UNIVERSITÉ DE GENÈVE

Archive ouverte UNIGE
https://archive-ouverte.unige.ch

Thèse 2006

Open Access

This version of the publication is provided by the author(s) and made available in accordance with the copyright holder(s).

Microgenèses didactiques dans une situation de révision textuelle en milieu adulte

Balslev, Kristine

How to cite

BALSLEV, Kristine. Microgenèses didactiques dans une situation de révision textuelle en milieu adulte. Doctoral Thesis, 2006. doi: 10.13097/archive-ouverte/unige:712

This publication URL: https://archive-ouverte.unige.ch/unige:712
Publication DOI: 10.13097/archive-ouverte/unige:712

© This document is protected by copyright. Please refer to copyright holder(s) for terms of use.

UNIVERSITE DE GENEVE
FACULTE DE PSYCHOLOGIE ET DES SCIENCES DE L'EDUCATION
Section sciences de l'éducation

Microgenèses didactiques dans une situation de révision textuelle en milieu adulte

THESE

Présentée à la
Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation de l'Université de Genève pour obtenir le grade de
Docteur en **Sciences de l'éducation**

par

Kristine BALSLEV

de Grenaa – Danemark

Thèse n° 370

Genève – septembre 2006

Membres du Jury

Madelon SAADA-ROBERT, directrice (Université de Genève)

Michel BROSSARD (Université de Bordeaux 2)

Joaquim DOLZ (Université de Genève)

Michèle GROSSEN (Université de Lausanne)

Francia LEUTENEGGER (Université de Genève)

Remerciements

À l'enseignante et les participants à son atelier, qui ont rendu possible cette recherche. Je remercie particulièrement l'enseignante pour son ouverture et l'intérêt qu'elle a porté à cette recherche.

À Madelon Saada-Robert, pour sa disponibilité et son accompagnement respectueux, solide, riche et toujours amicale durant ces dernières années.

À Francia Leutenegger, pour ses remarques constructives à des moments clés de cette recherche.

À Joaquim Dolz, pour son attitude positive et encourageante à mon égard.

À Michèle Grossen et Michel Brossard, pour leurs articles enthousiasments et inspirants.

À Philippe, pour son soutien infini tout au long de la recherche et grâce à qui une grande partie de ma confiance existe.

À Alice et Arthur.

Je remercie également toutes les personnes avec qui j'ai eu de riches échanges et des critiques très constructives à divers moments de la recherche, notamment Olivier Dezutter, Lina Sylvain, Catherine Martinet, Edyta Tominska, Christine Gamba, Anne-Christel Grau, Edeline Navarro et Sylvie Routhier.

Table des matières

I. INTRODUCTION..... 7

1. L'illettrisme et l'enseignement-apprentissage de la littératie.....8
Enseignement de l'écrit à des adultes 9

2. La partie non méthodique de la recherche.....12
Parler pour apprendre ?..... 13
Rendre compte des processus d'apprentissage ?..... 13
Partir de l'apprenant pour mieux enseigner ?..... 14
Le rôle du contenu de savoir dans l'enseignement-apprentissage..... 14
Le sens : élément crucial de l'enseignement-apprentissage..... 16

3. Contextualisation et justification des choix 17
Terrain d'étude..... 17

4. Champs disciplinaires concernés, fondements de référence et présupposés théoriques.....19
L'enseignement-apprentissage considéré comme un processus unique..... 20
Des microprocessus d'acquisition de connaissances sur un temps court..... 21

5. Objectifs poursuivis et apports.....22

II. CADRE THÉORIQUE 23

1. Approche pluriréférentielle et présupposés théoriques..... 23

2. Interactions verbales, compréhension commune, co-activité et apprentissage de la littératie comme éléments d'étude des microgenèses didactiques.....25
Entre le donné et le créé…ou la dimension non prédéfinie de l'interaction..... 26
L'interaction..... 27
L'activité dans le cadre des situations d'enseignement-apprentissage..... 40
Co-activité et interactions entre enseignant et apprenants : quelle symétrie ?..... 45
Les trois éléments en interaction 47

3. La littératie.....57
L'apprentissage de la littératie..... 58
Sur l'orthographe..... 65

4. Les microgenèses didactiques..... 67
L'origine historique de l'étude des microgenèses..... 67
Les microgenèses didactiques comme objet d'étude et modèle théorique..... 68

III. OBJECTIFS ET QUESTIONS DE RECHERCHE..... 75

1. Objectifs de la recherche.....75

2. Volet théorique : questions de recherche.....75

3. Volet méthodologique : questions de recherche.....77

IV. CADRE MÉTHODOLOGIQUE..... 79

1. Principes méthodologiques.....79
Paradigme de recherche : une recherche en situation..... 79

Les visées de la recherche, le recueil et le traitement des données....86
Les critères de validité.... 98

2. Le terrain d'étude et les sujets de recherche....101
L'atelier de français écrit.... 101
Les apprenants....102
L'enseignante....103

3. Procédures méthodologiques.... 103
Le recueil des traces....103
Les indices recherchés à travers l'ensemble des traces....105
Les caractéristiques et fonctions de chacune des traces....106
Résumé de l'ensemble des traces....116
Étapes de dépouillement de chacune des traces ou le passage des données brutes aux données élaborées.... 118
Synthèse des procédures 166

V. RÉSULTATS.... 167

Introduction....167

1. Analyse des composantes activables du savoir 168
a) Analyse a priori du programme de formation....169
b) Analyse des productions textuelles 186
c) Analyse des entretiens avec l'enseignante 205
d) Synthèse....213

2. Analyse des composantes du savoir effectivement traitées et de leurs modalités énonciatives.... 215
a) Analyse microstructurale des composantes du savoir.... 215
b) Analyse microstructurale des modalités énonciatives....221
c) Analyse microgénétique....228

3. Connaissances acquises par les apprenants....278

4) Synthèse générale 284

VI. CONCLUSIONS ET PERSPECTIVES.... 287

1. Synthèse des résultats 287
Sur les processus d'enseignement-apprentissage....287

2. Le mouvement inductif et déductif inhérent à la recherche en situation.... 297

3. Perspectives.... 298

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES.... 300

I. Introduction

Comment apprend-on ou réapprend-t-on à écrire à un âge adulte ? Comment enseigner l'orthographe, la rédaction à un adulte ? Comment amener un apprenant à attribuer du sens à un savoir comme la langue écrite ? Comment deux personnes arrivent-elles à se comprendre autour d'un contenu de savoir - que l'une doit « transmettre » et l'autre « s'approprier » - et d'une activité, comme la rédaction d'une lettre ? Comment savoir si elles se comprennent ? Comment les significations attribuées et construites par deux personnes à propos d'un objet de savoir se « rencontrent »-elles ? Que fait l'enseignant de français écrit avec les connaissances préexistantes chez l'apprenant, surtout lorsqu'elles ne correspondent pas aux savoirs légitimes ? Comment ces significations se transforment-elles à travers les interactions verbales ? Pourquoi est-ce qu'un petit mot, une simple phrase provoquent un « déclic » chez un apprenant, alors que d'autres fois, de longues explications débouchent sur un statu-quo en termes d'apprentissage ? Comment « évaluer » les connaissances construites sur un court laps de temps par l'apprenant ? Comment expliquer que - parfois - l'enseignant et l'apprenant, bien qu'étant engagés dans une même activité, semblent mener un dialogue de sourds ?

En répondant à quelques-unes de ces nombreuses questions qui nous ont animée au départ de la recherche, nous souhaitons apporter un éclairage aux processus d'enseignement-apprentissage dans le domaine de la littératie, plus précisément à ceux prenant place dans une situation de révision textuelle entre des adultes en difficulté face à l'écrit et une enseignante.

Ce chapitre débute par une brève présentation de la problématique de cette recherche, concernée par l'illettrisme et l'enseignement-apprentissage de la littératie. Ensuite, nous faisons le tour d'un certain nombre de nos croyances et de questionnements à l'origine de la recherche, afin de mettre en lumière la partie « non méthodique » de celle-ci (Leutenegger & Saada-Robert, 2002 ; Pourtois, Desmet & Lahaye, 2001). Cette partie est suivie de la présentation des postulats théoriques sur lesquels repose la recherche, des champs disciplinaires concernés et des présupposés au cœur de la recherche. En dernier lieu, le terrain d'étude, les objectifs poursuivis ainsi que les apports potentiels de la recherche sont présentés.

Annonçons d'office que nous avons fait le choix, dans cette introduction, d'énoncer les questionnements qui ont accompagné le cheminement de cette recherche de thèse. Par conséquent, le genre écrit en est parfois affecté.

1. L'illettrisme et l'enseignement-apprentissage de la littératie

De récentes études effectuées en Suisse, en France et au Canada (Lurin & Soussi, 1998 ; OCDE-PISA, 2002 ; statistiques Canada, 2001) relatent qu'une part importante de la population adulte se trouve actuellement en difficulté face à l'écrit et que 20 à 25% de la population adulte serait en situation d'illettrisme. Nous n'allons pas ici entrer dans le débat concernant la définition même de la littératie et de l'illettrisme, ni sur la validité des tests utilisés dans les enquêtes pour évaluer la littératie auprès d'une population, mais nous pointons le fait que ces enquêtes débouchent généralement sur un constat alarmant concernant les compétences littéraciques des adultes dans les pays francophones. De nombreuses recherches se sont penchées sur cette problématique, en faisant l'état de la littératie dans plusieurs pays ou en abordant le rapport à l'écrit de ces populations, leur vécu scolaire, leurs représentations de la culture écrite (Besse, 2000 ; Lahire, 1993). Par contre, peu de recherches s'intéressent aux processus mêmes en jeu lorsqu'un adulte apprend ou réapprend à lire ou écrire en situation institutionnelle.

Il existe peu de chiffres relatant le succès ou l'échec des cours de français écrit destinés à des adultes débutants scripteurs. En effet, les organismes s'occupant de ce phénomène ont rarement les moyens de faire un bilan des cours qu'ils offrent. De plus, la population concernée par ces cours est en général une population de migrants, de réfugiés, de "sans-papiers", ce qui rend encore plus difficiles le suivi et l'évaluation de leurs apprentissages.

De nombreux travaux se sont penchés sur l'apprentissage ou la formation chez les adultes. Toutefois la plupart de ces travaux concernent la formation en milieu professionnel. Les recherches portant sur des sujets en formation de base, comme l'apprentissage de la lecture/écriture sont rares. C'est en partie ces constats qui nous ont motivée à choisir une université populaire comme lieu de recueil des données.

La problématique est également issue d'un obstacle rencontré dans notre brève expérience d'enseignante en français écrit auprès d'adultes en difficulté peu scolarisés ou scolarisés dans une autre langue que le français. L'obstacle se résumait à « comment me faire comprendre ? Comment éviter tous les malentendus avec les apprenants ? Quand je dis *lettre* ils comprennent *mot* tout en me disant *oui, je comprends* ; quand je leur demande de conjuguer les verbes ils changent l'orthographe des radicaux, etc. ». Cet obstacle s'est confirmé après une discussion avec une autre enseignante en français écrit qui rencontrait les mêmes problèmes.

Nous partons avec l'idée que l'apprentissage nécessite une « zone de compréhension » à l'intérieur de laquelle se situent l'enseignant et l'apprenant. Dès lors, nous nous questionnons, d'une part, sur les moyens d'accéder aux significations que l'apprenant attribue aux savoirs afin de construire cette zone de compréhension ; d'autre part, sur la contribution de l'enseignant dans la transformation de ces significations à travers cette zone.

Ces questions nous ont aussi amenée à nous questionner sur la spécificité de l'enseignement à des adultes.

Enseignement de l'écrit à des adultes

En quoi l'enseignement de l'écrit à des adultes diffère-t-il de celui destiné aux enfants ? En ce qui concerne les processus d'apprentissage en jeu, c'est-à-dire les stratégies de lecture ou d'écriture, il ne semblerait pas qu'il y ait de grandes différences entre apprenants adultes en début d'acquisition et apprenants enfants (Balslev, 2000 ; Changkakoti, 1999 ; Torunczyck, 2000). Les modèles d'acquisition de la lecture/écriture ainsi que les stratégies s'y rattachant s'appuient sur des recherches effectuées auprès d'enfants. Les recherches portant sur les stratégies de lecture/écriture d'adultes sont rares, celles comparant les stratégies d'adultes débutant scripteurs avec les stratégies d'enfants le sont encore plus. Toutefois, en ce qui concerne l'apprentissage, les adultes se serviraient des mêmes stratégies que les enfants. Du point de vue des composantes linguistiques, rien ne démontre en effet, pour l'instant, l'existence d'une différence majeure entre les enfants et les apprenants adultes, même si les stratégies sociocognitives générales d'apprentissage changent au cours de la vie.

Outre la capacité de mobiliser certaines procédures[1], la capacité d'articuler ces procédures est essentielle pour la maîtrise de la lecture/écriture. Besse (1992) a cherché à dresser le portrait de quelques «illettrés» en s'intéressant aux procédures par lesquelles les sujets traitent l'information écrite. Il s'avère qu'une grande diversité de procédures apparaît entre les sujets. Mais un des éléments freinant le plus la résolution de problème serait l'incapacité d'arriver à articuler les différentes procédures (par ex. des sujets de son étude arrivent à nommer les lettres, à rechercher les significations des écrits, mais n'arrivent pas à produire un texte). Reste à savoir si cette incapacité à articuler les procédures est une spécificité d'apprenants adultes ou si elle se retrouve chez tous les lecteurs en difficulté.

Il est également probable que les adultes en situation d'illettrisme ou d'analphabétisme soient moins souples dans les choix des stratégies et passent plus difficilement d'un type de stratégie à un autre (Torunczyck, 2000). Cette affirmation reste évidemment à vérifier, mais il

[1] La *procédure* représente ici une unité plus petite que la *stratégie,* par exemple, la capacité à nommer les lettres pour lire ou pour écrire.

est possible que le nombre d'années passées sans maîtriser la langue écrite rende difficile l'évolution des stratégies. Plus souvent confrontés à l'écrit, les adultes utilisent probablement systématiquement un seul type de stratégie «pour s'en sortir», ce qui pourrait empêcher le passage à d'autres types de stratégies.

De surcroît, deux différences sont essentielles à mentionner : en vivant dans une société faisant appel à la culture écrite, il est impossible de rester vierge devant l'écrit. Dès le plus jeune âge, l'enfant est confronté à l'écrit et se construit des représentations sur sa fonction et son fonctionnement. Ce trait étant davantage accentué chez un adulte, la confrontation avec l'écrit est évidemment plus forte et plus problématique. N'importe quel adulte, qu'il ait été scolarisé quelques années ou plus longtemps à Genève ou dans un autre pays, attribue une signification aux termes « verbe », « phrase » ou « adjectif ». Cette signification est plus ou moins éloignée de la signification propre à chaque objet d'enseignement (Bronckart & Schneuwly, 1991). Ainsi, lorsqu'un adulte entend le mot « phrase », il peut concevoir que celle-ci doit avoir une certaine longueur, contenir un certain nombre de messages, des mots de catégories grammaticales différentes, ou simplement se terminer par un point. Ce qui peut avoir pour conséquence l'émergence de malentendus entre l'enseignant et l'apprenant constituant des obstacles à l'apprentissage.

La deuxième différence à souligner a trait aux particularités des productions textuelles des apprenants adultes. Nous avons en effet été frappée de constater l'originalité et, parfois, la complexité des textes écrits par les apprenants observés. A titre d'exemple, deux productions textuelles sont copiées ci-dessous (en respectant le plus possible l'écriture originale, à savoir l'orthographe, les retours à la ligne, les majuscules, etc.).

Premières versions des productions textuelles 1[2] écrites par deux apprenants

Exemple 1

Chères amies, chers amis,
Cette année l'association des Chilies Résidents
de Genève (ACRG) dans son Espace Voyage Culturel
2001 à des prix abordables pour les fami
lles. nous vous proposons que nous passerons
trois jour de rêve et nous offrirons cette année
les frais de transport à notre charge (ACRG).
Le départ est fixé pour le vendredi 17 juin à
18h30, à la maison de l'association, maison
de Quartier d'Aïre – le lignon 12bis, ch Nicolas Bogueret.
Un car nous transportera, nous et nos bagages, à notre
destination. Nous arriverons vers 20h30.
Nous partirons à la région de l'Haute Savoie
au village de Dussard situé au bord du lac
d'Annecy à côté du village de Cherolinne
direction Albertville.
Nous logerons en demi-pension à la maison de
l'Ire Gîte-Auberge recommendé pour la Guide de Routard
spécialisé en la préparation en la cuisine montag-
nard. Si vous aimerez plus d'information voici
son adresse
74210 Dussard N° téléphone 0450443982 E.mail :
gîte de l'Ire.
Nous aurons accueillis tous les soirs par les
propriétaires à partir de 20h00 pour dinner. A
midi nous mangerons sur place, lieu ou
nous nos trouverons à cet moment là.
(page suivante) Chères et chers associés voici les activitées
que nous proposons et programmerons pendant les trois jours de
rêve.
Le 18 juin 2001 nous visiterons le château
d'Annecy pendant la matinée et l'après-midi
le Château de montroriont. (visitée guide)
Le 20 juin 2001 ferons le tour du lac d'Annecy
en bateau.
Tous les associés devront participer avec les
frais suivantes.
Logement en demi pension : 220 ff par jour et par pers.
Visite guide aux château : 40 Ff par adulte 20 ff les enfants
tour de lac : 70 ff par adulte 35 ff les enfants
Nous vous recommendons, des habits legeres
adéquat à la saison, un K-way et des basquets.
Pour votre information le plat du jour sur
France coût à partir de 40 FF.
Nous retournerons le 20 juin 2001 à
19h30 de la maison de l'IRE et nous
arriverons vers 21h00 à la maison du
Quartier d'Aïre le Lignon.
Notre salutations les plus distinguées
ACRE le président.

[2] La consigne pour cette production textuelle est la suivante : *Vous faites partie d'une association qui vous a demandé d'organiser un voyage de 3 jours pour ses membres. Vous organisez le voyage, puis vous envoyez une lettre aux membres de l'association pour leur présenter leur projet.*

Exemple 2

Chères amies, chers amis,
Cette année, nous vous proposons de vous emmener a la montagne skier
a cencerg
Le départ est fixé vendredi 17 janvier à 18h30, à la maison de l'association. Un car
vous transportera, vous et vos bagages, à notre destination. Nous arriverons vers
10 heures du matin, nous aurons un Chalé a notre disposition
nous avons une participation de 20 Fr pour le chalé et
pour le restaurant compris.
Le premier jour nous irons promener, faire conaissance de
certains lieux. Le deuxième jour nous prévoirons de faire des
preuves de skie. Le troisième jour nous ferons une fête au chalé
où il y aura plusieurs divertissements (ex. danse, jouex, musique)
On vous souhaite un bon séjour. Bon voyage.

Ces textes sont révélateurs de certaines caractéristiques : les productions écrites d'apprenants adultes sont souvent très élaborées (voir le premier exemple), les erreurs sont de nature variée (elles concernent tant des dimensions scripturales que textuelles) et plusieurs composantes de la production écrite sont maîtrisées.

Ce premier constat démontre une particularité de cette population : vraisemblablement la plupart des apprenants maîtrise beaucoup d'éléments du français écrit. Toutefois leurs écrits ne correspondent pas aux conventions linguistiques et aux exigences sociales. Pour les uns, il s'agit avant tout d'améliorer l'orthographe des mots, pour les autres d'améliorer la cohérence ou la cohésion du texte. Les conventions scripturales, bien que complexes, suivent des règles facilement accessibles tandis que les conventions textuelles répondent à une logique contextuelle (Bronckart, 1996) et sont, par conséquent, peut-être plus difficilement accessible que les premières.

2. La partie non méthodique de la recherche

Ci-après, nous dévoilons quelques éléments de la partie non méthodique de la recherche (Saada-Robert & Leutenegger, 2002), démarche que Pourtois et al. (2001) nomment triangulation interne, celle consistant en une réflexion que le chercheur devrait s'imposer « (…) sur ses motivations, son histoire, ses croyances afin d'assurer la fiabilité de sa recherche » (p. 30). Par partie «non méthodique », nous nous référons à Saada-Robert & Leutenegger (2002) qui estiment qu'au départ de toute recherche, une vision ou une compréhension du monde culturellement définie est présente chez le ou les chercheurs qui a une répercussion sur le moment méthodique de la recherche. Le « moment méthodique »

correspond au moment où les données sont expliquées. Il s'agit à la fois de mettre en évidence quelques croyances et surtout beaucoup de questionnements.

Parler pour apprendre ?

Nous nous référons ici à un colloque (Nonnon, Perrin & Tissoires, 2004) dont le titre était « Faut-il parler pour apprendre ?». Nous n'allons pas discuter de la nécessité de l'activité langagière pour apprendre (Bronckart & Schneuwly, 1992 ; Vygotski, 1978, 1997), mais plutôt du rôle de l'activité verbale interactionnelle. Certains auteurs, comme Halté (1995), posent comme hypothèse que l'activité interactionnelle est décisive à l'apprentissage parce qu'elle constituerait la base de l'activité cognitive de l'apprenant. Sans entrer dans le débat épistémologique engendré par cette hypothèse, relevons simplement que les interactions langagières seraient alors constitutives de l'apprentissage. Celui-ci résulterait, en effet, d'une négociation de sens permise par le langage. Nous nous permettons de nuancer ce propos dans la mesure où, d'une part, les interventions langagières n'auraient aucun effet si elles n'étaient pas intériorisées, réorganisées dans l'histoire cognitive de chaque individu, d'autre part, en considérant que la parole n'est pas le seul médium de l'apprentissage de la littératie. Toutefois, elle est le médium principal de l'enseignement-apprentissage (Bucheton, 2005) en situation institutionnelle. La verbalisation constitue également une trace facilement accessible pouvant témoigner de processus cachés. Il est, en effet, difficile d'inférer des processus à partir d'une activité ne laissant pas de traces, comme la réflexion solitaire. Alors à la question « faut-il parler pour apprendre ? » nous répondons évidemment que oui, tout en admettant que la parole n'est pas la seule dimension par laquelle on apprend.

Nous postulons donc que la verbalisation constitue un outil central dans les situations formelles d'apprentissage, c'est-à-dire qui se caractérisent par le fait d'avoir pour finalité explicite la transmission des savoirs (Brossard, 1998) et que c'est un moyen très attractif pour le chercheur puisqu'il est observable et appréhensible. Les interactions verbales ne sont pas transparentes pour autant. Si elles sont « observables », il s'agit encore de les interpréter. La question qui se pose également concerne les caractéristiques qu'elles devraient contenir pour favoriser l'apprentissage. Il s'agit dès lors d'élaborer des outils pour interpréter les interactions verbales et pour cerner les manières pour un enseignant et un apprenant d'interagir verbalement pour permettre la construction des connaissances chez l'apprenant.

Rendre compte des processus d'apprentissage ?

Au départ de cette recherche, nous avions l'ambition d'observer des signes reflétant un processus d'apprentissage, d'être témoin du moment où une personne dit « j'ai compris » en

ayant réellement compris, et d'être en mesure de capter immédiatement ce qui avait amené à cette compréhension. Nous avions en tête des souvenirs d'école, de moments « heuristiques » survenant suite à une phrase, un mot prononcé à un moment particulièrement propice, par l'enseignant. C'est ce genre de souvenir qui nous a laissé croire qu'il était possible d' « observer l'apprentissage ».

Nous sommes convaincue qu'un mot ou une simple phrase dits au bon moment par l'enseignant permet à l'apprenant de comprendre et ainsi de construire des connaissances. La question qui se pose à l'enseignant est de savoir quel mot, quelle phrase va résonner chez tel apprenant, va constituer le « déclic » lui permettant d'aller plus loin. La question qui se pose au chercheur est de comprendre ce qui induit ce déclic et de déterminer les indices sur lesquels se baser pour considérer que l'énoncé en question a facilité le processus d'apprentissage.

Partir de l'apprenant pour mieux enseigner ?

Partir de l'apprenant pour mieux enseigner n'est pas une idée nouvelle - mais encore faut-il savoir ce que cela implique, ou comment cela est possible. Au niveau cognitif - concernant la langue écrite - plusieurs théories d'acquisition par étapes ou phases ont été mises en avant. Des recherches prenant comme point de vue ces théories montrent la construction de stratégies d'acquisition à l'intérieur de ces étapes. Pour rendre l'enseignement plus adéquat aux apprenants, l'observation et la prise en compte de ces stratégies peut représenter un apport enrichissant (Balslev, 2000). Les entretiens d'explicitation ou les entretiens cliniques piagétiens sont également des moyens de comprendre ce qui se passe dans la « tête » de l'apprenant.

La question qui se pose se situe pour nous tant du côté de l'enseignant que de celui de l'apprenant. Du côté de l'enseignant, nous nous questionnons à propos des gestes permettant de s'ancrer sur les significations de l'apprenant. Du côté de l'apprenant, nous nous demandons quels sont les gestes permettant de rendre ses significations accessibles. En d'autres termes, quels sont les gestes débouchant sur une zone de compréhension commune à l'enseignant et à l'apprenant ?

Le rôle du contenu de savoir dans l'enseignement-apprentissage

Qu'est-ce que différencie l'enseignement-apprentissage du français écrit de celui d'autres matières ? Prenons deux personnes face à une boule de pâte à modeler. L'une connaît bien la matière, les formes « légitimes » du résultat final, l'autre les connaît peu ou mal.

