit […] quatre fois la même chose en fait ». L'opposition est marquée linguistiquement par la conjonction de coordination « mais », le déictique « ça » et « en fait » qui pointent l'écart entre ce que pense l'élève et l'effet que son énoncé produit réellement sur un destinataire ;
- elle négocie un contexte pertinent au regard de la production d'un texte. Ici, elle stabilise l'énoncé qu'Aya n'est pas parvenue à arrêter « ce que tu voulais dire c'est : il peut marcher » et procède à une révision orale en supprimant les tâtonnements et répétitions.

Kin : d'une activité linguistique-orthographique à celle d'un auteur littéraire

KIN	V1 – 25/3/2021
Transcription « il étéun magicien / recont un grotte perdue / dans le grotte perdue le magicien antra / dans grotte perdue / le magicien an tre / dans le grotte perdue / il an tre et »	
Normalisation « il était un magicien / rencontre une grotte perdue / dans la grotte perdue le magicien entra / dans la grotte perdue le magicien entre / dans le grotte perdue il entre et »	

KIN	V3 – 7/5/2021



Transcription	Normalisation
« un jour un capitaine apel tout le monde pasece le méchant monstre va â rivé / mé le scentfique va fer un piége / le capitaine di / aléle scientifique / le scienti-fique féle puvitepocibe/ le méchant monstre di / garive / le méchant monstre et la / banjour / jesuila / et pom / â / le méchant monstre et mor / ouionnagiet »	« un jour un capitaine appelle tout le monde / parce que le méchant monstre va arriver / mais le scientifique va faire un piège / le capitaine dit / allez le scientifique / le scientifique fait le plus vite possible / le méchant monstre dit/ j'arrive /le méchant monstre est là / bonjour /je suis là / et pom / ah le méchant monstre est mort / oui /on a gagné »

Dès V1, l'ancrage se fait dans un univers merveilleux, avec le choix d'un héros « le magicien » et d'un lieu effrayant « une grotte perdue », on note une tentative de passé simple, temps du récit « il entra ». Une formule introductive « il était un magicien » donne le ton, mais au cours du récit, un dysfonctionnement majeur survient : le récit ne progresse plus et le même évènement est répété trois fois « le magicien entre dans la grotte perdue ».

En V3 : l'ancrage se fait résolument dans un univers fantastique. Le récit est complet, avec une situation initiale : un peuple (capitaine + scientifique + « tout le monde ») vit paisiblement mais un déséquilibre surgit, sous la forme d'un monstre. Puis des péripéties mènent à une conclusion heureuse : le récit est mené à son terme, le monstre est vaincu. Plusieurs procédés narratifs rendent le texte épais et captivant : une onomatopée « pom », des dialogues marquant la menace du monstre « J'arrive ! » puis « bonjour, je suis là ! », des compléments circonstanciels de manière qui montrent la précipitation et créent le suspense « le plus vite possible ». Va-t-il y arriver à temps ? Le lecteur est captivé, Kin devient vraiment raconteur d'histoires dans une sphère littéraire.

L'analyse du verbatim montre comment le contexte intrasubjectif de Kin est clarifié oralement lors de la séance CORÉVÉDIS, grâce à une élève qui, sans être sollicitée, le verbalise.

AMB	parce que / il a / *il a réessayé / comme ça il écrit mieux*
VÉ	(*à KIN*) c'est ça que tu as voulu faire ?/ tu as re-essayé pour écrire mieux ?
KIN	(*hoche la tête*)
VÉ	mais alors du coup est-ce que l'histoire fonctionne