L'une pré-modèle la pâte pour faciliter le travail de l'autre, pour l'amener à se concentrer sur quelques aspects. Il lui laisse faire avec un regard bienveillant, ou alors lui laisse seulement une partie, en fonction de ses capacités. Peu à peu, les deux modèlent ensemble une assiette, un vase, une figure. Puis, plus tard, ailleurs, l'apprenant saura modeler seul son assiette, son vase, etc. C'est ainsi que nous percevions l'enseignement-apprentissage du français écrit. Évidemment, ce n'est pas si simple. Le français écrit n'est pas une pâte molle qui se laisse modeler. Une assiette se doit d'être fonctionnelle : contenir des aliments, ne pas couler, ne pas rendre les aliments toxiques. Il n'y a pas trop d'obstacles à expliquer pourquoi l'assiette doit être plate, pourquoi elle doit être émaillée avec un émail sans plomb, etc.. Mais le français, comment expliquer que lorsqu'on rédige il faut éviter les répétitions ? Comment expliquer que les L se prononcent dans « ville » mais pas dans « bille » ? Comment comprendre ce qu'est une phrase : une série de mots dont le premier commence par une majuscule et le dernier est suivi d'un point ? Une série de mots contenant un sujet et un verbe ? Une série de mots contenant un message ? Comment transmettre ce qu'est une lettre correcte demandant un renseignement précis ? Bien sûr le français écrit n'est pas seulement le fruit d'une série de conventions arbitraires. Tout s'explique. Le français écrit a une longue histoire que nous n'aborderons pas ici. Il y a évidemment une raison pour laquelle certains noms prennent un X au lieu de S lorsqu'ils sont mis au pluriel. Le français écrit n'est pourtant pas non plus seulement une série de codes, de conventions à apprendre par cœur. Il constitue l'une des formes les plus élaborées de la culture (Brossard, 1998 ; Bronckart, 1996) et son enseignement, comme son apprentissage, sont extrêmement complexes.

Nous considérons que les particularités de l'objet d'enseignement-apprentissage influencent fortement la manière dont il est expliqué, transmis en situation didactique, etc. En cela, notre entrée théorique et empirique est en grande partie didactique (Goigoux, 2001 ; Dufays, soumis ; Bucheton, 2005 ; Aeby Daghé & Dolz, soumis ; Sensevy, Schubauer-Leoni, Mercier, Ligozat & Perrot, 2005.). Nous nous demandons aussi si la tâche ne détermine pas également la manière dont les interlocuteurs se rencontrent ou non autour de l'objet de savoir. Avec ses particularités liées à son histoire (Catach, 1980, 1990), le français écrit ne s'enseigne pas comme les mathématiques ou comme la géographie. Ce qui revient à dire que les formes socio-historiquement élaborées de chaque contenu d'enseignement déterminent la manière dont celui-ci va s'enseigner-s'apprendre.

Finalement, ajoutons la dimension sociale de l'objet « français écrit ». Un adulte francophone est censé savoir écrire correctement, en respectant plusieurs conventions. Celles-ci diffèrent d'un lieu social à un autre. Les attentes ne sont pas les mêmes face à un message

écrit par le concierge destiné aux locataires de l'immeuble dont il est responsable, face à un courrier électronique destiné à un ami et face à une lettre de motivation pour une demande d'emploi. De plus, les exigences pour fonctionner dans une société industrialisée varient d'une époque à l'autre, celui qui peut être considéré comme lecteur en 2000 ne l'était pas forcément en 1950. Le nombre de personnes se situant dans le niveau le plus bas des tests PISA (OCDE-PISA, 2002) aurait sans doute été plus élevé quelques décennies en arrière. Cet aspect rend donc aussi complexe l'enseignement-apprentissage du français écrit.

Le sens : élément crucial de l'enseignement-apprentissage

Apprendre de manière durable et solide consiste en grande partie à attribuer du sens au savoir. Comprendre que le circonflexe de l'adjectif « sûr » sert à le distinguer de la préposition « sur » peut être suffisant pour accepter le circonflexe. Or les enseignants de français ne connaissent pas le sens de l'orthographe de chaque mot, des règles de syntaxe ou des conventions de rédaction. D'autant plus que les sens sont multiples, ils résultent d'un plurisystème (Catach, 1973, 1980, 1990) et de pratiques socioculturelles diverses (Bronckart, 1996). Nous nous questionnons alors sur la manière dont l'enseignant s'y prend pour proposer un sens aux objets enseignés et sur la façon dont l'apprenant attribue du sens aux objets à apprendre. Rajoute des mots pour placer l'interrogation qui suit Quels sont les signes que les uns et les autres donnent à voir aux autres ?

3. Contextualisation et justification des choix

Terrain d'étude

Nous avons choisi un institut de formation d'adultes comme terrain d'études. Comme nous y avions travaillé à titre de bénévole, nous y avions déjà des contacts. Cet institut offre des cours de français oral et écrit, des cours de mathématique, ainsi que des cours de cuisine, de comptabilité simple, etc. Son public est en grande partie constitué de personnes migrantes, mais également de Suisses peu scolarisés.

L'atelier de français écrit, destiné à des adultes en difficulté face à l'écrit, s'adresse à un public très large. En effet, les apprenants sont d'âges et de nationalités divers, pour certains d'entre eux le français constitue leur langue première alors que pour d'autres il constitue la langue seconde, voire troisième. Ils fréquentent l'atelier à leur propre rythme et peuvent l'intégrer plusieurs fois dans l'année. Vu cette hétérogénéité, l'enseignement y est essentiellement individualisé : les apprenants travaillent seuls et l'enseignante passe plusieurs moments avec chacun d'eux. De cinq à dix personnes fréquentennt quotidiennement l'atelier.

Dans le programme de l'institut de formation d'adultes, l'atelier est présenté comme suit : « L'atelier est ouvert aux adultes et aux jeunes parlant couramment le français qui ont besoin d'améliorer leur français écrit afin d'améliorer leurs chances de : retrouver un emploi, accéder à une formation professionnelle, réussir un examen d'entrée en formation. A l'atelier, vous pouvez revoir l'essentiel du programme de fin de scolarité obligatoire. Si vous faites trop de fautes d'orthographe, vous peinez à rédiger des lettres et d'autres textes, venez à l'atelier! ». On voit là l'ampleur du contenu puisqu'il concerne l'essentiel du programme de fin de scolarité obligatoire genevois. Toutefois, la phrase exclamative finale met clairement l'accent sur l'orthographe et la rédaction.

Nous avons choisi de recueillir nos données dans ce terrain parce qu'il nous semblait que la relation enseignant-apprenant y est plus complexe que dans un contexte scolaire dans la mesure où elle est à la fois symétrique et dissymétrique. En effet, d'une part l'enseignante et l'apprenant sont tous deux des adultes ayant un certain vécu et sachant précisément pourquoi ils sont présents à l'atelier, respectivement pour apprendre et enseigner ; d'autre part l'enseignante endosse le rôle d'expert et l'apprenant celui de novice face à un savoir qui n'est pas celui d'un spécialiste. En effet, le contexte d'un atelier de « remise à niveau » diffère beaucoup d'un cours dispensant un savoir ou un art plus spécialisé, puisque les apprenants se

retrouvent à devoir apprendre ou ré-apprendre un savoir que la grande majorité des personnes autour d'eux maîtrise déjà. Ils doivent donc mettre à jour des (mé) connaissances qu'ils ont appris à cacher (Changkakoti & Rieben, 1997). Par ailleurs, bien que parlant français (c'est une condition préliminaire à l'acceptation à l'atelier), les apprenants sont d'origines culturelles et linguistiques diverses, ce qui ne facilite pas l'intercompréhension entre l'enseignant et l'apprenant ! En effet, pour des raisons évoquées plus haut, la construction d'une zone de compréhension commune ou d'un contexte intersubjectif (Brossard, 1998), termes qui seront repris dans le cadre théorique, est loin d'être évidente et il nous semble important de comprendre comment, dans ces circonstances, l'interaction aboutit (parfois !) à une construction de connaissances. Ajoutons également une autre particularité de la situation observée : s'agissant d'un enseignement individualisé destiné à des apprenants adultes, la part prise dans l'interaction par un enjeu d'enseignement-apprentissage d'un savoir formel y est importante. Contrairement à une situation scolaire en collectif, où l'activité de l'enseignant ne se limite pas à enseigner des savoirs mais également les rapports de civilité et de coopération dans les apprentissages, ou à garder le calme dans la classe, à régler les cas de conflits entre enfants, etc., la situation observée laisse une plus grande part aux gestes didactiques, c'est-à-dire aux gestes visant explicitement l'enseignement ou l'apprentissage d'un savoir défini.

Nous avons choisi d'observer une enseignante que nous connaissions et les apprenants participant à son cours. Précisons d'emblée que le terrain de l'enseignement de l'écrit à des adultes est sensible et les acteurs ne se laissent pas facilement observer. Nous avons en effet contacté une dizaine d'enseignantes avant d'en trouver une qui était intéressée à ouvrir la porte de sa classe à une personne externe et dont les élèves acceptaient également d'être filmés. Il nous est arrivé de rencontrer une enseignante qui était intéressée à collaborer avec nous, mais dont les élèves refusaient explicitement notre présence. Nous avons donc choisi une enseignante intéressée à entrer dans cette démarche de recherche qui avait plusieurs années d'expérience d'enseignement derrière elle et dont les apprenants acceptaient notre présence.

4. Champs disciplinaires concernés, fondements de référence et présupposés théoriques

Le champ de la formation d'adultes semble peu concerné par les processus même en jeu lors de l'enseignement/apprentissage de l'écrit chez des adultes, par exemple la revue « Education Permanente » des dix dernières années, contient un seul article sur l'illettrisme (n° 156), etc. D'autre part, le champ de la didactique du français ne paraît pas non plus s'intéresser à ce sujet. En parcourant les récents numéros de la « Lettre de l'association» ainsi que les actes des derniers congrès (1998, 2001, 2004) de l'Association Internationale pour la Recherche en Didactique du Français, on s'aperçoit que la problématique de l'illettrisme ou de l'enseignement/apprentissage du français écrit à des adultes est quasiment absente. Ceci s'explique essentiellement par le fait que la didactique du français a d'abord eu une vocation « interventionniste », « ingénieriste ». Dans le cadre de différentes réformes ou révisions de curriculum, il s'agissait de mettre en place des dispositifs didactiques à l'intention des enseignants. Une partie importante des recherches en didactique étaient donc plus ou moins directement « commandées » par des instances gouvernementales liées à l'instruction publique. Les programmes des institutions de formation d'adultes fonctionnent de manière plus indépendante des instances gouvernementales et surtout avec bien moins de moyens que l'école publique, c'est pourquoi peu de recherches ont été réalisées dans le but de mettre en place des dispositifs didactiques destinés à la population adulte.

Depuis quelques années, la didactique du français a pris un tournant différent en s'intéressant davantage à expliquer ce qui se passe dans les leçons de français (Goigoux, 2001, 2002) qu'à intervenir directement, par la mise en place de situations didactiques, dans ces classes. Notre recherche s'inscrit dans ce nouveau tournant, tout en cherchant également à avoir un impact sur les pratiques d'une enseignante.

Plusieurs cadres épistémologiques interviennent en arrière-plan de cette recherche. Notamment l'*interactionnisme socioculturel vygotskien* (Bernié, 2002 ; Bronckart, 1996 ; Grossen, 1988 ; Brossard, 1989 ; 1993a et b ; 1998 ; Clot, 1995/1998 ; Clot, Faïta, Fernandez & Scheller, 2000 ; Mercer 2000, 2005) qui considère, entre autres, la dimension sociale comme étant consubstantielle aux processus d'apprentissage (Gilly, 1995) et le langage comme médiateur constitutif de l'apprentissage (Vygotski, 1978 ; Schneuwly & Bronckart, 1985). Le *constructivisme piagétien,* qui considère que toute connaissance est le produit d'une construction interne à l'apprenant liée aux actions et aux opérations déroulées sur le

milieu extérieur (Saada-Robert, 1998). L'*apprentissage en contexte*, issu du courant de la cognition située, qui admet que la construction de connaissances ne peut être détachée de l'espace-temps dans laquelle elle a lieu (Allal, 2001 ; Lave & Wenger, 1991; Mottier-Lopez, 2005). La *psychologie ergonomique*, pour laquelle la réalisation de toute tâche exige la mise en place d'une activité cognitive complexe (Goigoux, 2001 ; Clot, 1995/1998 ; Pastré, 2005). La *didactique* qui implique que le savoir en jeu constitue un pôle aussi important que le sont ceux de l'enseignant et de l'apprenant (Bronckart & Schneuwly, 1991).

Notre recherche se fonde également sur quelques présupposés présentés ci-dessous, communs à plusieurs champs de recherche. Il est indispensable de les mettre à jour dans la mesure où ils sont à l'origine de plusieurs choix tant au niveau des concepts auxquels nous nous référons, qu'au niveau des outils méthodologiques élaborés.

L'enseignement-apprentissage considéré comme un processus unique

Un postulat essentiel de cette recherche est de considérer que l'enseignement-apprentissage constitue un seul processus. Ce postulat est soutenu par de nombreux auteurs d'origines disciplinaires variées. Par exemple, en didactique du français, Halté (1995) affirme qu'« il faut penser ensemble, comme un seul et même phénomène, l'enseignement et l'apprentissage. » (p. 68). Dans la perspective socioculturelle, Grossen (1999), présentant une conception dialogique du social, déclare que « (…) la transmission et l'acquisition de savoirs sont deux éléments indissociables d'un même processus. » (p. 4) et Rojas-Drummond & Mercer (2003) estiment qu'il est indispensable de décrire les processus éducationnels en tant qu'un seul processus d'*enseignement-et-apprentissage* (teaching-and-learning), plutôt que de considérer deux processus distincts. En psychologie ergonomique, Pastré (2005) affirme que du moment où l'on s'intéresse à l'activité du maître il est nécessaire de s'intéresser à celle de l'apprenant. Pour lui, ces deux activités sont interdépendantes, raison pour laquelle il propose de parler de *co-activité*. En didactique comparée, plusieurs auteurs (Sensevy et al., 2005 ; Schubauer-Leoni Leutenegger, Ligozat & Flückiger, à paraître) soutiennent la thèse selon laquelle « on ne peut comprendre l'action du professeur sans décrire celle des élèves » (Leutenegger & Ligozat, soumis). Voilà pourquoi, ils parlent *d'action conjointe du professeur et des élèves.* En accord avec ces affirmations, l'interaction en situation formelle d'apprentissage est donc ici considérée comme une *co-construction* entre deux partenaires.

Nous estimons que même dans un couple dissymétrique comme l'est celui d'un enseignant et d'un apprenant, chacun participe (peut-être inégalement) à construire l'interaction. Ce qui implique de considérer l'apprenant autrement qu'une personne qui ne fait que répondre à ce que dit ou demande l'enseignant et de tenir compte des apports des deux intervenants de manière, *a priori*, égale.

À partir de ce présupposé, se pose la question des moyens pour analyser conjointement l'enseignement et l'apprentissage et sur l'unité d'analyse à choisir. Comment découper les corpus de manière à tenir compte des deux partenaires de façon égale ? Quelles traces (Leutenegger, 2004) recueillir de manière à tirer des indices des deux processus et comment les mettre en relation ? En considérant que les traces émanant des apprenants sont uniquement des « réponses » à ce que dit ou fait l'enseignant ? Ou – au contraire – en considérant les traces de l'enseignant comme un corollaire des interventions des apprenants ? Ou encore en les mettant en lien de manière dynamique ? Sur le plan théorique, se pose la question des concepts à emprunter pour décrire les énoncés des deux partenaires.

Des microprocessus d'acquisition de connaissances sur un temps court

Est-il possible de construire des connaissances sur un court laps de temps ? Comment appréhender les connaissances en émergence dans un temps limité ? Comment cerner les composantes du savoir en jeu lorsqu'un enseignant et un apprenant interagissent lors d'une situation formelle d'apprentissage ? Est-il possible de rendre compte de l'évolution de ces composantes ? Telles sont les questions à l'origine de l'étude de microgenèses. Celle-ci constitue le cœur de notre objet d'étude et est à l'origine de la plupart de nos outils méthodologiques. Le champ des microgenèses se définit comme: « les processus d'acquisition des connaissances sur un temps court et dans une situation particulière parmi les situations possibles d'acquisition : en résolvant des problèmes, par instruction, par exploration libre, etc. » (Richard, Bonnet & Ghiglione, 1990, p. 197). Ce champ considère donc, d'une part, que des connaissances s'acquièrent sur un temps court, d'autre part, qu'il est possible d'inférer les processus de construction des connaissances à partir d'indices tirés de l'observation.

5. Objectifs poursuivis et apports

Les objectifs poursuivis à travers cette recherche se situent sur plusieurs plans : théorique, méthodologique et pragmatique.

Les objectifs se situant sur le plan théorique consistent à mettre en lumière plusieurs liens. Premièrement ceux entre la « zone de compréhension » et la manière dont les partenaires mènent l'activité en jeu. Deuxièmement ceux entre la forme que prend la co-activité, l'état et l'évolution de la zone de compréhension, et les connaissances intériorisées chez les apprenants. Sur ce plan, les apports consistent à décrire, comprendre et expliquer le déroulement effectif de l'enseignement-apprentissage en situation formelle. Mais également à aboutir à des résultats sur les liens entre la progression des composantes du savoir et l'élaboration d'une zone de compréhension entre les partenaires, à travers un certain nombre de gestes didactiques.

Sur le plan méthodologique, il s'agit de mettre en place des manières d'appréhender le système didactique en tenant compte des trois pôles et de leurs interrelations. Il s'agit également de parvenir à rendre compte d'une progression (ou non) du savoir au cours d'une séance d'enseignement-apprentissage et de cerner les unités d'analyse permettant de rendre compte des « gestes », des « significations », de la « zone de compréhension » et de la « co-activité ». Nous cherchons aussi à cerner une unité d'analyse basique fondamentale qui ne soit pas la somme de trois pôles qui les intégrerait toutes. Finalement, il s'agit aussi de découper et de construire des indices pour cerner chacun des objets d'analyse (zone de compréhension, co-activité, significations et gestes).

Au niveau pragmatique (Van der Maren, 1996), il s'agit d'amener l'enseignante observée à prendre davantage conscience de ses interventions, des acquis et erreurs de l'apprenant et du savoir en jeu afin qu'elle parvienne à mieux réguler ses interventions.

II. Cadre théorique

1. Approche pluriréférentielle et présupposés théoriques

Cette recherche se réfère à des concepts provenant de plusieurs champs disciplinaires. L'appel à certains concepts ou termes qui émergent de ces champs se justifie par leur contribution à l'étude de la construction de connaissances à travers les interactions enseignant-apprenant en situation formelle d'apprentissage. C'est cet emprunt de quelques concepts-clés qui permet de décrire, comprendre et expliquer l'objet d'étude de cette thèse.

Ainsi dans ce chapitre, cinq groupes de concepts[3] provenant de champs disciplinaires variés vont être exposés en vue de les discuter puis de les croiser en regard de la situation didactique. En premier lieu, les concepts de « contexte intersubjectif », de « zone intermentale de développement », de « médiation sociale et sémiotique » proviennent de la psychologie socioculturelle vygotskienne (Bernié, 2002 ; Brossard, 1989, 1993a, 1993b, 1998, 2001 ; Gilly, 1995 ; Grossen, 1988, 2001 ; Mercer, 1995, 2000). La psychologie ergonomique (Béguin & Clot, 2004 ; Clot, 1995/1998 ; Clot et al., 2000, Pastré, 2005) a également été sollicitée puisque nous y avons emprunté les concepts de « co-activité » et de « gestes » permettant de cerner la manière dont une tâche prescrite est réalisée. Plus particulièrement, un courant de la didactique du français, s'appuyant sur la psychologie ergonomique, a développé le terme de geste didactique et de gestes d'étude (Bucheton et al., 2005 ; Bucheton, 2005a, 2005b ; Bronner, 2005 ; Aeby Daghé & Dolz, en soumission ; Dufays, 2005 ; Wirthner, 2005), termes centraux pour cerner la participation de l'enseignant et de l'apprenant dans la co-activité. En troisième lieu, les concepts de « contrat didactique » (Brousseau, 1980, 1986 ; Leutenegger & Plazaola Giger, 2002 ; Leutenegger & Munch, 2001 ; Schubauer-Leoni, 1986, 1996) et de « transposition didactique » (Chevallard, 1985, 1994) proviennent de la didactique des mathématiques. Ils permettent, pour le premier, de particulariser les enjeux de l'interaction enseignant-apprenant et, pour le second, de cerner la transformation du savoir lorsqu'il passe du savoir d'enseignement au savoir enseigné. Quatrièmement, notre objet d'étude est également concerné par la littératie et par son apprentissage. Nous allons donc

[3] Par « concept », nous entendons un terme conceptualisé, faisant l'objet d'un relatif consensus quant à sa définition et émanant d'un champ disciplinaire précis. Ainsi, nous ne considérons pas l'« interaction » comme un concept dans la mesure où il est polysémique alors que le « contexte intersubjectif », par exemple, en est un. Nous parlerons donc de « terme » pour désigner des termes polysémiques, n'ayant pas été conceptualisés de manière univoque.

mettre en évidence ce que ce terme englobe, puis nous intéresser à un aspect particulier de ce champ, celui concerné par la production et la révision textuelle en explicitant les composantes et les processus qu'elles englobent. Ceci nous a amenée à nous référer à des auteurs se situant en psychologie cognitive (comme Rieben & Saada-Robert, 1997; Fayol & Schneuwly, 1987) et en psycholinguistique (Hayes & Flower, 1980, 1986).

Enfin, l'étude au centre de cette recherche, à savoir celle des microprocessus de construction des connaissances en situation, c'est-à-dire celle des microgenèses, trouve son origine dans la psychologie génétique (Inhelder & Célerier, 1992).

L'appel à des concepts issus des champs disciplinaires différents a l'avantage de cerner plusieurs éléments d'un même objet d'étude sous différents angles d'approches. Ce qui présente une richesse, mais également le risque que ces angles n'éclairent pas le même endroit et donc que la description de la situation observée – à la manière des tableaux cubistes - devienne disparate et perde de sa cohérence. Nous allons donc, dans la mesure du possible, nous atteler à mettre l'ensemble des concepts en lien les uns avec les autres, en commençant par revisiter le terme d'interaction qui les englobe tous.

2. Interactions verbales, compréhension commune, co-activité et apprentissage de la littératie comme éléments d'étude des microgenèses didactiques

Les interactions – essentiellement verbales - constituent notre matériau d'analyse central. Elles vont donc être abordées selon les différentes conceptions qui les sous-tendent. Ensuite, sont introduits les concepts mentionnés plus haut qui permettent de cerner de manière plus précise l'intercompréhension au sein de l'interaction dans le cadre de l'enseignement-apprentissage. Deux aspects de ces concepts nous intéressent plus particulièrement : leur lien avec l'apprentissage et la manière par laquelle ils peuvent être appréhendés sur le plan des indices d'analyse. Ainsi, après leur définition, nous allons tenter de répondre aux questions suivantes : comment le concept est-il mis en lien avec celui d'apprentissage ? Par quels indices peut-il être appréhendé ?

Une question centrale permettra d'articuler les concepts entre eux, à savoir comment l'enseignant et l'apprenant participent à la construction du contexte intersubjectif, de la ZID (Zone Intermentale de Développement), du contrat didactique et de la co-activité ?

Tous ces éléments sont, pour nous, constitutifs des microgenèses didactiques, définies, d'une part, comme « l'étude des processus d'acquisition des connaissances sur un temps court et dans une situation particulière » (Richard, Bonnet & Ghiglione, 1990, p. 197), d'autre part, par l'importance donnée au caractère *situé* de ces processus. Leur étude est spécifiée comme celle des « processus permettant d'expliquer les micro-transformations des connaissances qui prennent place en situation » (Saada-Robert, Gamba & Auvergne, sous presse). Sa visée est de rendre compte de la dynamique du système didactique (le savoir enseigné, l'enseignant et l'apprenant) et de saisir la progression du savoir au sein d'une « zone de compréhension commune » entre l'enseignant et les apprenants (Saada-Robert & Balslev, 2004).

Ce chapitre débute par une introduction d'une caractéristique des interactions se déroulant en situation formelle d'apprentissage : elles contiennent une dimension prédéfinie et une dimension qui se définit au cours de son déroulement même. Ensuite nous présentons deux conceptions de l'interaction. Puis nous abordons quelques concepts permettant de caractériser les interactions. S'ensuit une présentation des trois pôles en interaction, envisagés séparément (l'enseignant, l'apprenant et le savoir). En dernier lieu nous présentons le cadre théorique des microgenèses didactiques.

Entre le donné et le créé[4]…ou la dimension non prédéfinie de l'interaction

L'interaction contient une dimension prédéfinie et une dimension qui se définit que dans le cours de son déroulement. La prise en compte de deux dimensions dans l'analyse des interactions nous paraît essentielle. Grossen, avec d'autres chercheurs (Grossen et al., 1997 ; Grossen et Py, 1997) met en évidence que l'interaction est co-construite par les interlocuteurs. Toutefois, ils ne négligent pas pour autant sa dimension prédéfinie. Plusieurs notions permettent, en effet, de rendre compte de cette double caractéristique de l'interaction. Notamment celles de rôle et de place, celles de contexte et d'événement focal, celles de contexte externe et contexte intra-interactionnel et encore celle d'arena et de setting.