PAU	non il a fait trois fois la même chose
VÉ	ça répète toujours la même chose / par contre / bien sûr / il a très bien écrit grotte / perdue / (*trace des petits traits verts à côté des mots correctement orthographiés et segmentés*)
VÉ	bon bin nous **on a envie de savoir** / qu'est-ce qu'il se passe / après ?
AMB	bin / **il va falloir continuer nos histoires**
VÉ	c'est quand même bien parce que / il a choisi son personnage de magicien / il rentre dans une grotte perdue / OK / après on veut savoir ce qui se passe // d'accord KIN ?/ pas toujours répéter la même chose / mais ça donne envie ou pas ?
Plusieurs	oui !
VÉ	j'aimerais bien savoir ce qui vient après là
CAR	(*en souriant*) c'est pour qu'on achète son histoire
VÉ	(*rit*) peut-être oui / peut-être / on regarde le reste ?
EL	oui !
PE	en tout cas tu as très bien écrit / la cursive / les modèles
PAU	c'est très bien
FAR	c'est très bien KIN / (*applaudit*)

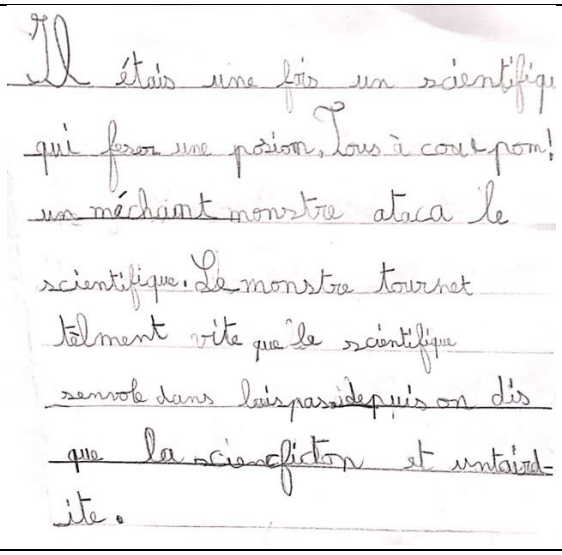
C'est AMB qui initie la clarification du contexte intra, indice qu'elle s'est approprié le GLD de l'enseignante. L'élève ancre ce contexte intra dans une CDDS orthographique « il a réessayé comme ça il écrit mieux ». On comprend alors que pour les dernières phrases du texte, Kin a perdu de vue l'enjeu discursif de la situation : il s'entraine à écrire les mots pour en mémoriser l'orthographe, comme il le ferait pour préparer une dictée.

Puis l'enseignante :

- pointe l'écart « mais alors, est-ce que l'histoire fonctionne ? » ;
- fait identifier un dysfonctionnement « ça répète toujours un peu la même chose » ;
- crée un contexte inter nouveau et verbalise l'enjeu de ce type de texte, qui est de capter l'attention du lecteur « on a envie de savoir ce qui se passe après ».

Une autre élève, Carlita, émet la supposition que Kin aurait volontairement répété la dernière phrase, pour créer du suspense et allécher le lecteur « c'est pour qu'on achète son histoire ». Ce faisant, en plaisantant, elle imagine un contexte intra d'auteur, vendeur d'histoires, totalement ancré dans une CDDS littéraire.

Dans le cas de Kin, on voit tout particulièrement l'effet de la lecture médiatisée des textes des pairs et des interactions orales pendant CORÉVÉDIS. En effet, lors d'une séance sur les écrits V2, l'enseignante et les élèves oralisent le texte de Carlita.

V2	**30 avril 2021**
Il était une fois un scientifiqe / qui feser une posion. /Tous à cou pom ! /un méchant monstre ataca le scientifique. /Le monstre tournet tèlement vite /que le scientifique senvole dans laispas. / depuis on dis que la sciencficton et untairdite. /	
Il était une fois un scientifique qui faisait une potion. Tout à coup : pom ! Un méchant monstre attaqua le scientifique. Le monstre tournait tellement vite que le scientifique s'envole dans l'espace. Depuis, on dit que la science fiction est interdite.	

Le texte est lu à voix haute et discuté pour étayer la compréhension des camarades de Carlita. En effet, au mois d'avril ces élèves déchiffrent tous mais leur vitesse de déchiffrage et la non-connaissance de certains des éléments de ponctuation présents dans le texte de Carlita ne facilitent pas la compréhension.

VÉ	oui / *pourquoi il s'envole* le scientifique ?
ANA	parce que le monstre il court assez vite que
CAR	non / il tourne / il tourne
VÉ	il tourne / le monstre tournait tellement vite / *que qu'est-ce qui se passe?*
ANA	que / il / il va dans
Plusieurs	dans l'espace
VÉ	le scientifique s'envole dans l'espace /et *qu'est-ce qu'il lui veut ce monstre-là* / au scientifique
DAN	bin / il veut il veut / attaquer /

L'enseignante focalise sur des endroits du texte en effectuant des reprises, pose de nombreuses questions aux élèves pour coconstruire la signification. Ces questions portent sur les circonstances de l'action « pourquoi il s'envole ? », sur les motifs des personnages « qu'est-ce qu'il lui veut ce monstre-là ? », les causes et les conséquences « il tourne tellement vite que, qu'est-ce qui se passe ? ».
De plus, Véronique ajoute des éléments à l'oral : elle bruite et assortit la lecture de gestes qui aident les élèves à comprendre l'implicite, les blancs dans le texte de Carlita.

VÉ	et tout d'un coup *de sa potion* (*pointe le mot au tableau*)
Plusieurs	(*ton exclamatif*) pom !
VÉ	vous *imaginez la scène* ?/ (*mime un scientifique qui mélange des solutions*) scientifique / faites-le / potions / blblblblbl / (*mime une ébullition*) et tout d'un coup (*mime une grande explosion avec les bras*)
Ensemble	(*crient*) POM !
VÉ	et là (*suspend sa parole, ouvre grand les yeux*)
PAU	(*fait des bruits de monstre, VÉ le regarde avec de grands yeux*)
VÉ	(*mime un tourbillon avec le bras droit*)
Plusieurs	(*bruits de tourbillon*)
VÉ	monstre qui tourne / aaahhh ! / (*montre les mots sur la production de CAR*) et le scientifique qu'est-ce qu'il lui arrive ?/ (*mime un envol vers l'espace d'un geste du bras droit*) fiiiijjj !
Élèves	(*bruits divers d'envol*) youhouuuuu
VÉ	(*regarde les élèves en ouvrant grand les yeux et la bouche, pose sa main sur sa bouche en signe de consternation*)
DAN	ohhhhh
ANA	ça explose on dirait
VÉ	ah oui là on dirait bien que ça explose / (*à CAR*) est-ce que ça explose ?/ quand ça fait pom ?
CAR	oui
VÉ	ce petit mot-là / (*montre les mots en les disant*) tout à coup / pom
DAN	(*grande inspiration effrayée*)

Les onomatopées à l'oral « ahhhh, pom ! fiiiiiiij !», assorties de gestes et de grandes inspirations effrayées des uns et des autres rendent la scène vivante. Tout en visant la densification du concept de récit chez ces jeunes élèves, les GLD viennent construire un nouveau contexte intra, qui s'oriente en V3 vers le désir de captiver son auditoire. Les GLD réalisés en collectif lors des lectures d'écrits V1 et V2 sont appropriés par Kin lors de l'écriture de V3 : s'il semble seul face à sa feuille, il s'inspire de ses pairs, des bruitages et dialogues devenus silencieux qui viennent peupler son récit.

Des GLD lors de la coactivité de révision des textes d'élèves

L'analyse des interactions orales lors des séances de révision des écrits initiaux permet d'identifier des gestes didactiques et des GLD communs aux deux enseignantes, se déclinant différemment selon la discipline.

On distingue, à un niveau macro, des gestes didactiques déterminés en amont des séances, correspondant aux grandes lignes tracées par le dispositif. Nous avons catégorisé ces gestes didactiques ainsi que les GLD qui les opérationnalisent en fonction des intentions des enseignantes, qui visent :

- la transformation des représentations des élèves sur les situations d'écriture : faire verbaliser par les élèves ou verbaliser la façon dont ils ont compris la consigne d'écriture, lorsque celle-ci parait éloignée de ce qui était attendu ;
- la secondarisation des discours : faire identifier les dysfonctionnements dans le discours (formulations ambigües, non progression de l'information, répétitions…), faire construire une représentation du destinataire ;
- l'élaboration des savoirs conceptuels : faire identifier les possibles opérations de révision à effectuer (éléments à ajouter, supprimer, déplacer), pour produire une schématisation des savoirs plus élaborée ;
- la construction du code sémiotique : faire identifier les dysfonctionnements orthographiques, ainsi qu'un ou des savoirs procéduraux à réinvestir dans les réécritures, par exemple s'approprier l'usage d'outils de classe (affiches, mots répertoires etc).