Grossen et al. (1997) se réfèrent aux notions de rôle et de place. La première est fixe, prédéfinie et se situe à un niveau d'analyse macrosociale. Elle : « (…) désigne les attentes que les interactants et l'institution à laquelle ils se rattachent, ont par rapport à certaines valeurs, comportements, attitudes, etc. » (p. 228). La deuxième présente un caractère plus souple et situé et se place à un niveau d'analyse microsocial, elle « (…) désigne les différentes positions que les interactants sont amenés à occuper sous l'effet de leurs inter-actions. » (p.228). Les auteurs ajoutent que le concept de place doit être appréhendé de manière dynamique : « (…) puisque la place de chaque locuteur dépend de celle de ses interlocuteurs, le concept de place doit être appréhendé de manière dynamique en termes de rapport de places (Flahaut, 1978 ; Vion, 1992). En effet, en prenant lui-même une place déterminée, le sujet convoque l'autre à une certaine place. » (p. 228).

Les notions d'« événement focal » (« focal event ») et de « contexte » (« frame ») sont introduites par Goodwin & Duranti (1992) et reprises par Grossen et Py (1997). Le premier est stable et « (…) renvoie aux éléments sur lesquels les participants focalisent leur attention et le second au champ d'action dans lequel cet événement prend place. » (Grossen & Py, 1997, p. 10). De même, Schegloff (1990, 1992, cité par Grossen & Py, 1997) introduit une distinction entre le contexte « externe » et le contexte « intra-interactionnel ».

Nous relevons que cette double caractéristique est également présente dans les modèles de la cognition située (Lave & Wenger, 1991) qui introduisent l'« arena » et le « setting ». La première « (…) désigne les aspects du contexte qui ont des propriétés durables et publiques non directement négociables par l'individu – objets, outils, agencement spatiotemporel, techniques, savoir, etc. produits de la culture. (…). Le setting désigne, quant à lui, la nature

[4] Nous empruntons cette expression à Béguin & Clot (2004).

constructible et malléable du contexte, en relation avec l'activité de chaque individu. » (Mottier-Lopez, 2005, p.30).

Nous pouvons donc relever que les interactions présentent une dimension définie et une dimension se définissant par les interactions elles-mêmes, et que ces deux dimensions sont interdépendantes. La question qui nous occupe plus particulièrement est de comprendre comment précisément est constituée cette dimension non définie, et à quelle progression (du savoir, de l'intercompréhension) elle donne lieu. Mais avant cela, il nous paraît essentiel d'approfondir le sens même d'« interaction ».

L'interaction

Deux conceptions de l'interaction

L'interaction est un objet polysémique transdisciplinaire (Grossen & Py, 1997). À travers l'analyse de l'utilisation de la notion d'« interaction » dans plusieurs disciplines (biologie, linguistique, psychologie), Marková (1997) met en évidence deux conceptions opposées de cette notion. L'auteure se base d'abord sur des recherches en biologie et en psychologie. La première conception, qu'elle appelle « interaction entre deux entités », présuppose l'existence de deux entités originairement indépendantes qui, pour une raison ou une autre, entrent en interaction réciproque (Jones & Gerard, 1967, mentionnée par Marková, 1997). La seconde, appelée « interaction complémentaire », présuppose l'existence d'une seule entité à l'intérieur de laquelle l'interaction se développe par différenciation progressive (Marková, 1987, 1990 ; Rommetveit, 1974 ; 1990 cités par Marková, 1997). Dans la première conception (figure 1, en haut, à gauche), l'interaction entre A et B est envisagée comme une relation à double sens. Les flèches ont plus ou moins de poids, et l'échange entre A et B n'est pas forcément réciproque ou équitable. Ce modèle a été critiqué par des chercheurs en biologie et en psychologie. En effet, selon certains biologistes, une interaction ne peut pas naître à partir de deux entités distinctes parce que l'organisme et l'environnement constituent une unité indissociable, un système dynamique. En psychologie, dans le champ du langage humain et de la communication, Rommetveit (1974) critique les notions telles que « partage », « tours de parole », « échange » qui impliquent que lors d'une interaction, les contributions de chaque participant constituent des entités indépendantes. Selon Rommetveit, toutes les contributions interactionnelles sont construites conjointement par chacun des participants. Cette deuxième conception choisit l'interaction comme entité d'analyse alors que

la première place l'analyse de l'interaction successivement sur l'un et sur l'autre des protagonistes.

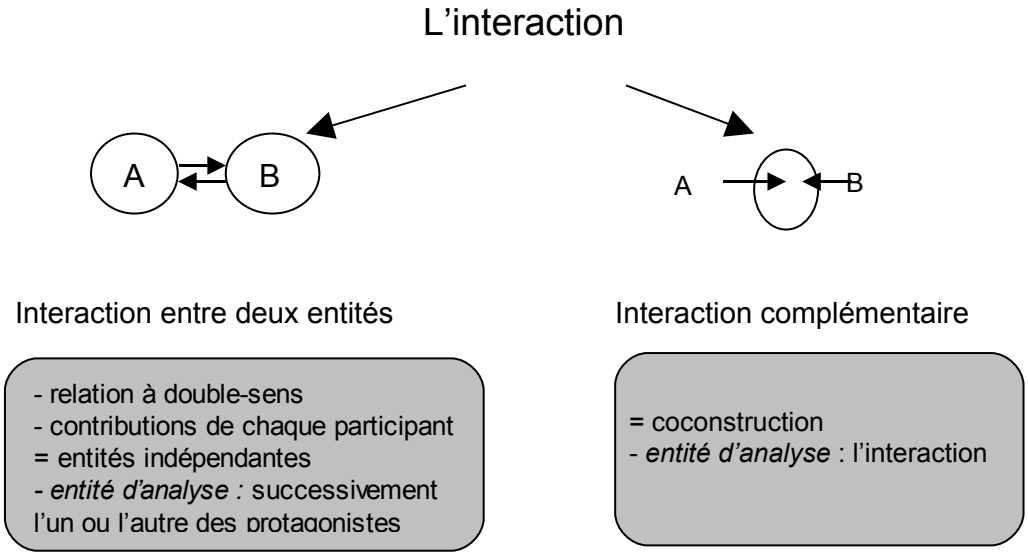


Figure 1 : Deux conceptions de l'interaction (d'après Marková, 1997)

Dans une présentation d'une théorie sociocognitive de l'interaction conversationnelle, Trognon & Kostulski (1999) questionnent aussi les différentes acceptions du terme « interaction » en se basant sur des travaux de psychologie développementale (post-piagétienne), de psychologie sociale et de psychologie du travail. Les deux chercheurs relèvent que pour certains psychologues (Goffmann, 1973 ; Bange, 1983) l'interaction est considérée comme un processus alors que pour d'autres (Labov & Fanshel, 1977), elle est envisagée comme un objet. Ils pointent également le fait que cette notion est prise comme une donnée a priori et que les chercheurs s'intéressent davantage aux fonctions de l'interaction qu'à l'interaction elle-même. Py & Grossen (1997) ajoutent qu'elle constitue tantôt un matériau d'analyse, tantôt un objet d'étude.

De leur côté, Grossen et al. (1997) insistent sur le caractère construit de l'interaction et affirment que « les sujets ne construisent pas seulement la "réponse" à un problème (ou un nouveau savoir), mais l'interaction proprement dite. » (p. 222). D'après ces auteures, plusieurs activités sont constitutives de l'interaction : celle de la construction du sens, celle de la construction de la relation, de la construction d'images identitaire et l'activité cognitive. L'interaction suppose, pour ces auteurs, l'établissement d'une relation interpersonnelle dans laquelle le locuteur joue et interprète son rôle.

Nous voyons donc qu'il est délicat de parler d'interaction ou d'analyse des interactions sans en expliciter la conception que l'on en a en tant que chercheur, en précisant s'il est question d'une interaction complémentaire ou entre deux entités ; s'il s'agit d'un processus ou

d'un objet et s'il est question d'analyser les effets de l'interaction ou l'interaction elle-même. Plutôt que d'utiliser le terme « interaction » en y ajoutant moult adjectifs, la question qui nous occupe est de savoir quel terme est le plus approprié pour désigner ce qui se passe entre l'enseignant, l'apprenant et le savoir, lorsqu'on s'intéresse aux processus amenant deux personnes à se comprendre et – ce faisant –, pour l'une d'entre elles, à apprendre.

L'interaction telle qu'elle est envisagée dans la présente étude s'inscrit dans la deuxième conception proposée par Markovà, c'est-à-dire comme une « interaction complémentaire » qui revient à une coconstruction entre deux partenaires, un enseignant et apprenant. Nous nous intéressons autant à décrire l'interaction en mettant en évidence les différentes formes qu'elle adopte, les éléments la constituant, qu'à cerner ses fonctions. Toutefois, il nous faut aller plus loin, en nous intéressant aux modèles mettant en lien l'interaction et la construction de connaissances. Ces modèles reposent sur des concepts comme ceux de « contexte intersubjectif » de « zone intermentale de développement[5] » et de « contrat didactique ». Ce qui intéresse particulièrement notre objet d'étude est la définition de ces concepts, leur mise en relation avec l'apprentissage, et la manière dont l'enseignant et l'apprenant y participent.

Nous commençons par aborder le terme de « contexte » dans ses multiples acceptions, puis le concept de « zone intermentale de développement » (ZID), et enfin celui de « contrat didactique ». L'ordre d'investigation de ces concepts se justifie par la place qu'ils prennent dans les analyses ultérieures. Le contexte intersubjectif est une notion centrale pour comprendre ce qui se passe entre l'enseignant et l'apprenant en terme de compréhension commune. La « zone intermentale de développement » se rapproche de ce que nous cherchons à cerner. Le contrat didactique ne va pas faire l'objet d'une analyse, mais permet, à notre avis, de mettre en évidence ce qui est en arrière-fond du contexte intersubjectif dans une situation d'apprentissage formelle.

Le contexte intersubjectif

Grossen (2001) explique qu'en psychologie, la notion de contexte présente un caractère polysémique, alors qu'en sociologie, il s'agit d'un concept déjà bien établi. Se basant sur divers travaux en psychologie, cette auteure distingue trois conceptions différentes du contexte. La première considère le contexte comme une variable extérieure au sujet, en quelque sorte comme un méta-contrat institutionnel (Rommetveit, 1974). La limite d'une telle

[5] Notre traduction de « intermental development zone ».

conception est que la dynamique même des interactions entre l'apprenant et l'enseignant est négligée. En deuxième lieu, des travaux s'inscrivant dans l'approche socioculturelle (Brossard, 1998 ; Clot, 1999, Mercer, 1995, 2000) définissent le contexte comme le résultat toujours temporaire des interactions entre participants. Pour finir, la troisième conception résume le contexte à un système d'interactions entre individus et objets. Les travaux se situant dans l'approche dialogique et dans celle de la cognition située considèrent le contexte comme tel. Dans cette conception, le contexte est considéré à la fois comme étant « (…) pré-existant et construit par les interactions sociales (…), le contexte est, de manière plus fondamentale, vu comme un système cognitif qui résulte des interactions entre individus et outils et dont les éléments (…) constituent potentiellement autant de ressources sociocognitives pour les individus. » (Grossen, 2001, p. 70).

Ces trois conceptions ont un impact sur la manière de percevoir les cognitions. Pour la première, les cognitions sont clairement individuelles et indépendantes du contexte, alors que selon la deuxième conception, les cognitions se trouveraient « (…) dans un espace spécifique qui à la fois pré-existe à la rencontre entre deux individus et est constitué de leurs interactions. » (ibidem, p. 71). La troisième conception se distingue de la deuxième « (…) par le recours au concept de système qui pose plus fortement que ne le fait le terme « espace » une interdépendance de chaque élément par rapport au tout et une irréductibilité du tout par rapport aux parties. » et « par l'accent mis sur le rôle fondamental des outils. » (ibidem, p.71). Nous allons ici faire part des travaux se référant au contexte dans les deuxième et troisième acceptions mentionnées par Grossen. En particulier, les travaux de Mercer (1995, 2000) sont caractéristiques de la deuxième conception proposée, en considérant le contexte comme le fruit d'une construction intersubjective, et en insistant sur le caractère dynamique et coconstruit de ce concept. Selon lui, le contexte n'est présent ni dans l'esprit de l'un des interlocuteurs, ni à l'extérieur, mais est négocié et maintenu par des efforts mutuels (Mercer, 2000). Il ajoute qu'il est créé à nouveau dans chaque interaction entre un énonciateur (speaker) et un auditeur (listener). Plusieurs auteurs parlent du contexte intersubjectif (Brossard, 1998). Grossen (1988) définit l'intersubjectivité comme le partage progressif de la même définition de la situation entre des interlocuteurs. On voit là encore une même caractéristique de la deuxième conception de l'interaction, à savoir le fait que l'intersubjectivité est perçue comme un résultat entre participants. Se situant dans la même tendance, Bernié (2002) parle d'un contexte commun coconstruit par les partenaires. Dans cette perspective, la conversation est perçue comme « un processus de coconstruction de significations qui, sous l'effet de l'activité des locuteurs, se stabilisent temporairement mais

évoluent continuellement (François, 1994 ; Marková, Graumann & Foppa, 1995 ; Marková & Foppa, 1990, 1991) » (Py & Grossen, 1997, p.8). Mercer (2000) met également l'accent sur la construction du sens à l'intérieur du contexte, en affirmant que ce concept permet d'expliquer la manière par laquelle les gens coopèrent dans le but de créer du sens.

Pour notre part, plutôt que de parler de « contexte » nous parlons de « zone de compréhension », qui peut éventuellement être commune, en avançant que celle-ci se constitue autour d'un objet de savoir, qu'elle est créée par l'enseignant, l'apprenant et l'objet de savoir et que – selon son état plus ou moins constitué – cette zone permet la construction de connaissances chez l'apprenant. Dès lors, nous nous situons plutôt dans la deuxième acception distinguée par Grossen (2001).

Pour les auteurs consultés, le contexte, dans les situations d'enseignement-apprentissage, est formé de trois éléments : l'enseignant, l'apprenant et la situations d'apprentissage (ou la tâche). Bernié (2002) par exemple, dans sa définition d'un contexte intersubjectif précise que cette coconstruction suppose la prise en compte de la spécificité des situations d'apprentissage. La situation d'apprentissage participe donc à la construction du contexte.

Brossard (1998), s'inscrivant dans une perspective sociohistorique, pose le contexte intersubjectif comme condition même de l'apprentissage. En effet, il affirme que « (…) le processus d'appropriation des formes les plus élaborées de la culture ne peut se réaliser qu'à la condition que maître et élève construisent un contexte intersubjectif, c'est-à-dire un cadre commun d'activités à l'intérieur duquel le maître introduira et s'efforcera de rendre appropriables par l'enfant de nouvelles connaissances, et de nouveaux outils. ». Plus tard, cet auteur (Brossard, 2001) présente le contexte comme une nécessité pour la réalisation de toute activité ; il affirme que

> Comme pour toute activité humaine de coopération, les interactions adulte-enfant exigent qu'en tout premier lieu soit construit un contexte ou cadre commun d'activité. (…) Par exemple, pour que se réalise la lecture en commun d'un livre d'images il est nécessaire que l'adulte et l'enfant aient en commun un certain nombre de significations concernant cette activité : l'adulte oriente l'attention de l'enfant vers certaines images, attend de la part de l'enfant certains pointages ou certaines verbalisations : l'enfant en retour s'attend à ce que l'adulte apporte certains commentaires à ses propositions. (Brossard, 2001, p. 425).

Il affirme également que « les contextes constituent pour les jeunes enfants la « fenêtre » d'entrée dans la culture (p.425) ». C'est grâce aux contextes que sont instituées, sous différentes formes, des zones proximales de développement.

Mettant en lien l'intersubjectivité et le contrat didactique, Schubauer-Leoni (1986) stipule que le contrat didactique régit le processus d'élaboration intersubjective[6]. Leutenegger & Plazaola Giger (2002) mettent également en lien ces deux termes, mais dans un état de dépendance inversé, en postulant qu'« une forme d'intersubjectivité est nécessaire au déroulement de telles actions [actions conjointes] qui fait que les agents concernés se reconnaissent et postulent une réciprocité des perspectives. C'est dans ces conditions que surgissent des « contrats » qui sont de nature en grande partie implicite. » (p.339).

Relevons que, pour les auteurs mentionnés, le contexte intersubjectif et l'apprentissage sont présentés dans un lien de dépendance, le premier constituant une condition à l'émergence du deuxième. La question qui nous occupe est de savoir comment saisir les indices permettant d'affirmer qu'un contexte intersubjectif a été établi entre un enseignant et un ou plusieurs apprenants, et également comment les interventions de chacun des partenaires font émerger ce contexte.

Nous allons essayer d'identifier comment l'enseignant et l'apprenant participent à la construction du contexte intersubjectif, en mettant en évidence ce qu'ils ont en commun et ce qui les différencie.

Selon Grossen et al. (1997), les sujets (apprenant ou enseignant) tentent activement de construire des significations en cours d'interaction. Ils participent tous deux à un travail de co-interprétation et à un travail de « construction d'un rapport de places qui ne se laisse pas réduire aux attentes de rôles socialement définies et implique la négociation de certaines images identitaires. » (ibidem, p.222). De plus, les deux interlocuteurs participent à la construction du contexte en saisissant ou en saisissant les attentes de l'autre, en sachant comment interpréter son rôle tout au long de l'interaction, en gérant ses images identitaires et celles de ses partenaires, etc. (Elbers, 1994 ; Hundeide, 1992 ; Säljö, 1991 ; Schubauer-Leoni, Perret-Clermont & Grossen, 1992, cités par Grossen et al. (1997)). Les interlocuteurs participent également à l'établissement d'une relation interpersonnelle dans laquelle ils jouent et interprètent leur rôle ou prennent une place en fonction, d'une part, de leur propre perspective et de celle qu'ils prêtent à leur interlocuteur, d'autre part, de la manière dont ce dernier joue et interprète son rôle (Grossen et al. 1997). Par ailleurs, les deux partenaires se

[6] Il s'agit ici de la dimension « figée » du contrat, alors que dans la citation précédente, il est question de la dimension négociée par les partenaires en cours d'activité.

livrent à des négociations à propos de la définition de la situation et de la tâche et à propos des places (Grossen et al. 1997). Grossen (1999) fait également état des processus intersubjectifs à l'intérieur du système didactique, en explicitant plus précisément les processus en œuvre chez l'enseignant et l'apprenant dans une situation de transmission-acquisition. L'enseignant présente l'objet de savoir en fonction des représentations qu'il a des capacités de l'apprenant, alors que celui-ci appréhende l'objet de savoir au travers de la manière dont l'enseignant le lui présente. Pour s'approprier un objet de savoir, l'apprenant doit aussi comprendre (en partie au moins) les intentions et attentes de l'enseignant. L'objet de savoir est activement interprété aussi bien par l'enseignant chargé de le transmettre et par l'élève chargé de se l'approprier. Ainsi, cettte approche considère la participation active des deux interactants à la construction d'une intersubjectivité, tout en leur assignant deux rôles distincts : l'un présente l'objet de savoir et l'autre l'appréhende.

Dans cette perspective, les différences entre l'enseignant et l'apprenant se situent sur le plan macrosocial, au niveau des rôles assignés à chacun d'entre eux. Ainsi, celui de l'enseignant est de transmettre des savoirs au moyen de médiations sémiotiques, d'étayer l'activité cognitive des sujets et de représenter une culture socialement et historiquement située (Grossen et al., 1997). Le rôle de l'apprenant est de s'approprier ces savoirs. La question qui se pose est de savoir comment il procède en vue de cette appropriation lors du déroulement même de l'interaction avec l'enseignant.

En référence à notre propre objet d'étude, relevons que selon ces auteurs, enseignant et apprenant contribuent tous deux à la construction du contexte intersubjectif. Et que ce contexte présente un caractère dynamique. La définition que nous retiendrons de la notion de contexte, s'inscrit dans la perspective vygotskienne, où celle-ci est conçue comme une construction intersubjective et dynamique. Toutefois, nous estimons que le contexte plus large que nous nommerons contexte externe (Schegloff, 1990, 1992), est également à prendre en compte dans l'analyse du contexte créé par les interactants. En effet, il est limitant de considérer le contexte comme étant uniquement créé par les interactants, comme si le lieu dans lequel se déroule l'interaction, ou l'enjeu même de l'interaction avait un rôle minime dans résultat de l'interaction (ce point est repris plus loin).

La zone intermentale de développement

Si le concept de contexte intersubjectif permet de spécifier sur quoi débouchent les interactions, et la fonction de celles-ci, un autre objet enrichit notre objet d'étude. Mercer (1995, 2000), se revendiquant de l'approche socioculturelle vygotskienne, introduit le concept de zone intermentale de développement (ZID). Ce concept rappelle évidemment celui de « zone de développement prochain » (ZDP), il se distingue de ce dernier dans la mesure où il est considéré comme un phénomène dialogique créé et maintenu par les personnes en interaction, alors que la ZDP est caractéristique d'une habileté individuelle (Fernandez, Wegerif, Mercer & Rojas-Drummond, 2001). Il répond à un besoin de mettre en lien les interactions (essentiellement) verbales et l'apprentissage. En effet, pour Mercer et ses collaborateurs, ce concept est avant tout utile pour comprendre comment la communication interpersonnelle peut contribuer à l'apprentissage et au développement conceptuel. Ils affirment également que

> This concept is meant to capture the way in which the interactive process of teaching-and-learning rests on the maintenance of a dynamic contextual framework of shared knowledge, created through language and joint action. This contextual frame supports the mutual orientation of participants to a shared task; and in the case of a productive interaction between a teacher and learner, this frame will finely be attuned to the extent of the learner's changing understanding as the activity progresses. (Fernandez et al., 2001, p. 41)

On retrouve donc certaines caractéristiques d'une conception spécifique du contexte : dynamique, créée par le langage et l'action conjointe. Cette zone permettrait de transformer les connaissances de l'apprenant et de faire progresser l'activité. Par ailleurs, c'est le discours (talk) qui permet de construire la ZID. À travers leurs recherches dans différentes situations, Mercer et d'autres chercheurs ont identifié trois types de discours faisant émerger une ZID dans laquelle le savoir (knowledge) peut être construit (ibidem). La première, nommée « disputional talk » se caractérise par des désaccords, des prises de décisions individuelles, et des affirmations et contre-affirmations très brèves. La deuxième, nommée « cumulative talk », se caractérise par le fait que les interlocuteurs construisent leurs énoncés positivement, mais sans critique. Cette manière de parler contient beaucoup de répétitions, de confirmations et d'élaborations. Finalement, la dernière, nommée « exploratory talk » est un dialogue dans lequel les interlocuteurs s'engagent de manière critique et constructive. Dans ce type de dialogue, les interlocuteurs justifient et argumentent leurs idées et proposent des hypothèses

alternatives. Le savoir y est explicite et le raisonnement visible. La progression du dialogue est apparente et résulte des accords obtenus entre interlocuteurs.

Selon ses auteurs, qui ont étudié tant des situations d'interaction entre des pairs qu'entre un novice et un expert, il s'agit pour les apprenants d'apprendre à parler de manière coconstructive (exploratory talk) et ainsi mieux construire leurs connaissances. C'est pour cette raison que dans leurs recherches plus récentes, ils ont mis en place des « Talk lessons » et ont évalué l'effet de celles-ci sur la résolution de problèmes entre pairs (Fernandez et al., 2001 ; Rojas-Drummond & Mercer, 2003).

Dans la perspective des microgenèses situées[7], le terme de « zone de compréhension commune » a été introduit (Saada-Robert & Balslev, 2004). Comme le contexte intersubjectif, cette zone est considérée comme temporaire, élaborée par les partenaires et nécessaire à l'apprentissage. Elle fait plus précisément référence aux significations que l'enseignant et les apprenants coconstruisent de manière à ce que les apprenants progressent dans l'appropriation du savoir (Balslev & Dezutter, à paraître ; Balslev, Martinet & Saada-Robert, 2006 ; Saada-Robert & Balslev, 2004 ; Saada-Robert, Gamba & Auvergne, 2005).

Le contexte intersubjectif et la ZID constituent des concepts euristiques pour notre étude. Cependant, ils prennent leur pleine valeur à condition d'être mis en rapport avec un autre concept-cadre, celui de contrat didactique.

Le contrat didactique

Dans le domaine des didactiques, Brousseau (1979, 1986) a élaboré la notion de *contrat didactique,* qui a été reprise par la suite par de nombreux chercheurs.

À travers les différentes définitions proposées au concept de contrat didactique, trois tendances peuvent être relevées : l'une considère le contrat didactique comme étant fixe et général (Bronckart, 1991 ; Jonnaert, 1996). Une deuxième conçoit le contrat didactique comme étant local, en constante redéfinition et à charge des partenaires lors du déroulement même de la situation (Mottier-Lopez, 2003). Finalement, une troisième tendance se situe entre les deux, en considérant à la fois que le contrat didactique détermine la situation et qu'elle peut être négociée en cours d'activité.

[7] La perspective des microgenèses situées ou didactiques est approfondie plus loin.

Le contrat considéré comme fixe et général

Pour Brousseau, le contrat signifie « ces habitudes (spécifiques) du maître attendues par l'élève et les comportements de l'élève attendus par le maitre » (1979, p. 181, cité par Schubauer-Leoni, 1986).

Jonnaert (1996, p. 16) estime que le contrat didactique « détermine, explicitement pour une petite part, mais surtout implicitement, ce que chaque partenaire a la responsabilité de gérer et dont il sera responsable, d'une manière ou d'une autre ». Il s'agit donc en grande partie de règles non dites, non écrites.