Pour cette contribution, nous avons choisi de présenter les GLD de transformation des représentations initiales des élèves sur les situations elles-mêmes.
La liste qui suit est assortie d'exemples issus des verbatims : il est important de préciser que ces GLD sont spécifiques, ancrés à la fois dans une situation de révision des écrits, et dans une situation disciplinaire, en CP. Si les gestes didactiques « englobant » auxquels ils sont rattachés ont un caractère transversal, on ne peut considérer les GLD comme transférables à toutes situations langagières, et les exemples sont une opérationnalisation située de ces GLD. Lorsque le GLD est pris en charge par l'élève, nous précisons les trois premières lettres de son prénom.

Transformation des représentations		
GD	GLD	Exemples d'énoncés
Évaluer / faire évaluer le contexte intrasubjectif	Clarification du contexte intrasubjectif	« Tu as essayé d'écouter le mot soupe, pour trouver les bonnes lettres ou pas du tout ? » (portrait chinois)
		ARI « J'ai vu des graines et j'étais en France » (graines)
		AYA : « j'ai écrit beaucoup de mots » « Tu penses que comme tu as écrit beaucoup de mots, tu as répondu à ma question ? » (robots)
		AMB : « Il a réessayé comme ça il écrit mieux » (récits)
Réguler : réorienter l'activité, catégoriser les situations, identifier leur ancrage	Pointage de l'écart au contexte de pertinence	« Est-ce qu'il y a toujours beaucoup de lettres ? » (portrait chinois)
		« Ça c'est quand on demande aux enfants de quel pays tu viens » « En sciences, quand on parle des graines, on ne parle pas du pays où on était » (graines)
		« Là tu as écrit, mais recopié des mots, alors que là tu as vraiment écrit » (robots)
		« Mais alors est-ce que l'histoire fonctionne ? » (récits) PAU « Ça répète trois fois la même chose » LUN : « Ça fait pas vraiment une histoire »
	Négociation d'un contexte intersubjectif davantage pertinent	« Pour choisir ses lettres, il faut écouter ce qu'on entend » (portrait chinois)
		« Je vous demandais d'expliquer ce qu'est une graine » (graine) « On ne sait pas trop expliquer… on va regarder dans des textes documentaires (graines)
		CAR : « [ce qu'on veut savoir c'est]… c'est pas la France, qui heu… fabrique la graine » (graine)
		« je vous demandais d'expliquer ce qu'est une graine » (graine)

		« on devait expliquer ce qu'est un robot » ELY : « moi je trouve qu'il répond un peu à la question quand même [il explique un peu] » (robot)
		« Nous on a envie de savoir, qu'est-ce qui se passe après ? » (récit)

Les GLD visent à susciter ou à favoriser l'élaboration de contenus de savoirs, des changements dans les représentations des élèves : ils sont donc nécessairement adossés à la notion travaillée, en lien avec l'analyse épistémique qui est incontournable. Pour chaque exemple donné, nous rappelons donc l'objet travaillé. D'autre part, ces outils sont ceux que nous avons mobilisés pour mettre en avant des apprentissages effectués en tout début d'école primaire, dans une approche littéracique. Les GLD ne renvoient pas aux mêmes valeurs en sciences et français, mais ils visent bien à inscrire l'élève dans un contexte plus pertinent.

Conclusion

Les données présentées constituent une étude de cas, mais d'un point de vue didactique, elles forment un ensemble cohérent qui esquisse une possible progression des types de textes à étudier et à faire produire au cours d'une année de CP.
En ce qui concerne les conditions ayant guidé et suscité la réalisation de ces GLD, il resterait encore à préciser, dans des publications à venir, comment a été menée la recherche participative, notamment à éclairer la manière dont le positionnement énonciatif des enseignantes a évolué tout au long de la recherche doctorale et la manière dont nous les avons accompagnées pour l'analyse des textes initiaux produits.

Nous avons essayé de montrer avec notre étude que de jeunes élèves, dès la première année en école élémentaire et alors qu'ils ne sont pas encore lecteurs, peuvent produire des textes en apprenant à prendre en charge leur énoncé, de façon singulière et pertinente par rapport à la discipline. Au fil de l'année, nous voyons comment ces élèves de CP âgés de cinq à sept ans, pas toujours francophones, apprennent à décoder tout en transformant petit à petit leurs représentations sur l'écrit, comment ils coconstruisent des représentations pertinentes des paramètres des situations disciplinaires scolaires. Ils produisent des textes qui se secondarisent petit à petit, qui se densifient, qui sont singuliers et attestent de la construction en cours de sujets scolaires, situés dans plusieurs domaines ou disciplines.
Dans l'étude de cas réalisée, nous voyons que cette disciplination et cette secondarisation des textes ne s'opèrent pas d'elles-mêmes. La production d'écrits intermédiaires apparait riche d'apprentissages parce qu'elle est adossée à une situation de révision étayée. Nos analyses montrent combien les transformations dans les discours des élèves et le positionnement plus pertinent dans la discipline sont étayés par la coactivité langagière des élèves et de leur enseignante, à partir des textes écrits par les élèves et grâce à l'orchestration magistrale des interactions orales. Cette orchestration est anticipée par l'analyse des textes initiaux, qui pointe les points prioritaires à mettre au travail en termes de positionnement énonciatif, mais également sur les autres dimensions de l'activité scripturale (même si nous n'avons pas traité ces points ici).

Les gestes langagiers didactiques au sein de cette situation de révision aménagent une passerelle entre le langage des élèves produit au début de chaque séquence, et celui, secondarisé et discipliné, visé en fin de séquence. Au sein de ce dispositif de révision mis en œuvre de façon ritualisée, structurée et progressive tout au long d'une année scolaire, les GLD de verbalisation du contexte intra, de négociation d'un contexte inter et de secondarisation orale des discours sont des outils langagiers permettant aux enseignant·e·s d'accompagner les élèves vers leur Zone Prochaine de Développement.

Bibliographie

Aeby-Daghé, S., & Dolz, J. (2008). Chapitre 3. Des gestes didactiques fondateurs aux gestes spécifiques à l'enseignement-apprentissage du texte d'opinion. In D. Bucheton & O. Dezutter, *Le développement des gestes professionnels dans l'enseignement du français* (p. 83-105). De Boeck Supérieur. https://doi.org/10.3917/dbu.buche.2008.01.0083

Bakhtine, M. M. (avec Aucouturier, A., & Todorov, T.). (1984). *Esthétique de la création verbale*. Gallimard.

Barré-de Miniac, C. (2015). *Le rapport à l'écriture : Aspects théoriques et didactiques*. Presses universitaires du Septentrion.

Bautier, É. (1995). *Pratiques langagières, pratiques sociales : De la sociolinguistique à la sociologie du langage*. Éditions l'Harmattan.

Bautier, E., & Goigoux, R. (2004). Difficultés d'apprentissage, processus de secondarisation et pratiques enseignantes : Une hypothèse relationnelle. *Revue française de pédagogie*, *148*(1), 89-100. https://doi.org/10.3406/rfp.2004.3252

Bernardin, J. (2013). *Le rapport à l'école des élèves de milieux populaires*. De Boeck.

Bernié, J.-P. (2002). L'approche des pratiques langagières scolaires à travers la notion de «communauté discursive» : Un apport à la didactique comparée? *Revue française de pédagogie*, *141*, 77-88.

Bernié, J.-P. (2004). L'écriture et le contexte : Quelles situations d'apprentissage? Vers une recomposition de la discipline «français». *Linx. Revue des linguistes de l'université Paris X Nanterre*, *51*, 25-39.