Concernant la fonction du contrat didactique, Jonnaert (1996) ajoute qu'il consiste à créer « un espace entre les trois partenaires [enseignant, apprenant, savoir]. Tant que cet espace de dialogue et de rencontre n'est pas défini, aucune interaction didactique ne s'établit entre les trois partenaires et aucune situation didactique ne fonctionne. ». Il s'agit alors de savoir comment l'espace de dialogue ou le contrat se définissent : cette définition est-elle uniquement à la charge de l'enseignant et du dispositif institutionnel ? L'apprenant participe-t-il à celle-ci ? Et qu'est-ce qu'« une situation didactique qui fonctionne » ? Une situation aboutissant à un apprentissage chez l'apprenant ? Une situation dans laquelle l'enseignant avance selon ses prévisions ?

Le contrat considéré comme local et en constante redéfinition

Mottier-Lopez (2003) évoque « les processus de négociation constants et dynamiques du sens et de la définition des rôles et des obligations de chacun relatif au contenu. ».

Le contrat didactique est local, en constante redéfinition. Il s'oppose à la *coutume* qui est fixe et plus générale (Balacheff, 1988, cité par Asolfi 1997/1998) « Ainsi la coutume, qui règle le fonctionnement social de la classe dans la durée, se complète par des contrats, au caractère local, qui se négocient pour chaque tâche particulière. » (p. 62).

Cette conception s'oppose donc à la précédente puisqu'elle considère le contrat didactique comme local et en constante redéfinition ou négociée par les partenaires.

Le contrat considéré comme déterminant mais négocié et transformé en cours d'activité

Astolfi (1997/1998) définit le contrat didactique d'après quatre caractéristiques (p. 60-61) :

1- système d'obligations réciproques, largement implicite, qui détermine ce que chaque partenaire didactique a la responsabilité de gérer, et dont il sera responsable devant l'autre.

2- le contrat didactique est toujours déjà-là, il préexiste à la situation didactique et la surdétermine

3- le contrat didactique définit le métier de l'élève, autant que le métier du maitre, aucun des deux ne pouvant se substituer à l'autre, sans faire effondrer la tâche d'apprentissage.

4- le contrat didactique ne se manifeste qu'à l'occasion de ses ruptures. Il est évolutif au cours de l'activité.

Schubauer-Leoni (1986) mentionne le rôle du contrat didactique dans l'élaboration intersubjective entre le maître et l'élève. Selon elle, « les significations que maitre et élèves attribuent aux savoirs scolaires se construisent par un processus d'élaboration intersubjective régie par le contrat didactique. ». Elle développe cette idée en affirmant que le contrat évoque plus précisément les négociations du sens qui interviennent dans le triangle composé du contenu à enseigner, des activités proposées par l'enseignant et des conduites des apprenants dans ces activités. C'est le contrat didactique qui régit l'élaboration intersubjective, le contexte intersubjectif se construisant à l'intérieur du contrat.

Par rapport à notre objet d'étude, il nous semble intéressant de considérer le contrat didactique dans cette troisième tendance. Il constituerait alors un « trait d'union » entre le contrat intersubjectif et le contexte externe (ou méta-contrat institutionnel), comme le schématise la figure 2.

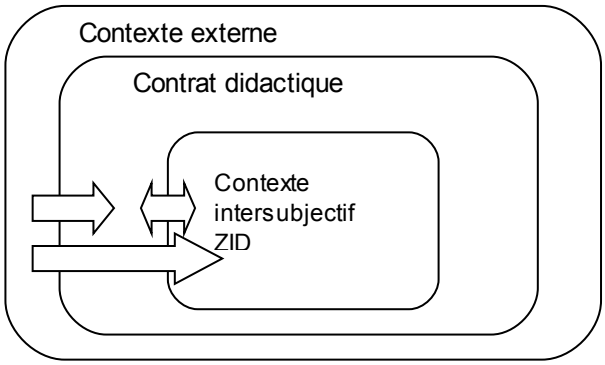


Figure 2 : relations entre contexte externe, contrat didactique et contexte intersubjectif

Il nous intéresse également de connaître le rôle de l'enseignant et de l'apprenant dans le contrat didactique. D'après les auteurs consultés, celui-ci est principalement à charge de l'enseignant et à l'institution. En effet, d'après Chevallard (1985), le contrat didactique est « tissé » par ce dernier, il constitue en sorte la manière par laquelle l'enseignant « manipule » l'apprenant (pour l'amener à apprendre) : « le contrat didactique met le professeur devant une véritable injonction paradoxale : tout ce qu'il entreprend pour faire produire par l'élève les comportements qu'il attend, tend à priver ce dernier des conditions nécessaires à la compréhension et à l'apprentissage de la notion visée. Si le maître dit ce qu'il veut, il ne peut plus l'obtenir. ». Astolfi, (1997/1998, se référant à Brousseau, 1986) met également en évidence la nécessité pour l'enseignant de manipuler l'élève :

> Dans toutes les situations didactiques, le maître tente de faire savoir à l'élève ce qu'il veut qu'il fasse, mais ne peut pas le dire d'une manière telle que l'élève n'ait qu'à exécuter une série d'ordres. Ce contrat fonctionne, dit-il, comme un système d'obligations réciproques qui détermine ce que chaque partenaire, l'enseignant et l'enseigné, a la responsabilité de gérer, et dont il sera d'une manière ou d'une autre, responsable devant l'autre. (Astolfi, 1997/1998, p.58)

Sensevy et al. (2005) montrent comment l'enseignant guide l'activité des apprenants et leur apprentissage par la gestion de l'évolution des situations et de leurs milieux, c'est-à-dire les contraintes et les ressources disponibles dans la situation didactique (Brousseau, 1997). En faisant cela, ils définissent le contrat didactique, qui, à son tour, gouverne la relation didactique et détermine les conditions de son existence.

La responsabilité et le rôle de l'élève dans le contrat didactique sont plus rarement mentionnés. Cependant, Leutenegger & Munch (2001) affirment que « Cette notion [le contrat didactique] est censée permettre une description des mécanismes tenant aux positions respectives d'éducateur/éduqué. ». Schubauer-Leoni (1986) considère ce concept comme un

cadre interprétatif pour comprendre la construction des significations à propos d'un savoir au sein d'une relation. Ce sont précisément ces positions respectives et ces relations entre enseignant et apprenant que nous cherchons à approfondir dans le fonctionnement du contrat créé.

Plus récemment, l'équipe de didactique comparée menée par Schubauer-Leoni (Sensevy, Schubauer-Leoni, Mercier, Ligozat & Perrot, 2005 ; Schubauer-Leon et al., à paraître ; Leutenegger & Ligozat, soumis) a développé trois dimensions du fonctionnement du contrat didactique. Il s'agit des concepts de *mésogenèse*, *topogenèse*, et *chronogenèse*. La mésogenèse décrit les processus par lesquels l'enseignant organise le milieu (Brousseau, 1997) dans laquelle les apprenants sont censés interagir en vue d'apprendre. Chaque fois que l'enseignant crée nouveau un milieu, par exemple si, lors d'une dictée, il propose aux apprenants de sortir leurs dictionnaires (en faisant cela, il change les ressources de la situation), il procède à une action mésogénétique. La topogenèse, décrit le processus par lequel l'activité est définie par des postures différentes entre l'enseignant et l'apprenant. La chronogenèse décrit l'évolution du savoir au cours d'une séance d'enseignement-apprentissage. Cette progression produit, tant pour l'enseignant que pour l'apprenant, une temporalité unique.

Ces trois dimensions sont éclairantes pour décrire et comprendre les processus en jeux dans des situations d'enseignement-apprentissage. La notion de topogenèse est particulièrement intéressante pour rendre compte de la manière dont l'enseignant et l'apprenant mènent ou participent à l'activité. Même si les auteurs ne mentionnent pas le concept d'activité tel qu'il a été défini en psychologie ergonomique, il nous semble pertinent de faire un pont entre la co-activité et la topogenèse. En effet, la co-activité et les gestes dont elle est composée constituent une dimension importante de l'étude des interactions enseignant-apprenant en situation didactique.

Plusieurs concepts ont été abordés permettant de cerner ce qui se passe lors du déroulement même d'une situation didactique. La plupart d'entre eux visent à cerner la part « créée » de l'interaction. Par exemple, le contexte intersubjectif et la ZID désignent ce qui résulte de l'interaction entre l'enseignant et l'apprenant. Le contrat didactique est ce qui conditionne la relation didactique, elle est à la fois prédéfinie et négociée sur le moment, et

surtout à la charge de l'enseignant. Plusieurs dimensions de l'action conjointe professeur-élèves se dessinent.

Dans l'investigation de la part créée de l'interaction, il nous paraît important d'aborder ce que réalisent effectivement l'enseignant et l'apprenant lors du déroulement même d'une situation didactique. La notion de co-activité, issue de la psychologie ergonomique permet d'aborder cette question, que se rapproche, selon nous, de la dimension topogénétique telle que définie en didactique comparée.

L'activité dans le cadre des situations d'enseignement-apprentissage

Les concepts-clés étant définis, nous allons les placer dans la perspective de l'activité *effective* qui se déroule en situation didactique. Le concept d'activité, ou plutôt celui de co-activité va également contribuer à notre étude pour décrire, comprendre et expliquer ce qui se joue effectivement dans le contrat didactique, comment s'élabore une zone de compréhension commune. Depuis quelques années, la psychologie ergonomique (Béguin & Clot, 2004 ; Clot, 1999 ; Clot et al. 2000) contribue de manière décisive à une conceptualisation de l'activité professionnelle.

La distinction entre activité et tâche

La psychologie ergonomique distingue la tâche de l'activité. En s'appuyant sur Leplat et Hoc (1983), Clot et al. (2000) affirment que « la tâche relève de la prescription, elle est ce qui doit être fait. À l'opposé, l'activité est ce qui se fait. ». Plusieurs didacticiens ont emprunté ce concept afin de mieux décrire l'activité enseignante ou la co-activité d'enseignement-apprentissage, entre autres, Bucheton (2005a), Goigoux (2001), Pastré (2005) et Wirthner (2005).

Goigoux (2001) – faisant référence à l'activité du maître de lecture – dit de l'activité que c'est « la réponse que l'enseignant met en œuvre pour réaliser la tâche » (p.133). Il distingue trois types de déterminants de l'activité de l'enseignant : ceux qui sont relatifs aux « personnels » (c'est-à-dire la formation, l'expérience, les valeurs, etc. de l'enseignant), à l'institution (programmes, recommandations, etc.) et au public (caractéristiques cognitives, sociales, langagières, affectives des élèves). De plus, il insiste sur le fait que l'activité contient une part de subjectivité.

Pour sa part, Pastré (2005) parle de *co-activité* dans la mesure où une situation d'apprentissage englobe forcément deux acteurs. En référence à Rabardel (2005), Pastré (2005) distingue deux formes de l'activité : l'activité productive, où l'homme transforme le réel, et l'activité constructive, où l'homme se transforme lui-même. Il affirme que « ces deux formes constituent un couple insécable ». (p.2). En transposant cette idée dans le cadre de la formation, on peut considérer que lorsqu'un apprenant écrit un texte, il transforme le réel (en produisant un texte) et qu'en même temps il transforme, développe ses connaissances. Mais ces deux activités ne suivent pas la même temporalité : « C'est alors qu'on constate que l'activité productive et l'activité constructive ne fonctionnement pas selon le même empan temporel : l'activité productive se termine avec l'action ; mais l'activité constructive peut se poursuivre, et avec de nouvelles facilités. » (Pastré, 2005, p.22). Partant d'un autre point de vue, cet auteur explicite autrement la distinction entre temps didactique et temps d'apprentissage (Sensevy et al., 2005).

Il est intéressant à relever dans ces définitions de l'activité ou de la co-activité est qu'elle est dépendante de la tâche (Goigoux, 2001), qu'on ne peut dissocier l'activité de l'enseignant de celle des apprenants (Pastré, 2005) et qu'il existe deux formes de l'activité : productive à court terme et constructive sur une temporalité longue (ibidem, 2005).

La description et l'analyse de la co-activité

Étant donné cette interdépendance entre l'activité et la tâche, il est nécessaire d'analyser les tâches prescrites à l'enseignant et à l'apprenant si l'on veut accéder à la compréhension de la co-activité enseignant-apprenant (Goigoux, 2001 ; Pastré, 2005 ; Saada-Robert & Mazurczak, 2002 ; Wirthner, 2005). En effet, pour Pastré (2005) l'analyse de la situation constitue un préalable indispensable à l'analyse de l'activité. Il définit la situation comme « ce qui s'impose au sujet, ce à quoi celui-ci doit s'adapter » (p. 20). Dans le même sens, Wirthner (2005) affirme :

> Il résulte de ces définitions non seulement la nécessité, pour bien la comprendre, d'observer l'activité en classe, mais aussi d'analyser les documents officiels de l'école qui définissent les conceptions de l'objet à enseigner et proposent des méthodologies. Il en résulte aussi l'intérêt de tenir compte, dans la mesure du possible (par exemple à l'aide d'entretiens), des conceptions de l'enseignant par rapport à cet objet et à comment l'enseigner en fonction des conditions qui sont les siennes. Dans cette même perspective, il conviendrait également d'appréhender certains faits touchant aux élèves (ce qu'ils connaissent déjà de l'objet, leurs productions, etc.) (p. 15)

Goigoux (2001) distingue les tâches prescrites à l'enseignant (tâches d'ordre 1) des tâches prescrites à l'élève (tâches d'ordre 2). Les tâches représentent « (…) tout ce qui est défini en amont par l'institution scolaire et qui est communiqué à l'enseignant pour l'aider à concevoir, à organiser et à réaliser son travail. […] La tâche (d'ordre 1) représente donc ce qui est à faire, par exemple, permettre à tous les enfants d'apprendre à lire. » (p.4). Les tâches prescrites à l'élève (tâches d'ordre 2) sont celles prescrites par l'enseignant et éventuellement par l'un des *instruments professionnels* (ibidem), par exemple le manuel scolaire.

Si l'on suit le raisonnement de Pastré (2005), une autre contrainte s'impose dès lors qu'on s'intéresse à l'activité dans les situations d'apprentissage : celle de l'analyse *conjointe* de l'activité de l'enseignant et de l'apprenant, analyse qui constitue une préoccupation majeure de notre étude. En effet, il affirme :

> Quand on fait une analyse de l'activité, que ce soit en ergonomie ou en didactique professionnelle, le schéma de base peut être décrit de la manière suivante : un acteur est confronté à une situation qu'il va être amené à modifier par son action. Cet acteur peut être un collectif : dans ce cas, plusieurs agents sont confrontés à une même situation. Cela veut dire que l'analyse de l'activité de (des) l'acteur(s) doit prendre en compte les caractéristiques de la situation (il s'agit d'une activité en situation), mais que l'analyse de l'activité est autre chose que l'analyse de la situation. Mais quand l'activité consiste en l'interaction directe entre deux acteurs, comme dans le cas d'entretiens d'orientation ou d'embauche, le schéma acteur – situation ne convient plus. Ce n'est plus un ou des acteurs confronté(s) à une situation ; c'est un acteur confronté à un autre acteur et c'est cela qui caractérise la situation. Cela ne veut pas dire que les deux acteurs ont le même rôle et sont sur un pied d'égalité, bien au contraire : la relation médecin – malade, conseiller – consultant n'est pas égalitaire. Mais la situation englobe les deux acteurs. C'est ce qui se passe dans les situations d'apprentissage : dans la relation maitre – élève, les rôles et les places hiérarchiques ne sont pas les mêmes. Mais il n'est pas possible d'analyser l'activité du maitre sans prendre en compte l'activité des élèves et réciproquement. C'est pourquoi quand je parle de classes de situations d'apprentissage, cela implique une analyse conjointe de l'activité du maitre et de l'activité des élèves. (p.8)

Les didacticiens s'inspirant de la psychologie ergonomique, se fondent sur les « gestes de métier, professionnels, didactiques, fondateurs, nodaux, pédagogiques, éducatifs ou d'ajustement » lorsqu'ils se réfèrent à l'enseignant et sur les « gestes d'étude » lorsqu'ils se réfèrent à l'apprenant. Un des intérêts de la notion de geste, relevée par Sensevy (2005) est qu'il amène une reconnaissance du travail de l'enseignant: « Utiliser le terme de geste professionnel (…) prend sens dès lors que le professeur, pour ceux qui décrivent son action,

quitte le statut d'exécutant, d'opérateur. C'est dire que la notion de geste est contemporaine d'une reconnaissance : la reconnaissance dans le travail du professeur d'une richesse et d'une complexité qu'il faut apprendre à décrire. » (p. 4).

D'emblée, il convient de mettre en évidence ce qui distingue le geste professionnel du geste de métier. Selon Jorro (2002, cité par Bucheton, Brunet & Liria, 2005), le geste de métier

> (…) renvoie à un savoir faire partagé et reconnu par la profession, rattaché à un genre scolaire bien identifié par le maitre et les élèves (ex. le geste de correction de copie, la lecture magistrale du texte par le maitre avant de commencer l'étude d'un texte). Il s'est construit dans l'histoire de l'école, il est généralement la mise en œuvre d'un genre de l'activité professionnelle. (Bucheton et al., 2005, p.2)

Le geste professionnel, quant à lui, correspond aux arts de faire et de dire qui permettent la conduite spécifique de la classe. Plusieurs chercheurs mettent en évidence son caractère situé et dynamique, caractère qui ne se retrouve pas dans le geste de métier (Bucheton, Brunet & Liria, 2005 ; Bronner, 2005). Il est partiellement pré-pensé et partiellement inventé dans l'action (Bucheton, Brunet & Liria, 2005). Il est lié à la notion d'ajustement : il consiste en une adaptation aux contraintes de la situation. Cet ajustement concerne deux niveaux, le projet didactique (le professeur peut décider de clôturer une situation) comme un geste lié à un épisode plus local (le professeur peut prendre en compte ou non la parole d'un élève) (Bronner, 2005, p.21). Il porte conjointement sur les élèves, la tâche, le savoir et la situation (Bucheton, 2005).

Insistant sur une autre dimension, Dufays (2005) distingue les gestes professionnels des « schèmes d'action ». Les premiers se situent du côté de l'activité empirique locale, physique, visible (par exemple le fait d'écrire au tableau ou de poser telle question aux élèves), alors que les deuxièmes relèvent de la logique abstraite, globale, conceptuelle (par exemple l'organisation d'une leçon en étapes successives).

Différemment, Aeby Daghé & Dolz (à paraître) définissent le geste professionnel comme un mouvement observable dans le cadre du travail des enseignants et qui contribue à la réalisation d'un acte visant un apprentissage (p.1). De plus, ces auteurs affirment que les gestes sont porteurs de significations et qu'ils : « (…) s'intègrent dans le système social complexe de l'activité enseignante qui est régi par des règles et des codes conventionnels, stabilisés par des pratiques séculaires constitutives de la culture scolaire. » (p.1).

La dimension sémiotique du geste professionnel est mise en avant par Wirthner (2005). Elle met en lien les gestes et la perspective vygotskienne, notamment celle de la double sémiotisation (Schneuwly, 2000) :

> Pour assurer cette double sémiotisation (Schneuwly, 2000), l'enseignant recourt à des *outils*. Les *gestes professionnels* rendent compte surtout de la façon dont l'enseignant utilise ses outils – principalement sémiotiques – dans sa classe. Ils rendent compte également des moyens qu'il met en œuvre pour garantir la bonne marche des relations au sein de la classe. De ce point de vue, l'étude des outils de travail de l'enseignant permet d'observer ce qui se joue dans son rapport à l'objet et à son enseignement/apprentissage, ses gestes spécifiques. Elle restitue ainsi la part dynamique du travail de l'enseignant (p. 15).

Deux caractéristiques sont importantes à relever pour ce qui est du geste professionnel. D'une part, son but, qui est l'apprentissage ou la conduite de la classe, d'autre part, le fait qu'il est situé et qu'il nécessite des ajustements continuels.

Parmi les gestes professionnels, une série de gestes plus spécifiques a été définie. Ainsi, Aeby Daghé & Dolz (à paraitre) se réfèrent aux *gestes didactiques*, qui ont comme but de « (…) transformer les significations que les élèves attribuent aux objets [de savoir] et de construire de nouvelles significations partagées par la classe proches des significations sociales de référence. » (p.1) et de « (…) transformer l'objet d'enseignement en vue de l'apprentissage. » (p.1). Ces gestes sont intégrés au dernier niveau de la transposition didactique telle que conceptualisée par Chevallard (1985), c'est-à-dire celui se situant entre l'objet à enseigner et l'objet effectivement enseigné. On relève là que les gestes didactiques se situent entre l'apprenant et l'objet de savoir, qu'ils constituent un médiateur entre ces deux pôles du système didactique. Il est alors indispensable de systématiquement les mettre en rapport avec les objets enseignés (Aeby Daghé & Dolz, à paraitre).

Pour sa part, Dufays (2005) distingue les *gestes pédagogiques* des *gestes didactiques.* Les premiers s'appliquent à tous les contextes disciplinaires alors que les seconds sont indissociablement liés à tel ou tel objet d'enseignement.

On voit ainsi que les gestes professionnels ont été décrits, définis, catégorisés. Par contre, le geste d'étude semble être le grand absent de ce nouvel engouement pour l'activité enseignante ou la co-activité d'enseignement-apprentissage en didactique du français. En effet, bien que cité par plusieurs auteurs, il n'est ni défini, ni découpé en sous-catégories. Au mieux, il est illustré par des exemples : Dufays (2005), dans le cadre de l'enseignement-apprentissage de la littérature, évoque des gestes d'étude comme l'appropriation écrite du texte, l'appropriation orale du texte, la mise en œuvre de consignes de travail, etc.

Cette lacune nous semble révélatrice d'une certaine manière de concevoir l'analyse de l'interaction enseignant-apprenant, celle qui - parce que l'interaction est dissymétrique, par conséquent à la charge de l'enseignant, - ne tient pas compte de l'apprenant, comme si celui-ci n'avait pas d'influence sur l'interaction. Cette conception mérite d'être discutée.

Le problème central, sur lequel nous reviendrons dans la partie méthodologique, concerne l'*élaboration d'une unité d'analyse qui permette de tenir compte à la fois des gestes de l'enseignant et de ceux de l'apprenant, lorsqu'ils interagissent à propos d'un savoir défini.*

Il convient ici d'également définir le concept d'*action* qui nous est utile pour décrire plus finement la co-activité. Il est emprunté à Bronckart (1996) pour qui ce concept intègre les propriétés psychiques d'un phénomène, plus précisément les motifs et les intentions derrière ce dernier. Comme l'activité, elle est dépendante de l'enseignant et de l'apprenant, même si elle est uniquement conduite par l'un ou l'autre des interlocuteurs, ils la conduisent en fonction de l'autre.

Co-activité et interactions entre enseignant et apprenants : quelle symétrie ?

Qu'est-ce qui caractérise les interactions verbales et la co-activité dans les situations formelles d'apprentissage? D'une part leur finalité : le dialogue entre un enseignant et un apprenant a comme finalité l'acquisition d'un savoir par l'un des participants (Trognon & Saint Dizier, 1999). D'autre part, son caractère dissymétrique : en effet, Bucheton et d'autres chercheurs rattachés à son équipe (Bucheton, Brunet & Liria, 2005 ; Bucheton, 2005 ; Broussal, 2005) affirment que la situation scolaire, à la différence d'autres formes d'apprentissage, se caractérise par une dissymétrie entre la parole du maitre et celle des élèves. En effet, « (…) la parole du maitre encadre les tâches données aux élèves. Elle étaye, accompagne, instrumente le développement de la pensée et du langage de l'élève. » (Bucheton, Brunet & Liria, 2005). Leutenegger & Plazaola Giger (2002) rejoignent cette idée en affirmant que :

> (...) le professeur se trouve toujours nécessairement en position "haute": en principe il en sait plus que les élèves sur le sujet qu'il enseigne et surtout il sait avant les élèves. De ce point de vue, il est le "gardien du temps" en ce sens que c'est lui qui gère et décide de l'avancement des objets

d'enseignement. Les élèves, quant à eux, occupent une position "basse": ils ne peuvent que suivre pas à pas le professeur dans ce qu'il les amène à étudier. (note de bas de page, p. 339).

Toutefois, nuançons cette idée en distinguant deux coconstructions prenant place dans les interactions entre enseignant et apprenant : celle du savoir et celle d'une zone de compréhension. En effet, dans le cadre des microgenèses didactiques, l'équipe de recherche menée par Saada-Robert (Saada-Robert & Balslev, 2004 ; Saada-Robert, Gamba & Auvergne, 2005 ; Saada-Robert & Balslev, en soumission) parlent d'une *coconstruction partenariale asymétrique du savoir* et une *coconstruction symétrique d'une zone de compréhension*, assurée par l'échange de significations. De même, nous avons vu plus haut que dans la construction d'un contexte intersubjectif et de la ZID, les auteurs mentionnent une réciprocité dans les interactions (Grossen et al. 1997 ; Mercer, 1995, 2000).

Par ailleurs, Hoogsteder (1994) pointe une contradiction présente dans les recherches se revendiquant de l'approche socioculturelle. En effet, selon elle l'asymétrie enseignant-apprenant n'étant pas remise en question, les jeux de négociations ne sont pas pris en compte dans l'analyse des interactions adulte-enfant. Cette manière de voir empêcherait la prise en compte de l'aspect collectif ou coopératif de la communication entre enfants et adulte et serait en contradiction avec certains principes de l'approche socioculturelle.

Nous pouvons donc conclure que le dialogue dans les situations d'apprentissage formelles est fortement dissymétrique, mais qu'il comporte une dimension symétrique, dans la nécessité de chacun des interlocuteurs de se faire comprendre. Par ailleurs, la dissymétrie dans le dialogue ne signifie pas que l'apprenant n'a pas d'emprise sur ce dernier. Nous rejoignons Mercer (1995) pour qui « (…) les interactions enseignant-apprenant constituent un type d'événement social (« social event ») comportant des règles de base (ground rules) » (p. 45). Les possibilités des élèves à intérieur de ces interactions sont limitées et contraintes, et ceux-ci ont peu de pouvoir comparativement à l'enseignant. Toutefois, l'élève a une influence sur la structure et le contenu du dialogue dans la classe[8]. Mercer démontre ceci par plusieurs exemples où un élève modifie le contexte (intersubjectif). Nous renvoyons également aux concepts de rôle et de place pour justifier ce point de vue (voir « entre le donné et le créé ou la part non prédéfinie de l'interaction »). Ajoutons que Mercer ne

[8] Notre traduction de « Teacher-pupil interactions as a type of social event, in which there are conversational 'ground rules' (…) The pupils possibility of interaction is constrained and limited, and he has very little power in comparison to the teacher (…). However he still does have influence on the structure and the content of classroom talk. » (Mercer, 1995, p. 45)

mentionne pas le contrat didactique, mais les règles de base qu'il évoque pour parler de l'« événement social » constitué par les interactions enseignant-apprenant présente des similitudes avec le fonctionnement du contrat didactique considéré comme « fixe et générale » (cf. supra).

Du moment qu'une symétrie peut émerger, il nous parait nécessaire de construire des outils méthodologiques permettant de tenir compte autant des interventions de l'enseignant que de celles de l'apprenant.

Cette symétrie (potentielle) nous amène à considérer que le « geste didactique » vaut tant pour l'enseignant que pour l'apprenant. Ainsi, nous définissons les gestes didactiques comme des gestes visant à *acquérir* ou *faire acquérir* un savoir.

Les trois éléments en interaction

Les concepts cités précédemment abordent l'interaction en tenant compte des trois pôles du système didactique la constituant. Afin de souligner la nouveauté de cette perspective mais aussi de faire apparaître les acquis sur lesquels elle s'appuie, quelques recherches sont maintenant mentionnées. Elles portent sur chacun des pôles indépendamment les uns des autres. Vont donc être abordés ci-après les notions de « médiation sémiotique et sociale », « régulations », « guidage interactif » pour désigner le pôle enseignant ; celle de « stratégie » et de « processus » pour désigner le pôle apprenant et finalement celles de « composantes » pour désigner le savoir.

Du côté de l'enseignant

La médiation sémiotique et sociale

La théorie historico-culturelle de Vygotski (1978) conçoit l'interaction sociale comme indispensable à l'apprentissage et au développement cognitif. Dans cette perspective, les interactions sociales ont un rôle médiateur permettant la création d'un espace interactif de transformation progressive des compétences cognitives (zone de développement prochain) (Tessaro, 2004). En effet, selon cette perspective, la médiation sociale permettrait à l'individu de passer du développement interpsychologique au développement intra-psychologique, mouvement essentiel dans le développement des connaissances. La médiation sociale se réalise grâce à l'utilisation de différents systèmes de signes, autrement dit à la médiation sémiotique, comme le langage verbal (Coll & Martì, 2001). Ainsi, la médiation sémiotique est inséparable de la médiation sociale et culturelle. La médiation sémiotique n'est pas seulement

un support à la construction de connaissances, un moyen pour passer des processus inter-psychologiques aux processus intra-psychologiques, mais elle changerait profondément les processus psychologiques, qui peuvent être sensiblement différents en fonction des systèmes sémiotiques propres à chaque culture. Les auteurs, se référant à Cole (1985), formulent le rôle de la médiation sémiotique de la manière suivante :

> Toute la gamme d'instruments culturels que les personnes utilisent tout au long de leur développement - depuis les dispositifs de mémoire externe ou de mesure jusqu'aux tables d'arithmétique, les dictionnaires et les cartes - modifie profondément leur façon de penser. Dans ce sens-là, si on accepte que ces instruments sont des créations culturelles qui ont une longue histoire, on peut dire que cette histoire de la culture est transmise à chaque individu lors de ses actes de pensée, même si ceux-ci sont apparemment solitaires. (p. 53)

Concernant le développement de l'enfant, « (…) la médiation sémiotique change profondément les processus psychologiques, qui peuvent être sensiblement différents en fonction des systèmes sémiotiques propres à chaque culture que l'on utilise (…) le développement de l'enfant consiste, dans une bonne mesure à maitriser ce large éventail d'outils culturels. » (ibid., 2001, p. 53).

Dans le contexte de l'enseignement/apprentissage en situation formelle, la médiation se traduit en pratiques enseignantes, dispositifs et situations. La médiation sémiotique est ainsi essentiellement à charge de l'enseignant. Dans le cas de la transposition des savoirs, c'est en effet à l'enseignant de rendre le savoir accessible à l'apprenant. Dans le même sens, Grossen et al. (1997) définissent l'adulte – ou dans notre cas, l'enseignant - comme représentant d'une culture socialement et historiquement située, dont le rôle est de placer les interactants dans certaines situations et de soumettre aux apprenants une tâche dont la résolution nécessite le recours à ces médiations sémiotiques. L'enseignant et le dispositif didactique ont donc comme fonction de « mettre en scène » le savoir. Dans cette perspective, « l'adulte et la tâche constituent eux-mêmes des formes de médiation qui étayent l'activité cognitive des sujets. » (Grossen et al., p.237).

La médiation sémiotique ne rend toutefois pas compte du rôle de l'apprenant, si ce n'est qu'il doit recourir à ces médiations. Nous postulons alors que cette médiation, à charge de l'enseignant, doit être étendue à une coconstruction dans laquelle l'apprenant est également contractuellement engagé (Saada-Robert et Balslev, 2004). Ainsi, l'apprentissage est dépendant de la rencontre possible entre la médiation sémiotique opérée par l'enseignant et la

zone d'accommodation[9] permise par les connaissances antérieures que l'apprenant active en situation (ibidem).

Régulations et guidage interactif

Le terme de médiation sémiotique mérite d'être mis en lien avec ceux de *régulations* et de *guidage interactif*. Le premier a été défini par Saada-Robert, Claret-Girard, Veuthey et Rieben (1997) de la manière suivante :

> (…) les régulations consistent en interactions avec les apprenants, interactions qui ont en particulier la caractéristique d'amener l'enfant [ici : l'adulte] à une progression, ce qui n'est pas le cas de toutes les interactions (notamment celles qui ne font aucune place aux erreurs). Pour viser une progression, l'enseignant doit tenir compte à la fois des composantes du savoir qu'il met en scène dans une situation, et des stratégies d'apprentissage des apprenants, sans quoi il n'y aura pas « rencontre » entre ces deux éléments. (p. 14).

Il s'agit donc pour l'enseignant de prendre en charge la médiation sémiotique en tenant compte des stratégies de l'apprenant, de faire fonctionner le système didactique, c'est-à-dire d'articuler les processus d'enseignement et d'apprentissage. Allal et Saada-Robert (1992) mentionnent trois sortes de régulations orchestrées par l'enseignant : les régulations indirectes incitées par la *structure des situations* didactiques, les régulations directes résultant des *interventions de l'enseignant* auprès des élèves, tant sur le plan de *gestion des activités* entreprises en classe, que sur celui de la *guidance des démarches d'apprentissage* (p. 267).

Allal (1997) parle de *régulations cognitives* et *métacognitives* intervenant dans la construction des connaissances et dans leur exploitation face à des tâches nouvelles (Allal et Saada-Robert, 1992) :

> Dans la perspective formulée par Vygotsky (1978), les conduites d'autorégulation de l'apprenant se développent par un processus d'intériorisation, défini comme "reconstruction" interne de régulations médiatisées au départ par l'interaction sociale. En situation scolaire, cette médiation peut provenir des interactions de l'élève avec l'enseignant ou avec un pair plus expert, mais aussi d'autres formes d'étayage (*scaffolding)* assurées par la structure de la situation didactique (consigne, matériel, outils proposés).

[9] Pour rappel, c'est le moment où le déséquilibre entre le savoir proposé et les connaissances acquises de l'apprenant est le plus bénéfique à l'apprentissage, dans la mesure où les conflits intra ou intersubjectifs, les problèmes, les contradictions, les lacunes, les arguments, les défis, sont pleinement pris en compte (étape béta de « l'équilibration majorante »), alors qu'ils sont ignorés auparavant (étape alpha) ou résolus ensuite (étape gamma). Piaget (1975) parle d'ouverture au milieu (béta) ou de fermeture (alpha et gamma) d'une structure de connaissance.

D'après Allal et Saada-Robert (1992) les modalités de régulation interviennent à deux niveaux : celui de l'acquisition de nouvelles connaissances et celui de la mobilisation et la gestion des connaissances déjà acquises. Dans le premier cas, les régulations contribuent au dépassement d'une erreur ou d'un obstacle et à l'appropriation d'un savoir. Dans le second cas, les régulations interactives aident l'élève à gérer (mobiliser, mettre en œuvre) ses connaissances existantes dans une situation complexe.

Rieben & Elliott (1996) relatent une étude à propos des interventions de l'enseignante dans une situation de recherche de mots dans un texte de référence par des enfants de 6-7 ans et parlent de *régulations sociocognitives* se différenciant des *régulations psycholinguistiques.* En effet, les régulations psycholinguistiques consistent pour l'enseignant à intervenir sur des composantes spécifiques de l'apprentissage de la langue écrite alors que les régulations sociocognitives consistent à « procurer des aides "simplificatrices" dans lesquelles l'adulte cherche à réduire la complexité de la tâche, en s'ajustant au mieux aux stratégies initiales de chaque élève » (p. 131). Le concept de régulations sociocognitives émerge d'une approche précise de l'évaluation formative : l'approche cognitive. Cette approche considère que l'évaluation formative a lieu « à chaud », au moment même où ont lieu les interactions entre l'enseignant et les élèves.

La caractéristique que nous retenons du terme « régulation » réside dans sa place au sein du système didactique. En effet, ce terme reflète la nécessité pour l'enseignante de tenir compte à la fois des stratégies de l'apprenant et du contenu du savoir dans le but de le faire progresser. La question qui se pose est de savoir comment tenir compte de ces stratégies dans le déroulement même de la situation didactique.

Nous pouvons donc relever que le terme rend compte du rôle idéal de l'enseignant dans une perspective socioconstructiviste et que les régulations directes, comme les gestes professionnels, ont la particularité d'être situées.

Le *guidage interactif* prend forme lors des régulations résultant des interventions de l'enseignant auprès des apprenants (Allal et Saada-Robert, 1992). Il a été formulé à plusieurs reprises par Saada-Robert et ses collaborateurs (Saada-Robert & Perregaux, 1996 ; Saada-Robert, Rieben & Grobéty, 1996 ; Saada-Robert et al., 1997 ; Saada-Robert, Auvergne. Balslev, Claret-Girard, Mazurzak et Veuthey, 2003 ; Saada-Robert, Gamba & Auvergne, 2005) et consiste en régulations spécifiques, qui seraient plus à même de faire progresser l'apprenant. Saada-Robert et Perregaux (1996) distinguent plusieurs types de guidage dont le guidage interactif

> (…) le guidage qui consiste en un découpage a priori de la tâche en unités linéaires, à la place de l'enfant. Dans le guidage interactif, il s'agit à la fois de déléguer, de dévoluer la construction donc la gestion à l'enfant et d'intervenir pour le faire progresser, en fonction de ses représentations et démarches. (...) dans une perspective constructiviste pour guider l'élève vers la progression, il [l'enseignant] doit rencontrer ses représentations, pour s'ancrer sur elles. Il doit alors trouver un moyen de saisir ces représentations, et c'est là qu'interviennent les principes de base de la méthode clinique qui au départ étaient ceux du chercheur. (p. 5)

Dans le but d'opérationnaliser ce concept et aider les enseignants à le mettre en pratique, une série de principes constitutifs du guidage interactif a été formulée (Saada-Robert et al., 1997 ; Saada-Robert et al., 2003) : celle consistant à ancrer ses interventions sur les représentations et stratégies de l'apprenant ; celle respectant une gestion optimale par l'apprenant ; celle visant à fournir une aide graduée partant des questions les plus ouvertes (relances), en proposant à l'apprenant des indices l'amenant à avancer, tout en lui permettant de garder l'initiative de la résolution du problème ; celle consistant en la demande de formulation d'hypothèses suivie de vérifications par l'apprenant ou avec lui, en la demande de justifications, d'explications métacognitives des représentations et des stratégies utilisées (même pour les réponses correctes), celle amenant les enfants à collaborer et interagir entre eux.

Du côté de l'apprenant

Les études en situation de classe ont davantage observé l'enseignant que l'apprenant. Nous avons en effet pu voir que les notions consistant à décrire les pratiques d'enseignement[10] sont nombreuses, alors que celles consistant à décrire celles d'apprentissage en situation de classe sont, à notre connaissance, beaucoup plus rares. En effet, les recherches consacrées aux apprentissages et à leurs mécanismes se déroulent généralement dans un contexte de laboratoire.

Saada-Robert & Rieben et leurs collaborateurs (Saada-Robert et al., 1996 ; Saada-Robert et al., 1997 ; Rieben & Saada-Robert, 1997) ont étudié les pratiques d'apprentissage en situation de classe. Dans des recherches visant à comprendre les processus d'apprentissage de la littératie, elles ont observé des enfants dans des situations didactiques d'entrée dans l'écrit. Elles utilisent le concept de *stratégie*, emprunté à la psychologie cognitive et défini comme « l'organisation mentale de plusieurs connaissances, organisation permettant leur

[10] Pratiques qui ont pour finalité l'apprentissage des élèves (Bru et Maurice, 2001).

enchaînement orienté en fonction du but posé dans un problème à résoudre. » (Saada-Robert et al., 1997, p. 22).

Le concept de stratégie rend donc compte de la façon dont l'apprenant s'y prend pour résoudre un problème. Il est également important de rendre compte de la façon dont il s'y prend pour mener la co-activité en interaction avec l'enseignant et des processus par lesquels il parvient à construire une zone de compréhension commune à lui et à l'enseignant. Le terme de « modalité énonciative » (Saada-Robert & Balslev, soumis) implique d'appréhender les intentions derrière les énoncés des partenaires et peut déboucher sur la mise en évidence de processus de coconstruction d'une zone de compréhension commune et de gestes didactiques.

Du côté du savoir

Il nous semble important de mentionner ici la notion de transposition didactique telle que conceptualisée par Chevallard (1985, 1994). Même si cette théorie, issue de la didactique des mathématiques, ne peut être transposée telle quelle (Caillot, 1996) en ce qui concerne l'enseignement d'autres disciplines, elle garde un intérêt : celle d'admettre que le savoir (que nous définissons plus loin) subit des transformations entre sa manière d'exister en dehors de l'École et la façon par laquelle il est introduit et travaillé dans des situations d'apprentissage formelles.

La transposition didactique concerne la succession des transformations qui caractérisent les passages entre différents états de savoir : les savoirs savants et les pratiques sociales de référence dans un domaine donné (objet de savoir), les contenus à enseigner qui en sont dégagés (objet à enseigner), puis leur autonomisation en contenus d'enseignement dans un curriculum particulier (objet d'enseignement) (Jonnaert, 1988). À cette succession s'ajoutent deux étapes de transposition : le passage des contenus spécifiés dans le curriculum aux contenus effectivement enseignés puis aux savoirs réellement appropriés par les élèves (objet approprié) (Allal, 1997 ; Jonnaert, 1988).

Les étapes qui nous intéressent ici sont celles allant de l'objet à enseigner à l'objet approprié (Aeby Daghé & Dolz, à paraître). Ajoutons que nous considérons ces étapes comme interdépendantes : l'objet enseigné ne dépend pas seulement de l'objet d'enseignement mais également des stratégies des apprenants et des interventions de l'enseignant (Balslev, 2000).

Le savoir est ici pris dans une acception plus large qu'elle ne l'est dans la théorie de la transposition didactique, puisqu'elle englobe tant les savoirs issus de la communauté scientifique que les pratiques sociales de référence (Caillot, 1996).

Les savoirs sont transposés dans des situations didactiques, définies ci-après.

Situation didactique ou tâche ?

Brousseau (1986) définit la situation didactique comme une « situation où on peut repérer un projet social de faire approprier par un élève un savoir constitué ou en voie de constitution. » (p. 54). Ainsi, nous parlerons de *situation didactique* pour désigner le mode par lequel l'apprenant améliore ses compétences scripturales en y repérant le savoir en jeu et le projet social. Ici, il s'agit concrètement de la situation de *révision textuelle* liée directement avec la *production textuelle.* Nous parlons de *situation* plutôt que de *tâche* à cause de l'analyse que nous en faisons. En effet, la situation dépasse le simple dispositif pour prendre en compte ses liens avec les deux autres pôles du système didactique. En effet, son analyse tient compte du savoir formel qu'elle contient, de l'analyse de la transposition par l'apprenant et de la manière dont elle fonctionne chez l'apprenant (Saada-Robert & Mazurczak, 2002). Ainsi dans l'analyse de la situation de production et révision textuelle, nous nommerons les composantes du savoir que la situation permet d'activer ; les composantes que l'apprenant a effectivement mobilisées lors de sa production textuelle, et les objectifs de l'enseignante.

Il convient ici de mentionner les situations formelles d'apprentissage telles que définies par Brossard (1998). Il distingue, en effet, les situations informelles des situations formelles d'apprentissage. La distinction essentielle entre ces deux types des situations réside dans la question du sens. En effet, dans les premiers, les séquences d'apprentissage « (…) sont de toutes parts irriguées par les significations des situations quotidiennes dans lesquelles elles s'inscrivent. » (p. 41) alors que

> Les situations formelles se caractérisent au contraire par le fait d'avoir pour finalité explicite la transmission des savoirs. Ces situations nouvelles sont instituées et organisées de part en part en vue de cette fin. Mais du même coup ces situations deviennent moins directement lisibles par les enfants qui risquent ne pas en voir la finalité socoale (qui n'est plus que différée). (p.41)

Dans l'analyse du déroulement effectif des situations d'enseignement-apprentissage nous nous intéressons plus particulièrement aux significations mobilisées dans la situation ou émergeant de celle-ci. La notion de signification mérite donc d'être discutée et définie.

Significations et situation d'enseignement-apprentissage

Qu'est-ce qu'une signification ? Comment est-elle envisagée dans les interactions enseignant-apprenant ? Comment les deux partenaires, l'enseignant et l'apprenant, participent-ils à sa construction ? Quel est le rôle des significations dans le processus d'enseignement-apprentissage ?

Afin de mieux saisir la notion de « signification », nous allons faire le tour de quelques auteurs l'ayant défini, conceptualisé ou problématisé dans le contexte de l'enseignement-apprentissage.

La signification, telle que conçue dans ce travail est interactive et dépendante du contexte, contrairement à la connaissance qui présente un caractère stable (Saada-Robert & Balslev, 2004). Outre ces deux caractéristiques, deux postures se dessinent quant à sa définition (Moro & Rickenmann, 2004), la posture interactionniste d'origine anglo-saxonne et la posture sociohistorique européenne. La première, envisage la signification comme le produit des interactions sociales. Les théories adoptant cette posture mettent tendanciellement l'accent sur les dimensions interactionnelles et de coconstruction des significations et des contextes (pragmatisme, interactionnisme symbolique, cognition située, approche ethnométhodologique et conversationnelle). Dans ce sens, Grossen (1999) affirme que « (…) les significations que deux acteurs (ou plus) attribuent à un énoncé donné ne sont pas inscrites dans l'objet de savoir, mais dépendent du point de vue des acteurs et des finalités qu'ils poursuivent » (p.15) et Barbier (2000) postule que la signification réside dans l'activité de communication. La deuxième posture tend à saisir la signification telle qu'elle apparait au travers des pré-construits culturels (approches didactiques et paradigme historico-culturel vygotskien). Dans cette veine, Bronckart & Schneuwly (1991) stipulent que « chaque objet d'enseignement a une signification (qui résulte notamment de son mode d'insertion - historique et synchronique - dans les différents systèmes); ensuite que l'apprentissage consiste en une reconstruction, par l'élève, de cette signification et donc en une appropriation (… » (p.17).

Ce qui différencie ces deux postures est la place des significations dans le système didactique (Chevallard, 1985), les significations, comme le prétend Barbier, se situent-elles entre les interlocuteurs ? Ou dans l'objet d'enseignement (Bronckart et Schneuwly, 1991)? L'optique adoptée dans le cadre de cette recherche s'inscrit dans une perspective didactique, considérant l'objet de savoir central pour l'analyse des interactions. Nous considérons que l'enseignant comme l'apprenant attribuent des significations aux objets de savoir (Goigoux, 2001).

Comment la signification se manifeste-t-elle alors dans le contexte de l'enseignement-apprentissage ? Quel est le rôle de chacun des interactants dans sa manifestation ? Pour Bronckart et Schneuwly (1991), l'apprentissage consiste en une appropriation des significations recélées dans l'objet d'enseignement. Pour d'autres auteurs, la signification est avant tout le fruit d'une coconstruction. Par exemple, selon Bernié (2002), l'enseignant et l'apprenant participent chacun à la construction d'un espace sociodiscursif de partage de significations ou, selon Brossard (1993, 1998) à la construction de significations partagées. Grossen (1999), s'inscrit dans la même perspective en affirmant que les significations sont l'objet d'une coconstruction dont l'issue dépend de la manière chaque participant interprète le discours de l'autre. Ainsi, chacun des acteurs participe à la coconstruction de significations, de significations partagées ou d'un espace sociodiscursif de partage de significations. Il s'agit alors de savoir comment chacun des acteurs participe à cette re-construction. Du fait de l'asymétrie du couple enseignement-apprentissage (Leutenegger & Plazaola Giger, 2002), l'enseignant et l'apprenant ne peuvent participer de manière similaire et égale à cette coconstruction.

Comment appréhender le processus de coconstruction de significations ? Moro & Rodriguez (2004) s'interrogent aussi sur la manière, méthodologique, de saisir le procès de la construction ou la reconstruction des significations « Le postulat d'une reconstruction possible des significations sociohistoriquement élaborées dans l'espace de la situation éducative repose en effet sur la possibilité d'élaborer des modèles permettant de comprendre comment les significations externes recélées dans les construits sociaux sont transmises et progressivement appropriées (ou reconstruites) par les sujets apprenants pour s'instituer, à terme, comme part de leur répertoire interne. La question qui se pose centralement est celle des modèles et méthodologies permettant de saisir le procès de (re)construction des significations au sein de la situation éducative et ce, dans sa complexité d'ensemble. » (p.8).

Nous nous rapprochons de travaux insistant sur le caractère coconstruit, contextuel et interactif de la signification. Ainsi, nous nous référons à Brossard (1993, 1998) qui parle d'une *construction des significations partagées* par l'enseignant et l'apprenant.

Le terme de *signification* tel que nous le concevons est défini par différenciation au terme de *connaissance*. Alors que la connaissance présente un caractère stable, la signification dépend du contexte et est locale. L'apprenant attribue des significations aux objets de savoir selon le moment de son utilisation contextuelle (Saada-Robert et Balslev, 2004). Quand il entend le mot « phrase » il attribue une signification à ce terme selon le contexte, par exemple « c'est une phrase parce qu'elle est longue », « il faut que j'ajoute une

majuscule pour que ce soit une vraie phrase » qui peuvent être plus ou moins proches des significations recélées dans l'objet de savoir tel qu'il a été sociohistoriquement construit. Les significations contribuent ensuite à la construction de connaissances stables. L'enseignante, pour sa part, attribue également des significations aux objets de savoir. Comme les significations émanent du contexte, c'est lors du déroulement même de la situation didactique qu'elles se révèlent. Nous nous intéressons alors plus particulièrement à la rencontre entre « deux instances de significations » (ibidem), celle de l'enseignante et celle de l'apprenant, débouchant sur une construction de connaissances chez l'apprenant. (Balslev & Dezutter, soumis).

Il s'agit maintenant de mieux cerner le savoir sur lequel des significations sont attribuées.

3. La littératie

Depuis quelques années le terme de « littératie » est apparu dans le domaine de la recherche francophone sur la langue écrite. Ce terme est emprunté à l'anglais « literacy » et fait l'objet de discussions à propos de son orthographe et de sa définition.

Son apparition tiendrait à la place de plus en plus importante donnée aux activités de lecture et d'écriture dans nos sociétés (Jaffré, 2004). Elle répondrait également à la nécessité d'une notion englobant à la fois la lecture et l'écriture (ibidem). Son orthographe n'est pas fixée, puisque trois orthographes différentes coexistent actuellement : « littéracie », « littératie » et « litéracie ». Nous n'allons pas ici présenter les arguments en faveur de l'une ou l'autre de ses orthographes[11]. Il nous semble plutôt important de mentionner ce que ce terme recouvre.

Jaffré (2004), s'appuyant sur Scribner et Cole (1981), affirme de la littératie qu'elle « (…) ne traite pas seulement de la façon de lire ou d'écrire une écriture particulière mais qu'elle désigne également l'application de cette connaissance à des objectifs différenciés, dans des contextes spécifiques. » (p.29). Jaffré (2004) lui donne une définition très large, puisqu'il affirme qu'« On peut dire que la litéracie fait désormais partie d'un nombre extrêmement important et divers de champs qui touchent à l'ensemble des activités humaines et ont en commun de faire usage de l'écriture. » (p.29). Cet auteur met également en évidence qu'il existe des acceptions de ce terme dont les deux extrémités correspondent respectivement à une acception minimaliste et à une acception étendue. La première acception regroupe l'ensemble des habiletés fondamentales de la lecture et l'écriture, la seconde se réfère à un véritable réseau dynamique et complexe qui permet l'expression d'un ensemble ouvert de connaissances censées répondre aux besoins des communautés à tradition écrite. Dans cette même idée d'ampleur du champ, Barré-de-Miniac (2002) affirme que la littératie est un champ d'études incluant des recherches sur les mécanismes de codage/décodage, sur la perception des unités phonologiques, sur les processus de construction de sens, sur les pratiques scolaires et extra-scolaires. De ce fait, il relève de différentes dimensions : linguistiques, psychocognitives et sociales.