Bronckart, J.-P. (1997). *Activité langagière, textes et discours. Pour un interactionisme sociodiscursif*. Lausanne, Delachaux et Niestlé.

Brossard, M. (2004). *Vygotski : Lectures et perspectives de recherches en éducation . Suivi d'un inédit en français*. Presses universitaires du Septentrion.

Bucheton, D. (2008). Les gestes professionnels : Petite histoire d'une approche didactique nouvelle. *Le développement des gestes professionnels dans l'enseignement du français*, 7-14.

Bucheton, D. (2009). *L'agir enseignant : Des gestes professionnels ajustés*. Octarès.

Bucheton, D., & Chabanne, J.-C. (2002). *Parler et écrire pour penser, apprendre et se construire : L'écrit et l'oral réflexifs*. Presses Universitaires de France.

Chabanne, J.-C. (2011). Les écrits «intermédiaires» au-delà du brouillon. *Recherches*, *55*, 7-20.

Chartier, A.-M. (2022). *L'école et l'écriture obligatoire*. Paris : Éditions Retz.

Colognesi, S., Deschepper, C., & Oliveri, S. (2022). *Un premier essai de modalisation du rapport à l'oral par un groupe de recherche collaborative : Quelles étapes pour quelles productions ?* Colloque de l'AIRDF. https://dial.uclouvain.be/pr/boreal/object/boreal:255608

Coulange, L., Jaubert, M., & Lhoste, Y. (2018). Les gestes professionnels langagiers didactiques dans différentes disciplines : Fondements théoriques et méthodologiques-études de cas en mathématiques et en français. *eJRIEPS. Ejournal de la recherche sur l'intervention en éducation physique et sport*, *spécial 1*.

Dabène, M. (1991). Un modèle didactique de la compétence scripturale. *Repères. Recherches en didactique du français langue maternelle*, *4*(1), 9-22.

De Croix, S., Falardeau, E., Ledur, D., & Ronveaux, C. (2024). *Les écrits intermédiaires partagés*. Presses universitaires de Namur.

François, F. (2004). *Enfants et récits : Mises en mots et « restes »*. Presses universitaires du Septentrion.

Grize, J.-B. (1998). Logique naturelle, activité de schématisation et concept de représentation. *Cahiers de praxématique*, *31*, 115-125.

Hébert, M., & Lépine, M. (2013). De l'intérêt de la notion de littératie en francophonie : Un état des lieux en sciences de l'éducation. *Globe : revue internationale d'études québécoises*, *16*(1), 25-43. https://doi.org/10.7202/1018176ar

Hofstetter, R., & Schneuwly, B. (2014). *Disciplinarisation et disciplination consubstantiellement liées. Deux exemples prototypiques sous la loupe : Les sciences de l'éducation et les didactiques des disciplines.* Academic Press.

Jaubert, M., & Rebière, M. (2002). Parler et débattre pour apprendre : Comment caractériser un oral réflexif. In *Parler et écrire pour penser, apprendre et se construire, dir J.-C. Chabanne, D. Bucheton* (PUF).

Jaubert, M., & Rebière, M. (2011). Positions énonciatives pour apprendre dans les différentes disciplines scolaires : Une question pour la didactique du français ? *Pratiques. Linguistique, littérature, didactique*, *149-150*, Article 149-150. https://doi.org/10.4000/pratiques.1718

Jaubert, M., & Rebière, M. (2020). Quels outils pour rendre compte du passage d'une langue quotidienne à une langue disciplinaire scolaire ? *Swiss Journal of Educational Research*, *42*(3), Article 3. https://doi.org/10.24452/sjer.42.3.4

Jaubert, M., & Rebière, M. (2024). Pourquoi modéliser la coactivité langagière en classe ? In J.-L. Dufays, S. De Croix, M.-C. Pollet, C. Scheepers, & D. Vrydaghs, *Les recherches en didactique du français. Les résultats en question(s)*. (Presses Universitaires de Louvain, p. 207-224). Presses Universitaires de Louvain.

Jaubert, M., Rebière, M., & Bernié, J. P. (2012). Communautés discursives disciplinaires scolaires et construction de savoirs : L'hypothèse énonciative. *Forum lecture suisse. Littératie dans la recherche et la pratique*. https://doi.org/10.58098/lffl/2012/3/476

Jaubert, M., Rebière, M., & Pujo, J. (2010, juin). Communautés discursives disciplinaires scolaires et formats d'interactions. *Colloque international "Spécificités et diversité des interactions didactiques : disciplines, finalités, contextes", Université de Lyon - ICAR - CNRS - INRP, 24-26 juin 2010*. https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00534616

Kervyn, B. (2020). De l'utilité de la recherche collaborative pour produire des ressources de formation robustes. *Recherches en didactique des langues et des cultures. Les cahiers de l'Acedle*, *17-2*(17-2), Article 17-2. https://doi.org/10.4000/rdlc.7339

Lhoste, Y. (2017). *Épistémologie et didactique des SVT*. Presses Universitaires de Bordeaux.

Lhoste, Y., & Champagne, M. (2019). Des gestes professionnels aux gestes langagiers didactiques… Apports d'une recherche comparatiste en didactiques des disciplines. In *Enseignement et formation. Éclairages de la didactique comparée.* (Presses Universitaires du Midi, p. 45-60). https://hal.science/hal-02555450

Magniant, V. (2024). *Des gestes professionnels langagiers didactiques au cours préparatoire, au service de la co-activité langagière de révision de textes écrits et de la construction du sujet dans différentes disciplines* [Thèse de doctorat, Université de Bordeaux]. https://theses.hal.science/tel-04903774

Maingueneau, D. (1984). *Genèse du discours*. Mardaga.

Margolinas, C., & Laparra, M. (2011). Des savoirs transparents dans le travail des professeurs à l'école primaire. In J. C. J.-Y. Rochex (Éd.), *La construction des inégalités scolaires* (p. 19-32). Presses universitaires de Rennes. https://hal.science/hal-00779196

Olson, D. R. (1998). *L'univers de l'écrit* (Retz).

Rabatel, A. (2012). Positions, positionnements et postures de l'énonciateur. *TRANEL. Travaux Neuchâtelois de Linguistique*, *56*, 23.

Ronveaux, C., & Schneuwly, B. (2018). *Lire des textes réputés littéraires : Disciplination et sédimentation*. Peter Lang.

Schneuwly, B., Dolz-Mestre, J., Aeby Daghe, S., Bain, D., Canelas-Trevisi, S., Sales Cordeiro, G., Gagnon, R., Jacquin, M., Ronveaux, C., Thevenaz-Christen, T., & Toulou, S. (2009). *Des objets enseignés en classe de français : Le travail de l'enseignant sur la rédaction de textes argumentatifs et sur la surbordonnée relative*. Presses universitaires de Rennes. http://www.pur-editions.fr/detail.php?idOuv=2250

Scribner, S., & Cole, M. (2010). La littératie sans l'école : À la recherche des effets intellectuels de l'écriture. *Langage et société*, *133*(3), 25-44. https://doi.org/10.3917/ls.133.0025

Autrice

Véronique Magniant est formatrice en didactique du français depuis 2021, en France, à l'Institut National Supérieur du Professorat et de l'Éducation (INSPE) de Bordeaux.
Sa thèse de doctorat, soutenue en 2024 dans la spécialité « Langage, Langues, Cultures et Société » porte sur l'enseignement de l'activité scripturale en classe de Cours Préparatoire. Ses travaux se focalisent sur Gestes Langagiers Didactiques dans la révision de textes d'élèves, dans une visée d'apprentissage dans différentes disciplines. Son parcours est particulièrement marqué par les questions soulevées par l'enseignement des pratiques langagières scolaires dans les écoles de milieux populaires.