La définition nous semblant la plus complète est émise par Jaffré (2004) :

> (…) on pourrait donc dire que la litéracie désigne l'ensemble des activités humaines qui impliquent l'usage de l'écriture, en réception et en production. Elle met un ensemble de compétences de base, linguistiques et graphiques, au service de pratiques, qu'elles soient

[11] Voir Jaffré (2004) pour connaître ces arguments.

techniques, cognitives, sociales ou culturelles. Son contexte fonctionnel peut varier d'un pays à l'autre, d'une culture à l'autre, et aussi dans le temps. (p.31)

L'intérêt de cette notion réside, pour nous, dans le fait qu'elle implique une reconnaissance de certains acquis de la recherche, notamment celui considérant que l'apprentissage de la lecture et de l'écriture n'est pas seulement un produit du développement, que le développement de la littératie commence bien avant l'instruction formelle (Barré-de Miniac, 2002, se référant à Neuman & Dickenson, 2001) et que la lecture et l'écriture sont interdépendants (Jaffré, 2004). Ce sont également des raisons rédactionnelles qui nous encouragent à utiliser cette notion. En effet, elle évite d'utiliser des expressions un peu pesantes, comme celle d'« enseignement/apprentissage de la lecture/écriture », de « savoir lire-écrire » ou de « connaissance de la lecture-écriture ».

L'apprentissage de la littératie

Dans les parties qui vont suivre, nous faisons surtout référence à des travaux issus de l'approche cognitive de l'écrit. C'est, en effet, cette approche qui a pour objet les processus en cours dans une production textuelle. L'approche de la didactique du français est également sollicitée, puisqu'elle s'intéresse au français tel qu'il est traité lorsqu'il devient objet d'enseignement. Finalement, l'approche linguistique permettra de mettre en évidence les composantes de la langue écrite prise de manière décontextualisée. Nous allons en premier lieu, mentionner ces composantes étant donné que c'est à partir de celles-ci que s'effectuent nos analyses.

Les composantes de la langue écrite

Turco (1988) a élaboré une classification des composantes structurales de la production écrite. Cette classification contient trois niveaux : la superstructure schématique, la macrostructure textuelle et la microstructure textuelle. Le premier niveau définit les différentes parties d'un texte, telles qu'elles sont analysées par les linguistes. Par exemple, pour le texte narratif, il s'agit de cinq épisodes (Adam, 1990, 1992) : l'entrée, la complication, la réaction, la résolution et la clôture (Fayol, 1987 ; Bronckart et al. 1985 ; Wirthner et al. 1991). Le deuxième niveau, celui de la macrostructure textuelle, concerne la manière dont ces parties vont être mises en texte (Fayol, 1985 ; Bronckart et al., 1985 ; Wirthner, 1991). La

macrostructure se décompose en deux dimensions : la macrostructure sémantique, portant sur les événements et leur cohérence générale, que le sujet peut exprimer en une phrase « c'est l'histoire de… », elle porte sur le niveau textuel général, et la macrostructure textuelle, qui concerne la mise en langage écrit avec toutes les caractéristiques de textualisation (cohésion progressive de l'enchaînement, la maîtrise des organisateurs, les temps verbaux et les anaphores). Enfin, le dernier niveau, celui de la microstructure textuelle, concerne les aspects les plus instrumentaux et conventionnels de l'organisation phrastique et interphrastique (syntaxe, conjugaison, orthographe) (Allal et al., 1999).

Selon Turco (1988), trois unités sont à prendre en compte dans l'analyse de la langue écrite : le texte, la phrase, et les relations entre phrases. Ces trois unités peuvent être mises en lien avec deux dimensions habituellement admises dans la production textuelle, celle de textualité et celle de scripturalité (Allal et al., 2001). La première rend compte de la dimension communicative et la seconde, de la dimension instrumentale. Ainsi, l'unité texte est concernée par la dimension textuelle et l'unité phrase par la dimension scripturale. L'unité interphrastique peut se situer dans les deux dimensions, dans la mesure où elle peut concerner le lien entre deux phrases (par exemple l'utilisation d'une anaphore pour éviter une répétition) ou le texte en entier (s'il s'agit de l'utilisation adéquate des temps verbaux en regard du genre textuel requis). Turco (1988) met par ailleurs en avant trois niveaux d'analyse (en s'inspirant de Morris, 1974), le niveau morphosyntaxique, qui concerne la relation des signes entre eux ; le niveau sémantique qui concerne les relations entre les signes et leurs référents (inclus le vocabulaire et la manière dont le sens se construit dans le discours) et le niveau pragmatique, qui touche à la relation entre les signes et leurs utilisateurs et à la façon dont l'information progresse dans le texte.

La notion de « genre textuel » permet de rendre compte de manière plus cohérente de la façon dont les composantes s'articulent entre elles dans leur dimension énonciative et discursive. Cette notion a été introduite par Bronckart (1985, 1996), Schneuwly et Dolz (Dolz & Schneuwly, 1998 ; Schneuwly, 1994 ; Schneuwly & Dolz, 1997) et représente un construit historique. Bronckart (1996) met en avant le caractère mouvant et dépendant de contextes socio-historiques des genres et affirme :

> Disponibles dans *l'intertexte,* ces genres s'adaptent en permanence à l'évolution des enjeux socio-communicatifs, et ils sont dès lors porteurs de multiples *indexations* sociales. Ils sont organisés en *nébuleuses*, aux frontières floues et mouvantes, et ne peuvent par conséquence faire l'objet d'un classement définitif. (p.110)

Le retour sur le texte : l'un des processus majeurs de la production textuelle

Il s'agit ici de mettre en évidence les processus de production textuelle. Étant donné notre objet d'étude, nous ciblons particulièrement les processus de révision textuelle.

Selon Fayol (1990), la production écrite présente quatre caractères particuliers :- c'est un monologue (l'auteur se trouve dans une situation non interactive) - le rythme de l'écriture est plus lent que celui de la parole - l'existence d'une trace écrite autorise le retour en arrière *s*ur le texte déjà produit - l'écrit, mais aussi l'oral formel, renvoient à une norme plus ou moins explicite mais extrêmement forte dans une langue comme le français (p. 21).

Hayes & Flower (1980, 1986) considèrent la production textuelle comme une situation-problème et ont cherché à savoir quels étaient les processus mis en œuvre par des scripteurs experts pour résoudre le problème. À partir de l'analyse de protocoles[12] de sujets écrivant tout en « pensant à voix haute » (think aloud), ces auteurs distinguent trois processus majeurs en écriture : la planification (*planning)*, la mise en texte (*translating)* et le retour sur le texte *(reviewing)*, qui incluent chacun des sous-processus. Ainsi, la planification inclut celui de production (*generating)*, d'organisation (*organizing)* et de détermination de buts (*goal-setting)* ; la mise en texte (*translation)* consiste à produire un texte correspondant à l'information contenue dans la mémoire à long terme ; le retour sur le texte, quant à lui, consiste à lire et mettre en phrases (*editing)*. En conclusion, les auteurs insistent sur le fait que ce n'est pas un modèle de stades successifs mais bien de processus et que ceux-ci sont propres aux scripteurs compétents.

La question qui se pose lorsqu'on s'intéresse à l'enseignement/apprentissage de la production de texte écrit est de savoir comment coordonner ces trois processus (Fayol, 1990). Pour répondre à cela, Fayol (ibidem) a comparé des scripteurs « experts » et « novices », dans leurs manières d'aborder ces trois processus. Il en a conclu que les novices anticipent peu sur ce qu'ils vont écrire et sur la façon dont ils vont l'écrire, alors que les experts élaborent leur texte ; que la mise en texte ne constitue pas une préoccupation pour les novices, alors que les experts travaillent cet aspect et, enfin, que les novices effectuent moins souvent des retours sur le texte tandis que les experts adoptent deux attitudes contrastées par rapport au retour sur le texte : certains ne reprennent pratiquement pas leur texte, d'autres reviennent longuement

[12] Le protocole est défini comme une description détaillée des activités conduites par le sujet observé, mentionnées dans l'ordre chronologique.

et fréquemment sur ce qu'ils ont produit. Hayes et Flower (1986) ont également comparé des novices et des experts et en ont conclu que c'était le processus de retour sur le texte qui distinguait les deux groupes de sujets. Les novices ne « sauraient pas » revoir leur texte (ce point va être repris ci-après).

Fayol (1990) critique le modèle de Hayes et Flower en affirmant qu'il

> (…) se révèle extrêmement sommaire. Il constitue au mieux un cadre descriptif permettant de classer certaines observations et certains problèmes. En revanche, il apparaît faiblement explicatif et surtout, incapable d'aborder les questions d'ordre fonctionnel. Aussi les données qu'il a incité à recueillir présentent-elles, presque toutes, un caractère préthéorique. (p. 25).

Il nous semble important de tenir compte de cette critique. Toutefois, les processus identifiés par Hayes et Flower nous semblent surtout être intéressants dans la mesure où ils permettent de mieux décrire l'activité dans laquelle sont engagés l'enseignant et l'apprenant lorsqu'ils interagissent en situation de production ou révision textuelle.

Bouchard et de Gaulmyn (1997) se sont intéressés aux processus de production de texte tels qu'ils se déroulent dans des situations collectives. Ils utilisent l'interaction conversationnelle pour accéder aux dynamiques impliquées dans la production textuelle. L'objectif de leur recherche est de mettre en évidence les processus cognitifs d'accomplissement d'une tâche, grâce à l'interaction qui oblige à verbaliser. Des situations étudiées, ils ont dégagé un schéma assez régulier des opérations qui composent le processus de rédaction, qui se découpe en trois ou cinq phases selon que l'analyse prend en compte l'unité de travail « texte » ou celle de « segment de phrase ». Ainsi en optant pour la première unité, cette étude débouche sur un schéma intégrant les trois processus identifiés par Hayes & Flower (1980, 1986), alors qu'en optant pour l'unité de travail « segment de phrase », le schéma se découpe en cinq phases (p. 158) :

> 1.élaboration prérédactionnelle, essais de verbalisation, mise en mots, préformulation (« (…) les partenaires élucident et verbalisent le contenu, pour son sens et sans considération de la forme à écrire, ils explorent et négocient la portée et les limites des informations à transmettre. »;
> 2.élaboration rédactionnelle, « traduction » en groupes de mots écrivables, formulation proprement dite (« (…) l'unité traitée est le segment de phrase. Plusieurs formulations sont proposées (…). Les problèmes syntaxiques et lexicaux qui surgissent reçoivent des solutions. (…) ») ;
> 3.inscription (« le fragment adopté est dicté au scripteur, ou le scripteur l'oralise en écrivant ») ;
> 4.lecture et enchaînement (« le fragment inscrit est lu, enchaîné aux fragments précédents, intégré à la phrase en construction et au contexte discursif, (…) ») ;

5.réinscription ou correction graphique, ratures, sanction (« la nouvelle forme de fragment est enregistrée et la rédaction du fragment suivant peut commencer. »).

L'apport principal de cette contribution de Bouchard & de Gaulmyn (1997) réside, pour nous, dans l'introduction de la prise en compte de l'unité de travail dans l'analyse des processus de production de texte. En effet, cette prise en compte permet d'aller plus en détail dans l'analyse de ces processus, et permet de pointer le fait que le scripteur (surtout novice) n'a pas forcément le texte en entier en tête lorsqu'il écrit, mais un mot précis, un segment de phrase ou une phrase.

Selon le modèle de Hayes & Flower (1980), la fonction du retour sur le texte est d'améliorer la qualité d'un texte et elle se réalise à travers la détection et la correction de faiblesses se présentant dans le texte. Ces faiblesses sont considérées comme telles en regard des conventions du langage et en fonction du sens général du texte. En plus de la détection et la correction d'erreurs, une troisième action a lieu lors de la révision, il s'agit de l'évaluation du texte par rapport aux buts que s'est fixés le scripteur. Ces évaluations sont traduites par les questions suivantes : « les arguments sont-ils convaincants ? Ai-je écrit tout ce que je voulais dire ?, etc. ».

Les auteurs distinguent le retour sur le texte (*reviewing)* de la mise en phrases (*editing)* comme suit : l' *editing* se déroule lors de brefs épisodes interrompant les autres processus, alors que la révision a lieu à un moment déterminé par le scripteur. Celui-ci décide, en effet, de consacrer une période de temps à examiner de manière systématique son texte pour l'améliorer. Cette période a généralement lieu lorsque le scripteur a terminé le processus de mise en texte (*translation).* Les auteurs (Hayes & Flower, 1986) distinguent la réécriture (*rewriting)* de la révision (*revision)*. La réécriture consiste à détecter l'erreur sans la diagnostiquer, alors que la révision consiste à détecter l'erreur, la diagnostiquer puis la corriger.

Ajoutons que les auteurs insistent sur le fait que les processus mentionnés ne se déroulent pas forcément de manière linéaire et qu'ils ont été repérés chez les scripteurs experts.

Fayol & Schneuwly (1987), se référant à Bartlett (1982), identifient trois phases dans la révision textuelle : 1) détecter l'erreur ; 2) identifier sa nature ; et 3) la corriger. Ils précisent que la révision « implique toujours la comparaison de deux représentations. La première a trait à une norme préalable et/ou à une intention et/ou une audience (les trois peuvent co-

exister). La seconde concerne le produit lui-même dont l'auteur doit inférer, en adoptant la position du lecteur, la représentation qu'il amène à construire. » (p. 232-233). Ils ajoutent que la révision exige, de la part de l'auteur, une capacité à se distancier de ses écrits (Hayes & Flower, 1986).

Fayol & Heurley (1995) considèrent que le retour est une procédure hautement complexe posant un triple problème : celui de la capacité à détecter les manques ou les erreurs ; celui de la catégorisation des lacunes ou des fautes et celui d'une modalité pertinente de correction. Allal, Lopez, Lehraus & Forget (2005) vont dans le même sens en considérant que le retour sur le texte contient une série complexe de processus incluant la révision (lire et évaluer la cohérence du texte), la mise en texte (*editing)* (corriger les erreurs de grammaire et de ponctuation, faire des modifications locales ou des modifications lexicales), et la réécriture (produire une nouvelle partie à ajouter à la version précédente du texte, modifier la place des paragraphes ou de passages plus grands du texte).

Dans une recherche ultérieure, Hayes & Flower (1986) ont cherché à cerner les différences entre les scripteurs novices et les scripteurs experts face à la révision textuelle. Selon cette recherche, plus un scripteur est expert plus il passe de temps à la révision. De plus, les débutants concentrent leur attention sur des éléments plus locaux que les experts. En effet, ces derniers s'attardent sur des problèmes locaux ne touchant pas au sens général du texte, alors que les experts révisent leur texte dans le but de revoir son sens. Par ailleurs, les experts modifient également leur texte en fonction du lecteur, alors que les débutants ne tiennent pas compte du lecteur lors de la révision. De surcroît, les experts considèrent la révision comme une tâche globale (*whole-task)*, alors que les novices se concentrent davantage sur chaque phrase indépendamment du reste du texte. Ceci peut être mis en lien avec la recherche de Bouchard & de Gaulmyn (1997) selon lesquels l'unité de travail est à prendre en compte dans l'analyse des processus de retour sur le texte.

S'appuyant sur la distinction entre réécriture (*rewriting)* et révision (*revision),* Hayes & Flower (1986) avancent l'hypothèse selon laquelle les novices font plus de réécriture que de révision parce qu'ils ne savent pas diagnostiquer leurs erreurs.

En se basant sur ce constat, Scardamalia & Bereiter (1983) ont mené une expérience sur une population d'enfants âgés de 10, 12 et 14 ans visant à les aider à améliorer leurs écrits. Le postulat sous-jacent à leur recherche consiste à considérer qu'en procurant au scripteur débutant une routine exécutive simplifiée, ce dernier aura moins de problèmes de contrôle exécutif et aura plus de facilité à réécrire son texte. Ils se sont basés sur les processus en jeu

dans la révision textuelle, c'est-à-dire ceux consistant à comparer, diagnostiquer, opérer (CDO), pour mettre en place un dispositif pour accompagner l'enfant lorsqu'il réécrit, consistant en des fiches où sont notées des assertions du type :"Les lecteurs ne verront pas pourquoi ceci est important " ; " les lecteurs ne croiront peut-être pas ce que je dis " ; " Je m'éloigne du message principal ", etc. Ces assertions sont censées faciliter les opérations de comparaisons. Les résultats montrent que les enfants disent trouver ce dispositif utile et s'en servent, qu'ils font plus de corrections que sans le dispositif, mais qu'ils n'améliorent pas leurs textes de manière globale. Ce phénomène s'expliquerait par le fait que les enfants passent directement du processus de comparaison à celui d'opération sans passer par le processus de diagnostic. Ils réalisent en effet qu'il faut changer ou améliorer leurs phrases mais ne savent pas évaluer ce qui pose problème dans la phrase et passent donc directement à la phase d'opérationnalisation.

Fayol (1990) a comparé des scripteurs « experts » avec des scripteurs « novices » dans les trois processus (la planification, la mise en texte, le retour sur le texte). Concernant la planification, il conclut que les novices anticipent peu sur ce qu'ils vont écrire et sur la façon dont ils vont l'écrire, alors que les experts élaborent davantage leur texte. Pour ce qui est de la mise en texte, celle-ci ne constitue pas une préoccupation pour les novices et est travaillée par les experts. En dernier lieu, les deux groupes se comportent différemment face au processus de « retour sur le texte » : les novices effectuent moins souvent des retours sur le texte, ne « savent » pas relire, certains experts ne reprennent pratiquement pas leur texte, alors que d'autres y reviennent longuement et fréquemment.

Les opérations de production et révision textuelle

Schneuwly (1988), en vue de définir les opérations nécessaires à l'existence et au fonctionnement de l'activité langagière, présente une conceptualisation du système de production langagière. Il distingue trois niveaux d'instances d'opérations :

1) **La base d'orientation.** non langagier : transformation du motif en pensée, en tâche à résoudre. C'est l'instance centrale, dominante de l'activité langagière
2) **La gestion textuelle**. langagier et hiérarchique : l'instance où se prennent les décisions concernant le déroulement de l'activité langagière en fonction des connaissances et d'expériences antérieures. Caractère hiérarchique, non linéaire. La gestion textuelle peut être considérée comme responsable de la texture du texte.
3) **La linéarisation.** linéaire et linguistique. Instance qui opère sous la double dépendance des instances de contrôle. Fonctionnement linéaire, opérant au niveau des unités linguistiques.

Le niveau d'instance concerné dans notre recherche est celui de linéarisation. En effet, les deux autres niveaux sont activés en amont de la séance même de révision textuelle.

Selon Schneuwly (ibid.), la gestion textuelle implique deux types d'opérations : celle d'ancrage (lien entre le monde dit et le monde agit) et celle de planification (celle-ci peut être polygérée ou monogérée). La linéarisation implique deux processus : la référentialisation (qui comprend aussi bien la recherche et le positionnement d'items lexicaux que leur mise en relation par des moyens morphologiques) et la textualisation (la mise en place et le fonctionnement d'unités linguistique dépendant du cotexte).

Sur l'orthographe

La dimension scripturale de l'écrit, notamment l'orthographe, constitue une part importante du savoir en jeu dans les situations observées. Catach (1978/1996) définit l'orthographe française comme un plurisystème visant aussi bien la transcription des sons que la construction du sens. Elle attribue quatre dimensions à l'orthographe : les dimensions phonographique (transcription de phonèmes en graphèmes), morphographique (prise en compte des parties de mots qui permettent de leur attribuer du sens), logographique (découpage de la langue écrite en unités lexicales qui permet, entre autres, de marquer la différence entre homophones), et idéographique (qui porte essentiellement sur les signes de ponctuation). Jaffré (1994) se rapproche de Catach et distingue trois domaines pour décrire l'orthographe : les domaines logographique, phonographique et morphologique. Le domaine logographique désigne la relation entre le sens et les graphies. Il s'agit d'un mode global de perception des mots attaché à la reconnaissance d'un tout plutôt qu'à celle de ses éléments. Le domaine phonographique s'attache à faire de la langue une transcription de sons, la relation entre phonèmes et graphies y est primordiale. Finalement, le domaine morphologique est concerné par la relation entre grammaire et graphies. Dans ce domaine on s'intéresse aux transformations potentielles des mots dues à leur appartenance à des classes morphologiques. Les variations morphologiques du français (par. ex. le fait d'ajouter un « s » à la plupart des mots au pluriel) appartiennent à ce domaine.

En ce qui concerne l'aspect développemental de l'acquisition de la langue écrite, il existe différents modèles présentant des ressemblances et des divergences. Frith (1985)

présente un modèle d'acquisition de la lecture en trois phases, logographique, alphabétique et orthographique. Les stratégies en jeu dans la phase logographique se réfèrent à la reconnaissance immédiate de mots familiers. À partir d'indices graphiques saillants, l'apprenti-lecteur arrive à reconnaître des mots. L'ordre des lettres ainsi que les éléments phonologiques ont une place mineure. En d'autres termes, l'apprenant prononce le mot après l'avoir reconnu. Les stratégies de la phase alphabétique se réfèrent à la connaissance et à l'utilisation de phonèmes et graphèmes pris un à un et à leurs correspondances. Cette phase requiert une approche systématique et analytique du mot, en décodant un graphème après l'autre. L'ordre des lettres ainsi que les facteurs phonologiques y jouent un rôle crucial. Les stratégies alphabétiques permettent de lire des mots nouveaux ou des non-mots. Les stratégies orthographiques se réfèrent à l'analyse instantanée de mots sans conversion phonologique. Ces stratégies se distinguent des stratégies logographiques en étant systématiquement analytiques. Elles se distinguent des stratégies alphabétiques par l'analyse d'unités plus grandes et non phonologiques. Dans ce modèle, les phases se succèdent de manière linéaire. Chaque phase est indispensable pour arriver à la maitrise de l'écrit. Frith suggère que l'ordre d'apparition des phases est la même pour la lecture que pour l'écriture. Le passage d'une étape à l'autre se fait grâce à l'interaction lecture/écriture (Ellis, 1997). Ainsi, la lecture permet de développer les stratégies logographiques, et l'écriture permet de passer de l'étape logographique à l'étape alphabétique alors que la lecture consolide l'étape alphabétique et mène à l'étape orthographique qui, à son tour, est consolidée grâce à l'écriture.

À partir du modèle de Frith, Seymour (1993) propose un autre modèle du développement orthographique. Il reprend les trois étapes (logographique, alphabétique et orthographique) du modèle de Frith mais conteste la succession linéaire de ces étapes. Il propose un modèle à fondation duale où les étapes logographique et alphabétique se développent parallèlement. Selon Seymour, les processeurs logographique et alphabétique sont présents tout au long du développement. Les stratégies logographiques et alphabétiques constituent des fonctions distinctes, et pour arriver à l'étape orthographique les deux voies (logographiques ou alphabétiques) peuvent être empruntées.

À partir des mêmes trois phases, d'autres auteurs (Rieben & Saada-Robert, 1997) mettent en évidence la coexistence de stratégies typiques de phases différentes, avec toutefois la dominance d'un type de stratégie à chaque phase de l'évolution.

Les apprenants étudiés dans la présente recherche se situent plutôt dans la phase orthographique, toutefois il est possible que des éléments des deux autres phases subsistent encore, d’autant plus que pour la plupart des apprenants la français constituent une langue

seconde et, par conséquent, ils ne maitrisent pas toujours les correspondances graphème-phonème.

Maintenant que nous avons abordé les concepts de contexte intersubjectif, de contrat didactique, de co-activité et mis en évidence les particularités du savoir en jeu, les microgenèses didactiques, qui constituent notre objet d'analyse principal, peuvent être introduites. Les éléments présentés auparavant constituent, en effet, des éléments cruciaux à leur.

4. Les microgenèses didactiques

L'étude des *microgenèses didactiques* constitue à la fois un objet d'étude, un modèle théorique et une approche méthodologique. Nous allons ici aborder les microgenèses didactiques en tant qu'objet d'étude et de modèle théorique. Les procédés méthodologiques sont, quant à eux, présentés dans le chapitre méthodologique. En préambule, l'origine historique des microgenèses va succinctement être abordée (Saada-Robert & Balslev, soumis).

L'origine historique de l'étude des microgenèses

Catán (1986) ainsi que Siegler et Crowley (1991), dans leur présentation historique et critique de ce champ d'études issu de la psychologie développementale, remontent jusqu'à Vygotski (1931/1978) qui, sans faire explicitement mention du terme *microgenèse,* montre l'importance d'une analyse fine et précise des processus d'apprentissage tels qu'ils se déroulent dans des contextes contrôlés. Ce faisant, Vygotski se réfère aux travaux antérieurs de Werner (1926/1948) sur l'étude microgénétique des processus perceptifs menée dans le cadre des travaux de la Gestalt. Dans la même période, certains parmi les travaux de Piaget doivent être également mentionnés, même si lui non plus n'a pas fait explicitement mention de *microgenèses*. Ce sont notamment les travaux qui ont porté sur l'observation et l'analyse fine des conduites sensorimotrices dans leur contexte de réalisation d'une part, et dans la perspective d'en comprendre les transitions fines d'une étape vers une étape plus complexe de développement d'autre part (Piaget, 1936).

Quatre courants d'études peuvent être identifiés selon la centration de leur objet d'étude (Saada-Robert & Balslev, en soumission) : 1) la microgenèse comme étude des transitions fines entre un stade développemental et un autre (Siegler & Crowley, 1991) ; 2) la microgenèse comme outil méthodologique pour étudier le passage de l'apprentissage inter-individuel à l'intériorisation des connaissances et des processus acquis (Wertsch & Hickmann, 1987) ; 3) la microgenèse comme outil pour l'étude des simulations en miniature des processus de développement (Catàn, 1986) ; 4) la microgenèse comme étude en temps bref du changement des représentations et des stratégies de résolution de problèmes (Inhelder & Cellérier, 1992). Issues des courants précédemment identifiés, les études en microgenèse didactique s'en différencient dans la mesure où elles trouvent dans les situations scolaires en particulier, l'objet privilégié de leur analyse se découpant en trois éléments interdépendants : un contenu de savoir, coconstruit par les élèves et leur enseignant, dans le temps d'une séance instituée de travail (Saada-Robert, Gamba et Auvergne, en soumission).

Les microgenèses didactiques comme objet d'étude et modèle théorique

L'étude des microgenèses didactiques est issue d'un double fondement épistémologique. D'une part, elle puise dans la psychologie développementale constructiviste, notamment sur la question de la transformation des connaissances, d'autre part, elle vise une explication de la microgenèse par les *processus sociocognitifs* de transformation des connaissances.

L'étude des microgenèses *situées* (Gamba, Auvergne & Saada-Robert, en soumission ; Saada-Robert & Balslev, 2004) porte sur la transformation des connaissances sur un temps court dans une situation d'enseignement/apprentissage. L'étude des *microgenèses didactiques* est un type d'étude des microgenèses situées qui a la particularité de porter sur des situations d'apprentissage formelles, alors que l'étude des microgenèses situées peut également porter sur des situations d'apprentissage informelles (par exemple en étudiant en enfant apprenant comment remonter un jouet mécanique avec sa mère).

Reposant pour l'essentiel sur l'analyse des interactions verbales, elle rejoint le champ d'études des micro-interactions, en particulier lorsque ces interactions prennent place en temps réel dans les situations d'enseignement-apprentissage (Saada-Robert & Balslev, soumis). Ce champ d'études puise dans les fondements théoriques et empiriques d'une ou de

plusieurs disciplines de référence, la psychologie sociale, la linguistique discursive, la sémiotique et l'ethnosociologie, etc., pour ne citer que les plus typiques. Ce faisant, l'étude des micro-interactions porte sur des objets multiples et développe des méthodologies diverses. Dans l'analyse des interactions verbales, l'étude des microgenèses situées s'intéresse particulièrement leur dimension *diachronique*. C'est en tenant compte de cette dimension que l'étude des microgenèses poursuit l'explication des microprocessus d'acquisition des connaissances. Le caractère *situé* des microgenèses[13] renvoie, quant à lui, à la dimension *didactique* de cette acquisition, autrement dit à l'étude triadique de la construction des savoirs d'enseignement et d'apprentissage tels qu'ils fonctionnent en situation. Plus précisément, les microgenèses situées investissent la dimension didactique à travers l'analyse de la *progression des savoirs en lien avec l'échange des significations entre partenaires, en temps et en lieu réels* (cf. infra), à l'instar d'autres approches didactiques des interactions verbales, même si ces dernières sont centrées plus fortement sur l'activité *d'enseignement* (Allal, Mottier Lopez, Lehraus, & Forget, 2005 ; Dolz & Schneuwly, 2002 ; Flückiger, 2004 ; Goigoux, 2001 ; Schubauer-Leoni, Leutenegger & Mercier, 1999 ; Schubauer-Leoni & Leutenegger, 2002).

[13] En référence à Lave et Wenger, 1991 ; voir la revue des recherches dans le champ de la cognition située établie par Mottier Lopez (2005) et le numéro spécial de la Revue Suisse des Sciences de l'Education, Baeriswyl & Thévenaz, Eds., 2001.

Quatre éléments constituent l'étude des microgenèses situées :

1) les processus de l'apprentissage,
2) portant sur des contenus signifiants et dont les significations se construisent en interaction avec les savoirs (Saada-Robert, 1986 ; Saada-Robert & Balslev, 2004),
3) s'élaborant en représentations dont la fonction est d'organiser, en mémoire de travail, les connaissances antérieures spécifiées sur la situation traitée, et les connaissances nouvelles, spécifiques, construites dans l'interaction (Saada-Robert, 1986 ; 1991 ; Saada-Robert & Balslev, 2004) ;
4) se déroulant en temps et en lieu réels, dans un contexte institutionnel et culturel défini, selon un dispositif et une situation-problème qui constituent les conditions d'émergence de l'apprentissage et qu'il s'agit d'analyser (Saada-Robert & Mazurczak, 2002) .

Relevons quelques présupposés théoriques sur lesquels reposent les microgenèses didactiques :

- au cours de l'activité discursive, les participants construisent ou négocient des significations et cette négociation participe au processus d'apprentissage (Coll & Onrubia, 1994). Ainsi, l'objectif fondamental des microgenèses est de faire apparaitre les mécanismes de la construction progressive des systèmes de significations partagées, tels qu'ils se déroulent au cours d'une séquence d'enseignement-apprentissage ;

- le savoir se construit par l'intermédiaire d'une zone de significations partageables (Saada-Robert et Balslev, soumis) ;

- l'apprentissage revient à un processus de changement de significations. Dès lors, l'étude des microgenèses didactiques cherche à analyser la manière par laquelle le savoir progresse au cours d'une activité, comment, au moyen de quels signes, il est manipulé, discuté, construit par les différents partenaires.

La figure ci-après schématise l'objet d'étude des microgenèses didactiques.

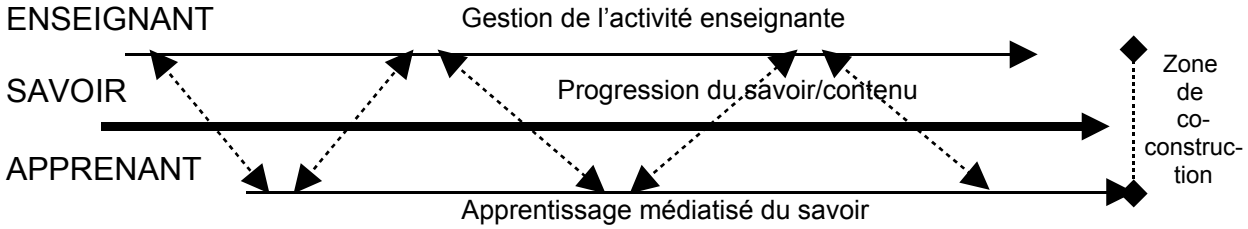


Figure 3 : coconstruction du savoir et des significations

Par rapport à l'objet d'étude des microgenèses didactiques tel qu'il a été cerné jusqu'à maintenant, il nous a semblé nécessaire d'y ajouter un élément : notamment celui de la co-activité et des gestes qui la forment. Pourquoi cet élargissement de l'objet d'étude ? Parce qu'il nous semble que sans cela l'étude avait un aspect déconnecté de la dimension productive de l'activité (au sens de Pastré, 2005) : elle permettait en effet de répondre aux questions portant sur le savoir en jeu, et quant à la manière dont il est activé, alors qu'il nous semblait aussi nécessaire de déterminer la visée (en rapport à la tâche prescrite) de l'interaction, en cherchant à répondre aux questions « comment les interlocuteurs réalisent-ils la tâche ?» (en identifiant une erreur, en modifiant un passage du texte, un introduisant la tâche, etc.) et « sont-ils engagés dans une même co-activité ? » (sont-ils tous les deux en train d'identifier une erreur, ou s'agit-il pour l'un d'identifier une erreur et pour l'autre uniquement de modifier le texte ?). Le concept de co-activité et de gestes didactiques permet d'inclure le fait que la situation-problème consiste autant à produire (un texte) qu'à construire des connaissances (littéraciques). En situation didactique, l'enseignant et l'apprenant ne sont pas uniquement en train de manipuler un savoir « pur ». L'étude des microgenèses didactiques permet en effet, par exemple, d'affirmer que – dans un passage X du verbatim les énoncés de l'enseignant et de l'apprenant portent sur l'orthographe, qu'ils sont dans une zone de compréhension commune, que c'est l'enseignante qui initie la séquence, que sur une séance, le savoir évolue d'une certaine manière, mais elle ne permet pas de mettre en évidence l'activité dans laquelle les deux partenaires sont engagés. Et il nous semble que l'identification de cette activité va avoir une influence sur la construction d'une zone de compréhension commune et sur la construction de connaissances.

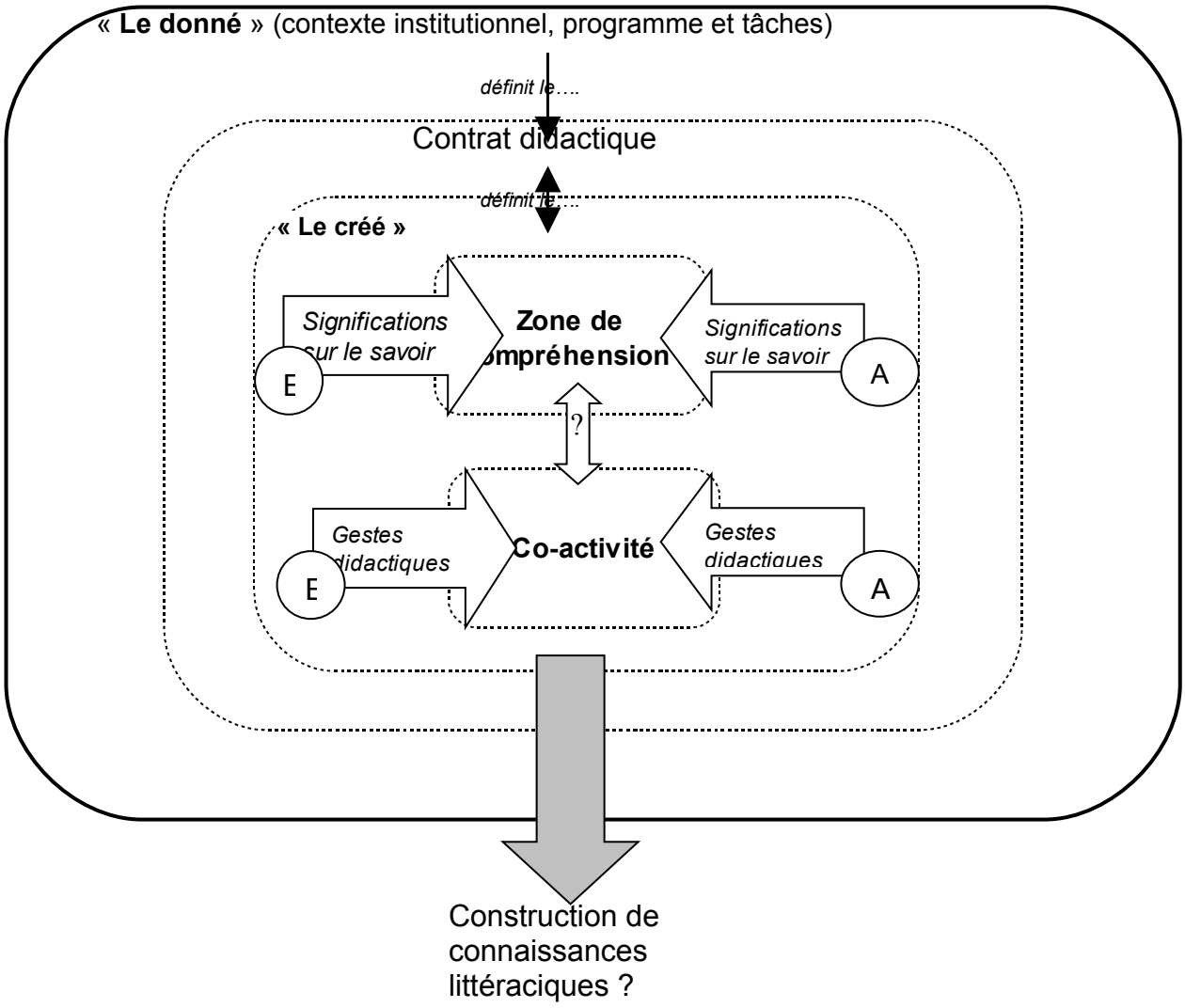


Figure 4 : objets d'étude des microgenèses didactiques : constructions de connaissances, d'une zone de compréhension et de la co-activité

Cette figure vise à mettre en lien les différents concepts présentés. En premier lieu, nous avons identifié une zone représentant le contexte prédéfini de l'interaction formée par le contexte institutionnel, par le programme formulé par l'institution et par les tâches contenues dans celui-ci. C'est un contexte figé, dans lequel des savoirs sont prédéfinis et dans lequel l'enseignant et l'apprenant ont des rôles distincts l'un de l'autre. Il définit le contrat didactique. Mais celui-ci est également défini par l'interaction créée par l'enseignant et l'apprenant. Dans la partie créée de l'interaction se trouve la zone de compréhension et la

co-activité. La zone de compréhension est constituée des significations que l'enseignant et l'apprenant attribuent aux savoirs et la co-activité est constituée des gestes didactiques de l'enseignant et de l'apprenant. Il reste à définir le lien entre la zone de compréhension et la co-activité. En effet, il ne nous est pour l'instant pas possible d'affirmer que l'un définit l'autre : est-ce la manière dont les deux interlocuteurs conduisent la co-activité qui débouche sur une certaine zone de compréhension ou l'inverse une zone de compréhension commune qui forme la co-activité ?

L'un des éléments principaux de ce schéma est le lien entre le donné, le créé et la construction de connaissances littéraciques chez l'apprenant. Il nous intéresse en effet de savoir quelles formes de co-activité et quels états de la zone de compréhension débouche sur une construction de ces connaissances chez l'apprenant. Ajoutons que nous avons intentionnellement posé les gestes et significations de l'apprenant et ceux de l'enseignant de manière symétrique. Ce choix se justifie par le fait qu'*a priori* nous analysons ces gestes et significations de manière équivalente. Ce schéma constitue donc avant tout une grille de lecture.

Une dimension centrale dans l'étude des microgenèses didactiques est absente de ce schéma : celle de la progression des significations et du savoir au cours de l'interaction. Nous allons donc élaborer un schéma suivant une autre logique afin d'intégrer cette dimension.

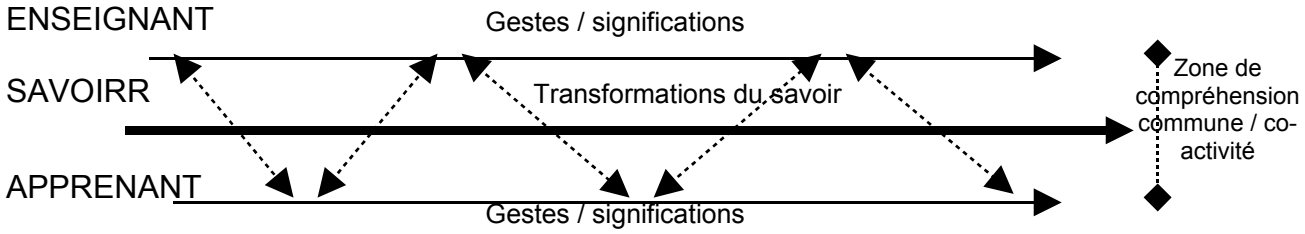


Figure 5 : processus de construction de la zone de compréhension commune et de la co-activité

Cette figure schématise le fonctionnement de la part créée de l'interaction. Elle se base sur un schéma de l'objet d'étude des microgenèses (Saada-Robert & Balslev, en soumission ; Saada-Robert & Balslev, 2004), en y intégrant la co-activité et les gestes didactiques de l'enseignant et de l'apprenant. En l'état actuel, la co-activité et la zone de compréhension commune sont mises à un même niveau. Par ailleurs, il convient de spécifier que dans ce schéma ni les gestes, ni les significations, ni la progression du savoir ne sont définis. Ce qui

revient à résumer ce schéma en disant que certains gestes, certaines significations créent une zone de compréhension ou une co-activité d'une certaine forme permettant une transformation du savoir qui va éventuellement dans le sens d'une progression. C'est précisément l'objet d'étude de cette thèse.

III. Objectifs et questions de recherche

1. Objectifs de la recherche

Les objectifs de la recherche consistent à la fois à répondre à des questions théoriques permettant de mieux comprendre les liens entre l'interaction et la construction de connaissances, qu'à des questions méthodologiques, du type « comment appréhender des processus d'enseignement/apprentissage », « comment observer des interactions didactiques », « comment décrire le déroulement effectif d'une situation didactique en tenant compte des trois pôles du système didactique ? ». Sur le plan théorique, il s'agit d'étudier les liens entre le « donné » et le « créé » en situation, après avoir fait l'analyse du contexte externe d'une part, des composantes du savoir effectivement traitées en situation d'autre part. Au-delà de cet objectif général, il s'agit de comprendre et d'opérationnaliser plus spécifiquement la zone de compréhension qui s'élabore conjointement entre l'enseignant et l'apprenant et par quels gestes la co-activité est sous-tendue.

Nous allons en premier lieu énoncer les questions relatives au volet théorique de notre recherche. Celles-ci consistent à caractériser l'interaction enseignant-apprenant en se centrant d'abord sur le contexte externe et ensuite sur le contexte intersubjectif et la co-activité. Elles visent également à caractériser les processus en jeu lors du déroulement effectif des séances de révision textuelle (SRT). Elles permettent également de cerner les connaissances construites par les apprenants. Les dernières questions ont pour but de mettre en lien les différents éléments abordés.

En deuxième lieu, sont énoncées les questions relatives au volet méthodologique de la recherche consistant essentiellement à trouver des moyens pour cerner l'interaction en situation formelle d'apprentissage.

2. Volet théorique : questions de recherche

Question générale : Quels sont les liens entre l'interaction enseignante-apprenant et la construction de connaissances chez l'apprenant ?

Questions spécifiques et questions opérationnelles :

- Quelles sont les caractéristiques de l'interaction entre l'enseignante et l'apprenant dans une situation d'apprentissage formelle ?
    - Sur le contexte externe à l'interaction
        - Quelles sont les composantes du savoir activables à travers la situation de révision textuelle ?

Cette question renvoie à plusieurs types d'analyse : celle a priori de la situation (objets d'enseignement), celle des entretiens avec l'enseignante (objets d'enseignement), celle des productions textuelles des apprenants (objets d'apprentissage), ainsi que celle des liens entre les objets d'enseignement et les objets d'apprentissage.

- Sur la zone de compréhension et la co-activité :
    - Quelles sont les composantes du savoir effectivement traitées ?

Cette question renvoie à l'analyse microstructurale des composantes du savoir des séances de RT.

- Comment sont-elles traitées ?

Cette question est traitée par le biais de l'analyse microstructurale des modalités énonciatives des RT ; l'analyse de l'enchaînement des séquences microgénétiques, de la forme de la co-activité et de l'état de la zone de compréhension à l'intérieur de chacune des séquences.

- Quels liens peut-on établir entre la co-activité et la zone de compréhension ?

- Sur les liens entre les caractéristiques de l'interaction et les connaissances construites chez l'apprenant :
    - Quelles connaissances ont été construites chez les apprenants ?
    - Quels liens peut-on établir entre ces connaissances et les caractéristiques de l'interaction enseignant/apprenant (composantes du savoir, zone de compréhension et co-activité) ?

Les questions à propos des liens entre les caractéristiques de l'interaction et les connaissances construites sont sous-tendues par l'hypothèse suivante : les interactions davantages coconstructives ou intégrant une rencontre entre deux instance de significations (ces termes sont repris dans le chapitre des résultats) favorisent la construction de connaissances chez l'apprenant.

3. Volet méthodologique : questions de recherche

Question générale : comment cerner l'interaction en situation formelle d'apprentissage ?

Questions spécifiques :

- Comment cerner les objets d'enseignement et d'apprentissage ou les objets activables en regard du programme de l'institut de formation, des tâches prescrites à l'enseignante et aux apprenants, du discours de l'enseignante à propos de la situation, et des productions textuelles faisant l'objet des séances de révisions textuelles ?
- Comment cerner le fonctionnement effectif des composantes du savoir, la co-activité et la zone de compréhension qui le permettent?
- Comment cerner les connaissances en construction et acquises par l'apprenant ?

Ci-dessous est représenté le schéma présent dans le chapitre théorique. Nous avons ajouté en gras les données sur lesquelles nous nous appuyons pour conduire notre analyse. Ces données sont décrites dans le chapitre méthodologique.

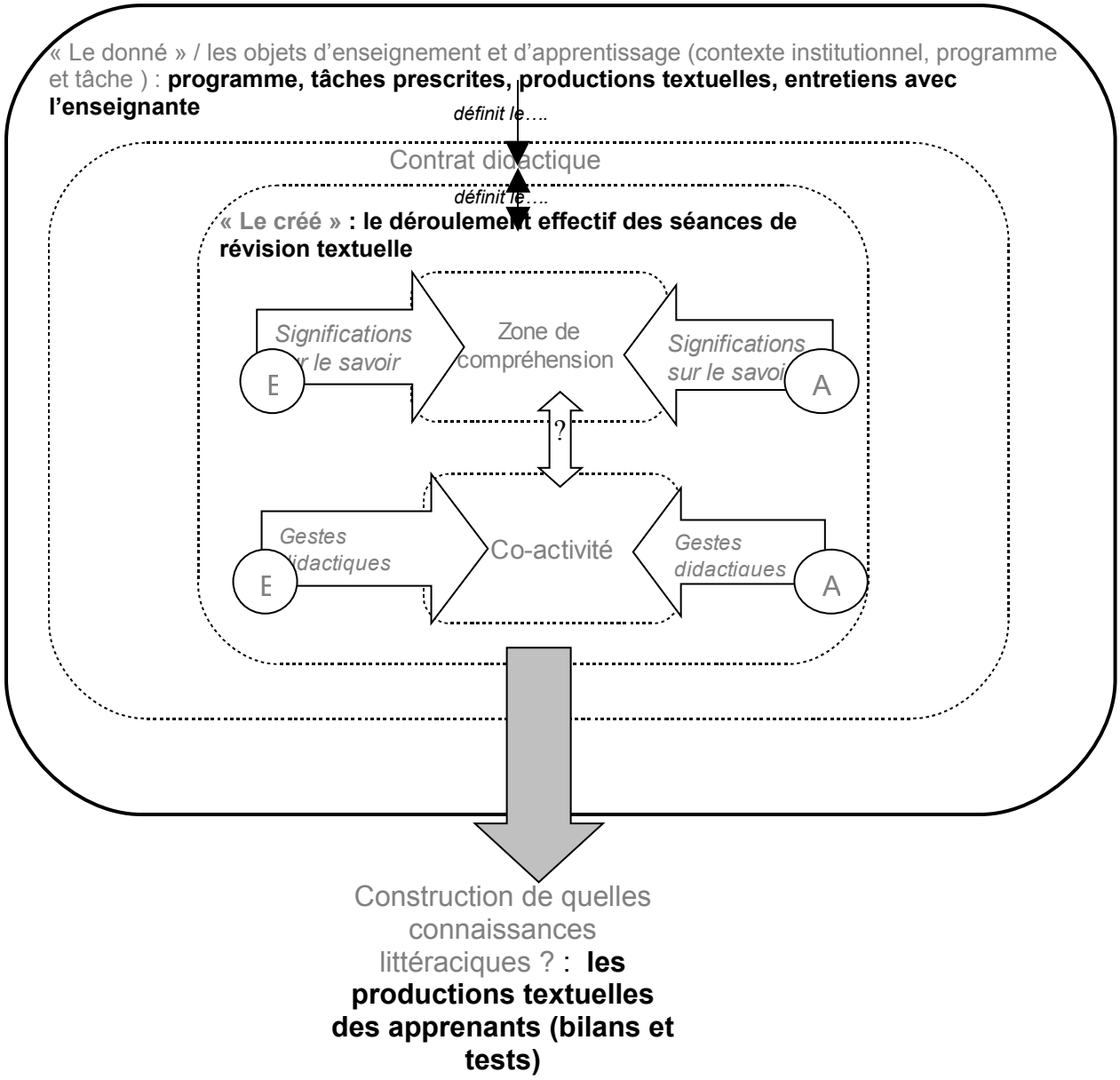


Figure 6 : Les données recueillies en rapport à l'objet d'étude

IV. Cadre méthodologique

Comment appréhender la question des processus de co-construction en situation d'enseignement-apprentissage, tels qu'ils se déroulent effectivement ? Comment opérationnaliser les questions spécifiques que nous venons de formuler, pour que, au-delà d'un usage des données seulement illustratives, les données fournissent des indices adéquats à l'analyse ? Dans ce chapitre, les principes méthodologiques qui fondent cette dimension de la recherche sont en premier lieu décrits. Ensuite, le terrain d'étude ainsi que les sujets observés sont présentés. En dernier lieu, les procédures méthodologiques sont explicitées, en tenant compte de chacune des traces recueillies. Le passage des données brutes aux données élaborées montrera que l'interprétation en jeu lors de plusieurs étapes rend problématique la distinction classique entre dépouillement des données d'une part, exposé des résultats d'autre part. Plutôt que d'une limite claire entre les deux, il s'agit d'une prise de distance interprétative toujours plus approfondie à partir des données brutes.

1. Principes méthodologiques

Paradigme de recherche : une recherche en situation

Cette recherche s'inscrit dans le paradigme de la « recherche en situation ». Typique des sciences de l'éducation, il se caractérise en trois points : 1) il s'inscrit dans une approche écologique, 2) il vise à la fois la production de connaissances scientifiques et la transformation des pratiques (éducatives) et enfin 3) il suit une démarche à la fois inductive et déductive à toutes les étapes de la recherche. Ces trois caractéristiques sont développées ci-après.