Cet article a été publié dans le numéro 1/2026 de forumlecture.ch

Förderung der Lese- und Schreibkompetenz von Kindern im Alter von 5 bis 6 Jahren: didaktische Massnahmen für den Einstieg ins sprachliche Lernen im Fach

Véronique Magniant

Abstract

Fachdidaktische Forschung weist darauf hin, wie wichtig es ist, dass Schülerinnen und Schüler lernen, sich in den unterschiedlichen Schulfächern zurechtzufinden. Dazu gehört auch, die sprachlichen Mittel zu erwerben, die das Erschliessen fachlicher Inhalte unterstützen.
Nachdem wir den Begriff der Gestes Langagiers Didactiques (GLD) eingeführt haben, stellen wir ausgewählte Ergebnisse einer Studie vor, die in einer ersten Primarklasse in Frankreich (5–6-jährige Kinder) durchgeführt wurde. Der Fokus liegt auf einer Phase des Schuleintritts, in der die Lernaktivitäten zunehmend fachlich strukturiert und differenziert werden.
Ausgehend von einer vergleichenden Analyse von Texten, die vier Kinder zu Beginn und am Ende der ersten Klasse verfasst haben, zeigen wir auf, welche Gestes Langagiers Didactiques ihnen dabei helfen, den fachlich relevanten Kontext einer Aufgabe klarer zu erfassen und ihr Denken zunehmend domänenspezifisch auszurichten..

Schlüsselwörter

Schreiben, fachspezifische Diskurspraktiken, Sekundarisierung, Präkonzepte, « gestes langagiers didactiques“, Kontexte.

Dieser Beitrag wurde in der Nummer 1/2026 von leseforum.ch veröffentlicht.

Sostenere l’ingresso nell’alfabetizzazione di allievi di 5–6 anni: gesti linguistici didattici per accedere alle discipline scolastiche

Véronique Magniant

Riassunto

Numerosi studi di didattica evidenziano la necessità di insegnare agli alunni a orientarsi all’interno delle diverse discipline scolastiche. Adottare un posizionamento pertinente è essenziale per entrare nell’attività linguistica orale e scritta attesa dalla scuola, in particolare nell’attività di concettualizzazione degli oggetti di sapere propri di ciascuna disciplina.
Dopo aver definito il concetto di Gesti Linguistici Didattici (GLD), vengono presentati alcuni risultati di una ricerca condotta in classi di CP (inizio della scuola primaria, alunni di età compresa tra i 5 e i 6 anni in Francia), ossia nel momento in cui si suppone che l’attività degli allievi diventi strutturata. A partire dagli spostamenti individuati tra produzioni scritte iniziali e finali di quattro allievi (nove testi), vengono presentati GLD orientati alla trasformazione delle rappresentazioni relative ai parametri della situazione, nelle discipline del francese, delle scienze della vita e della tecnologia. Tali GLD rendono più pertinente il contesto entro cui si radica l’attività degli allievi e contribuiscono a disciplinarne il pensiero.

Parole chiave

scrittura, comunità discorsive disciplinari, secondarizzazione, rappresentazioni iniziali, gesti linguistici didattici, contesti

Questo articolo è stato pubblicato nel numero 1/2026 di forumlettura.ch

Promoting reading and writing competence in 5-6 year old children: instructional interventions for introducing language-based learning in content areas

Véronique Magniant

Abstract

Research in subject-specific pedagogy highlights the importance of students learning to navigate the different school subjects. This includes acquiring the linguistic tools that support an understanding of subject-specific content.
After introducing the concept of Gestes Langagiers Didadactiques (GLD), I present selected results from a study conducted in a first year class in France (children aged 5-6). The focus is on the phase at school entry where learning activities become increasingly structured and differentiated according to subject content. Based on a comparative analysis of texts written by four children at the beginning and end of the first year, I show which gestes langagiers didactiques help them to more clearly grasp the subject-relevant context of a task and to progressively align their thinking with domain-specific approaches.

Keywords

writing, subject-specific discourse practices, academic formalisation, prior conceptions, gestes langagiers didactiques, contextsdifferent target groups in direct connection with libraries.

This article was published in the 1/2026 issue of leseforum.ch