Une approche écologique

Les recherches en sciences de l'éducation répondent généralement à des problématiques issues du terrain, à des attentes praxéologiques. Pour cela le recueil des données a habituellement lieu sur leur terrain d'émergence (Van der Maren, 1996). Mais c'est aussi face au constat des limites des recherches en laboratoire menées en psychologie expérimentale (la psychologie cognitive, a, par exemple, mené ses travaux de recherche dans des contextes de

laboratoire dans le but d'éviter les éléments « parasites », non contrôlables), que des recherches recueillant leurs données sur le terrain même de l'apprentissage ont vu le jour. En effet, l'une des limites des recherches en contexte de laboratoire concerne leur validité : alors que leur validité externe (c'est-à-dire « la possibilité de conserver une observation pour la comparaison avec d'autres groupes que ceux étudiés » (Mucchielli, 1996, p. 265-266)) est assurée, la garantie de la validité écologique est, quant à elle, absente. Par exemple, les résultats obtenus par la recherche expérimentale en psycholinguistique ne peuvent s'appliquer mécaniquement au contexte d'enseignement-apprentissage de la langue écrite parce que la situation didactique est par essence contextualisée (Balslev & Saada-Robert, 2002). La validité écologique, introduite comme exigence méthodologique par Bronfenbrenner à la fin des années 1970 (Bronfenbrenner, 1977), émane de ce constat des limites des recherches sur le développement ayant habituellement lieu dans des contextes de laboratoire. A ce propos, Bronfenbrenner (1986) affirme de la recherche sur le développement qu'elle consiste en « l'étude de comportements peu ordinaires, placés dans des situations peu ordinaires, pendant un laps de temps aussi bref que possible » (p. 283). La validité écologique se caractérise par la prise en compte des traits fondamentaux de la *situation* (van der Maren, 1996), de l'*écologie* (Bronfenbrenner, 1974, 1986) ou du *contexte* (Milian Gubern, 1999) dans lesquels prennent place le développement, l'apprentissage et/ou l'enseignement. Cette prise de conscience a débouché sur une avancée des recherches effectuées sur le terrain (comme les recherches-action et les recherches appliquées).

Plus précisément, Milian Gubern (1999) met en avant les intérêts des recherches en situation en ce qui concerne les études sur les processus d'apprentissage de la langue écrite. Elle fait le constat selon lequel la plupart des recherches sur la composition écrite sont centrées sur les processus cognitifs prenant place dans un cadre expérimental. Ce constat l'amène à souligner la nécessité pour la recherche sur l'enseignement/apprentissage de la langue écrite à élargir son objet d'étude et à dépasser le cadre individuel en considérant les paramètres de la situation d'enseignement-apprentissage[14]. Cette prise en considération pourrait alimenter le cadre théorique du champ de l'enseignement-apprentissage de l'écrit.

Il convient également de mentionner ici le courant de la cognition située (Baeriswyl & Thévenaz, 2001 ; Mottier-Lopez, 2005) pour qui les cognitions dépendent du contexte (espace et temps) duquel elles émergent.

[14] Notre traduction de la « Research on teaching and learning of writing must broaden its object beyond the individual and consider the parameters of teaching and learning situation » (p.223)

La recherche en situation est donc un type de recherche caractéristique des sciences de l'éducation, et comme son nom l'indique, elle vise à étudier son objet dans la situation même d'où il émerge, pour nous à comprendre la complexité des processus d'enseignement/apprentissage du savoir en situation (Saada-Robert & Balslev, 2004). Contrairement aux recherches-action ou aux recherches-développement, ses visées ne consistent pas uniquement à transformer les pratiques mais également à engendrer des savoirs théoriques.

Une recherche à double-visée

Comme la plupart des recherches en sciences de l'éducation, l'enjeu du paradigme de la recherche en situation est en partie pragmatique, c'est-à-dire que l'enjeu est la résolution fonctionnelle de problèmes (Van der Maren, 1996). En effet, en sciences de l'éducation, il existe une pression qui vient du terrain et des institutions sociales. La recherche ne se génère pas elle-même en vase clos, elle est contrainte par la nécessité sociale de répondre à des questions au cœur de l'actualité (comme la lutte contre l'échec scolaire) (Hofstetter & Schneuwly, 1998/2001). Mais, considérant que les sciences de l'éducation peuvent également contribuer à la production de savoirs théoriques nouveaux, son enjeu est également nomothétique, c'est-à-dire qui consister à développer et raffiner des connaissances théoriques (Saada-Robert & Balslev, 2004 ; Van der Maren, 1996). Il vise donc un double impact, d'une part, au niveau théorique, par la production de connaissances scientifiques nouvelles et, d'autre part, au niveau pratique, sur le plan de la transformation des pratiques d'enseignement (Balslev & Saada-Robert, 2002 ; Milian Gubern, 1999 ; Saada-Robert & Balslev, 2004).

La visée « transformation des pratiques » demande une implication des enseignants dans la recherche qui peut prendre des formes variées. Par exemple, la recherche menée à la Maison des Petits[15] à Genève sur l'entrée dans l'écrit prévoit dans son dispositif des séances de travail régulières entre les chercheurs et les enseignantes pour, d'une part, construire la problématique de recherche selon les demandes du terrain et selon un questionnement théorique, et d'autre part, discuter les résultats de la recherche et leurs significations (Saada-Robert & Balslev, 2004 ; Saada-Robert & Balslev, 2006). Ces discussions permettent de revoir les dispositifs d'enseignement/apprentissage concernant l'entrée dans l'écrit, ou éventuellement à mieux comprendre les résultats grâce à l'*expertise interne*, ou la connaissance (Goigoux, 2001 ; van der Maren, 1996) des enseignants. Milian Gubern (1999)

[15] La maison des petits est une école publique rattachée à la Faculté de psychologie et de sciences de l'éducation de l'université de Genève.

défend également une collaboration entre praticiens et chercheurs dans la mesure où celle-ci permettrait de mieux comprendre les processus de production textuelle grâce à un regard à la fois intérieur (celui des praticiens) et extérieur (celui des chercheurs). Examinant les recherches sur la production textuelle, elle constate, en effet, les limites de chacun de ces regards. Les praticiens impliqués dans une recherche-action auraient un regard trop envahi par le contexte et seraient dans l'incapacité de généraliser leurs explications, alors que les chercheurs impliqués dans une recherche appliquée ou une recherche fondamentale tendraient à étudier les processus de production textuelle sans prise en compte des paramètres sociaux et contextuels. En bref, les points de vues isolés, qu'ils soient internes ou externes, ne suffisent pas pour pleinement comprendre les processus de production textuelle et pour améliorer les situations d'enseignement/apprentissage de l'écrit. Milian Gubern (1999) préconise alors une approche interactive intégrant les deux points de vue, la cognition et le contexte et, en s'appuyant sur une affirmation de Flower (1989), prône un regard « gris » (ni blanc, ni noir) sur les processus de production textuelle.

Au sujet de la collaboration entre chercheurs et praticiens dans le cadre de la recherche, Jonnaert (1996) avance quelques obstacles au dialogue entre ces deux interlocuteurs. Le principal est constitué du fait qu'ils ne sont pas dans une même logique : les chercheurs sont dans une logique de théorisation alors que les praticiens sont dans une logique d'action et, de ce fait, leurs intérêts respectifs ne se rencontrent pas forcément. Afin de contourner cet obstacle, il estime que « le praticien doit disposer d'outils pour parler de sa pratique. Le chercheur, quant à lui, doit non seulement comprendre les référentiels utilisés par le praticien, mais il doit également clarifier sa propre grille de lecture de l'objet de recherche. Le praticien doit exercer une activité réflexive sur sa praxis. » (p. 283). Il évoque ensuite la nécessité de construire un langage commun et conclut sa réflexion à ce sujet en affirmant : « Mais il ne suffit pas de reconnaître au praticien une place et des fonctions dans la recherche pour qu'un dialogue s'établisse. Encore faut-il qu'un langage commun soit partagé à propos de l'objet de recherche. La difficulté est alors d'ordre épistémologique. Et le dialogue ne peut s'établir que si le chercheur et le praticien acceptent de clarifier leurs positions épistémologiques respectives. » (p. 290-291). Il nous semble que l'apport de cet auteur est fondamental à la mise en place d'une collaboration chercheur-enseignants dans le cadre d'une recherche.

Quoi qu'il en soit, la recherche en situation vise donc à dépasser le dualisme qui renvoie dos à dos la recherche fondamentale et l'évolution de pratiques professionnelles, pour nous celles de l'enseignement (Balslev & Saada-Robert, 2002). La recherche dont il est question ici concrétise la visée « transformation des pratiques » par une collaboration entre nous-même

et une formatrice d'adultes animant un atelier de français écrit. Cette collaboration prend la forme d'entretiens a posteriori, sur la base des enregistrements vidéo de l'atelier et des productions écrites des apprenants, dans le but, entre autres, d'amener l'enseignante à intervenir différemment auprès des apprenants.

La visée de « production de connaissances scientifiques » est, quant à elle, concrétisée par la description et l'interprétation des échanges entre une enseignante et des apprenants en vue de comprendre et d'expliquer (au sens d'une *explication interprétative* basée sur les signes produits par les acteurs, Saada-Robert & Leutenegger, 2002) comment les deux interactants parviennent à se comprendre autour d'un contenu du savoir et comment l'apprenant arrive à construire des connaissances et améliorer ses compétences scripturales et textuelles au travers de cette compréhension commune.

Une démarche de recueil et d'analyse des données à la fois inductive et déductive

La recherche en situation se définit par la présence d'un mouvement à la fois inductif et déductif à plusieurs étapes de la recherche (Saada-Robert & Balslev, 2004). Le mouvement inductif part du terrain et des données pour aller vers une mise à distance plus théorique[16], alors que le mouvement déductif part de connaissances théoriques et utilise le terrain ou les données empiriques pour modifier, compléter ou questionner celles-ci. Ce mouvement est nécessaire du moment que l'on veut avoir une ouverture maximale par rapport aux données empiriques et ne pas seulement les utiliser à titre d'illustration.

Par exemple ici, la dialectique entre ces deux mouvements se joue à trois moments de la recherche : 1) celui de l'élaboration de l'objet d'étude ; 2) celui de la mise en place du dispositif méthodologique ; 3) celui de l'analyse des données.

L'objet d'étude est en premier lieu issu d'un obstacle rencontré dans notre brève expérience d'enseignante en français écrit auprès d'adultes en difficultés face à l'écrit. L'obstacle se résumait à « comment me faire comprendre ? Comment éviter les malentendus avec les apprenants ? ». La problématique est née d'un gouffre sémiotique qui nous a poussée à investiguer la littérature autour des interactions verbales dans le domaine de l'enseignement-apprentissage et à définir une problématique théorique, à savoir décrire les microprocessus de co-construction de significations communes entre un enseignant et un apprenant à propos de la langue écrite.

[16] C'est-à-dire, pour cette recherche, se référant à des savoirs issus des recherches en sciences de l'éducation et d'autres disciplines contributives.

Le dispositif méthodologique, d'ordinaire découlant d'un mouvement déductif à partir des questions de recherche, a ensuite été négocié avec l'enseignante, et nous avons convenu ensemble de suivre quelques apprenants en les filmant lors de leurs interactions avec celle-ci. Ensuite nous avons choisi de réserver un moment pour discuter de ce qui s'était passé durant la séance observée, d'une part, en termes d'acquis, erreurs et stratégies de l'apprenant ; d'autre part, en termes d'interventions de l'enseignante. Un ajustement inductif a donc été nécessaire pour assurer la validité écologique des données qui allaient être recueillies.

Le mouvement déductif lors du dépouillement et de l'analyse des données s'est réalisé à travers une analyse fine des interactions verbales qui s'appuient sur le découpage de la langue écrite en plusieurs composantes, selon l'analyse linguistique et psycholinguistique (voir infra). Le mouvement inductif, quant à lui, a consisté à « faire parler les données » en modifiant et complétant les catégories d'analyse à partir des données empiriques et non en amont de leur recueil. Cette particularité de la démarche sera plus explicitement démontrée dans la partie « procédures méthodologiques » de ce chapitre.

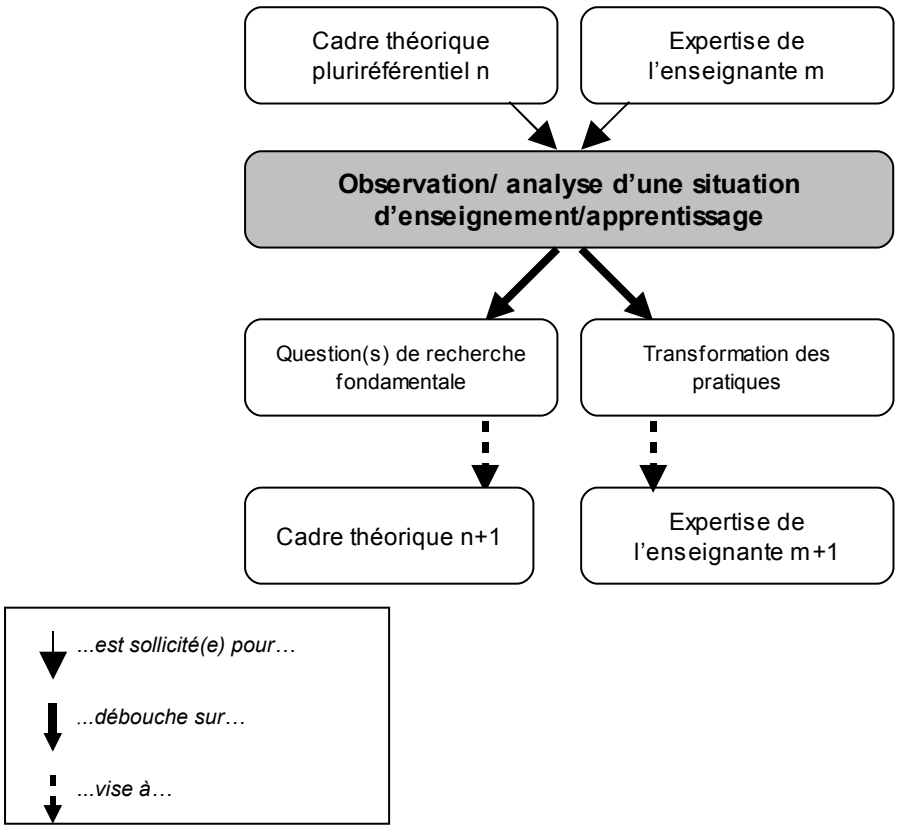


Figure 7: Le paradigme de la recherche en situation

La figure 7 schématise les visées d'une recherche en situation (Balslev & Saada-Robert, 2004 ; Saada-Robert & Balslev, 2002 ; Saada-Robert & Balslev, 2006). La partie de gauche de la figure porte sur l'aspect théorique. La recherche sollicite un cadre théorique pluriréférentiel, elle se base sur des concepts issus de champs disciplinaires comme la didactique du français, la psychologie sociale, la psychologie ergonomique, la psychologie génétique, la didactique comparée, la psycholinguistique, la linguistique. Mentionnons que ce cadre a été complété au fur et à mesure de l'avancement de la recherche. A partir de ce cadre théorique, elle analyse une situation d'enseignement-apprentissage débouchant sur une ou des questions de recherche fondamentale. Les réponses à ces questions visent à modifier le cadre théorique.

La partie de droite porte sur les pratiques d'enseignement et sur l'expertise de l'enseignante observée. Cette expertise est sollicitée pour observer et analyser une situation d'enseignement-apprentissage, tout en étant aussi objet de l'analyse. La situation elle-même

se transforme par le biais de cette observation/analyse, transformation qui porte sur une modification, voire une amélioration de l'expertise de l'enseignante.

Les visées de la recherche, le recueil et le traitement des données

La recherche faisant l'objet de cette thèse s'inscrivant clairement dans une démarche qualitative, nous allons en premier lieu définir ce terme. Ensuite, ses visées sont caractérisées en reprenant la distinction classique en sciences humaines et sociales entre décrire, comprendre et expliquer (Deslauriers, 1991 ; Van der Maren, 1996 ; Leutenegger & Saada-Robert, 2002). En dernier lieu, nous distinguons les visées de la recherche et les méthodes qu'elle emprunte ou construit dans ses phases de recueil et de traitement des données, afin de qualifier quelques-unes de ses spécificités méthodologiques.

Une recherche qualitative

D'après le sociologue Deslauriers (1991), la recherche qualitative se caractérise par le fait qu'elle est proche du terrain, qu'elle recourt à une méthode d'analyse souple et inductive, qu'elle produit et analyse des données descriptives (…), qu'elle fait appel à une méthode d'analyse qui n'est pas mathématique, et qu'elle est intensive (elle s'intéresse surtout à des cas et à des échantillons plus restreints mais étudiés en profondeur). L'ensemble de ces caractéristiques renvoie à une méthode de recherche intéressée d'abord par le sens et par l'observation d'un phénomène social en milieu naturel (Van Maanen, 1983, cité par Deslauriers, ibidem). Pour ce qui est des données produites et analysées par la recherche qualitative, Deslauriers (1991) précise qu'elles ne sont pas exclusivement qualitatives, elles peuvent aussi être quantifiables ; de même elles sont analysables à l'aide des méthodes quantitatives, mais ces données et méthodes n'y sont pas centrales : « (…) La recherche qualitative ne rejette pas les chiffres ni les statistiques mais ne leur accorde tout simplement pas la première place; elle se concentre plutôt sur l'analyse des processus sociaux, sur le sens que les personnes et les collectivités donnent à l'action, sur la vie quotidienne, sur la construction de la réalité sociale. » (p.6).

La recherche quantitative, quant à elle, est définie par le sociologue comme « une recherche qui cherche à mesurer les phénomènes sociaux: elle donne une expression chiffrée aux données et les analyse à l'aide de méthodes statistiques » (p.19).

Pendant longtemps, la recherche qualitative a souffert d'un manque de reconnaissance

par rapport à la recherche quantitative. En effet : « Des années ‘30 jusqu'au milieu des années 60, la recherche quantitative détenait le monopole de scientificité: était considérée comme scientifique la recherche qui quantifiait les données et les traitait par tests statistiques. » (ibidem, p.9). De plus, le choix (ou la nécessité ?) d'étudier les phénomènes humains dans leur terrain habituel (ou écologique) plutôt qu'en laboratoire a également contribué à réduire la légitimité scientifique de la recherche qualitative : « Le laboratoire fut longtemps considéré comme le lieu par excellence de la recherche: il est possible d'y isoler les sujets de leur milieu, de contrôler les variables, de limiter l'influence des facteurs parasites en réduisant la situation étudiée à quelques facteurs contrôlables (Van der maren, 1987b:10, cité par Deslauriers, 1991, p. 13). ».

Actuellement, de nombreux chercheurs admettent la légitimité des deux approches. L'exclusivité d'une approche pourrait donc bien être dépassée.

La présente recherche peut être qualifiée de qualitative dans la mesure où elle est en grande partie interprétative et qu'elle cherche à dégager le sens donnés par les acteurs derrière les traces recueillies. Toutefois, certaines analyses sont de nature quantitative.

Décrire, comprendre et expliquer…

Une autre question nous semble également primordiale au regard de la recherche qualitative, à savoir si elle sert la transformation des pratiques ou la production de connaissances scientifiques nouvelles. En raison de sa proximité du terrain, la transformation des pratiques est habituellement considérée comme l'une des visées principales de la recherche qualitative (Deslauriers, 1991). Cette idée est contestée, entre autres par les tenants de la recherche en situation (Milian Gubern, 1999 ; Saada-Robert & Balslev, 2004) et il semblerait que de plus en plus de recherches en sciences de l'éducation visent à produire des connaissances nouvelles sur les pratiques professionnelles sans viser directement une intervention sur celles-ci (voir notamment Goigoux, 2001 ; Maubant, Lenoir, Routhier, Oliveira, Lisée & Hassani, 2005 ; Mottier-Lopez, 2002, 2003, 2005 ; Sensevy et al. 2005).

Quelles sont alors les visées de la recherche qualitative ? Trois d'entre elles, hiérarchiquement dépendantes, semblent faire consensus pour définir la recherche scientifique : décrire, comprendre et expliquer (Granger, 1982, cité par Deslauriers, 1991 ; Van der Maren, 1996). La première étape d'une recherche consisterait à décrire, c'est-à-dire identifier l'ensemble et les composantes d'un phénomène ainsi que les relations statiques

entre elles (Deslauriers, 1991 ; Van der Maren, 1996). La deuxième étape viserait à comprendre, c'est-à-dire « spécifier les enchaînements entre ces éléments, soit leurs relations dynamiques (causalité locale restreinte) » (Van der Maren, 1996, p. 75) ou à « reconnaître les relations que les composantes développent, entretiennent ou rompent » (Deslauriers, 1991, p.15). L'étape ultime chercherait à expliquer, c'est-à-dire à mettre en évidence des régularités, des règles, des principes qui apparaissent entre diverses manifestations dans le temps et l'espace, d'événements semblables ou du même genre » (Van der Maren, 1996, p.75) ou à « insérer ce phénomène (…) dans un système plus général qui lui donne sa signification » (Deslauriers, p. 15).

Les termes « décrire » et « expliquer » méritent d'être questionnés et développés parce que les définitions proposées par plusieurs auteurs soulèvent, d'après nous, quelques problèmes.

Concernant la description, Van der Maren (1996) et Deslauriers (1991) parlent tous deux d'*identifier* (des composantes, des éléments), comme s'il suffisait d'observer puis d'identifier et de traduire en mots cette observation. Or les descripteurs choisis pour décrire un phénomène ne sont jamais neutres, ils sont toujours le fruit d'une interprétation, qui dépend, d'une part, du bagage théorique de l'observateur, d'autre part, de sa connaissance du terrain. La phase descriptive empiète donc sur les phases de compréhension et d'explication. La description comporte des choix cruciaux : par exemple dans l'observation d'une leçon de classe, faut-il décrire les paroles de l'enseignant en tenant compte des paroles et gestes des élèves ? Du contenu de savoir en jeu ? De ses projets d'enseignements ? De ce qui est prévu dans le manuel qu'il ou elle utilise ? Faut-il décrire ses gestes, ses énoncés à partir d'indices de surface, comme des indices linguistiques ou des indices relatifs aux projets d'enseignement-apprentissage ? Par exemple si une enseignante dit « Nous allons aujourd'hui continuer à travailler sur l'article de journal. Est-ce que vous vous souvenez de ce que nous avons fait hier ? », la description consiste-t-elle à dire que l'enseignante *pose une question* ou qu'elle *introduit la leçon en faisant des liens avec la précédente*? Le premier choix risque de mener dans une impasse : en effet, on risque de ne pas mieux connaître les processus d'enseignement-apprentissage en décrivant, par exemple, qu'une enseignante a posé 78 questions, a émis 93 affirmations et donné 17 réponses lors d'une leçon de maths et que les élèves ont fourni 95 réponses, 33 affirmations, etc. Le deuxième choix est plus pertinent pour mieux connaître les processus d'enseignement-apprentissage. On pourra en effet constater que l'explicitation des *liens entre leçons* constitue une dimension très présente dans certaines séances observées ; on pourra ensuite faire des liens entre cette dimension et l'engagement

des élèves dans la tâche, puis affirmer qu'il s'agit-là d'une dimension importante (ou non) de l'enseignement-apprentissage. Ce deuxième choix implique une démarche plus fastidieuse. Il est déjà de l'ordre de l'interprétation et dépend en partie du bagage théorique et culturel de l'observateur, donc d'une explicitation du cadre théorique et d'une définition détaillée des descripteurs et des indices permettant de faire des liens entre les observables et les descripteurs.

A propos de la description et de l'explication, il nous paraît pertinent de remonter à Vygotski (1978) qui distinguait déjà ces deux visées. Selon cet auteur, la limite de la description est qu'elle ne permet pas de révéler les relations causales et dynamiques à la base d'un phénomène[17]. S'appuyant sur Lewin, il distingue deux points de vue sur la psychologie : le point de vue génotypique ou le point de vue phénotypique. Alors que ce dernier est descriptif et s'appuie uniquement sur les observables, le premier est explicatif et recherche la genèse des observables. Selon Vygotski (ibidem), le point de vue phénotypique amène à des erreurs en psychologie, comme celui de considérer le langage de l'enfant de 18 à 24 mois comme identique à celui d'un adulte, parce que leurs aspects extérieurs et purement descriptifs sont similaires. Or, ce ne sont évidemment pas les mêmes processus qui se trouvent derrière le langage de l'adulte que derrière celui de l'enfant. Ce point de vue pourrait également amener à confondre les routines et les primitives. En effet, du point de vue observable, ces trois facettes du schème peuvent se ressembler, mais se distinguent dans l'intention que le sujet y met (Saada-Robert, 1989). La distinction entre ces deux points de vue a l'avantage de dépasser la dichotomie entre l'explication causale, habituellement perçue comme le fruit d'une démarche hypothético-déductive, et la compréhension, habituellement envisagée comme le fruit d'une démarche qualitative et interprétative. En effet, selon l'interprétation que nous faisons des affirmations de cet auteur, du moment que l'on cherche à cerner des processus, on se situe dans une recherche explicative. Par contre, la manière dont il semble percevoir la description présente une limite : celle selon laquelle une description s'appuie directement sur des observables sans impliquer une phase interprétative. Alors qu'il semblerait justement que cette dimension descriptive implique très tôt des choix, notamment concernant les unités de dépouillement et d'analyse. Une fois qu'un enregistrement vidéo est transcrit en verbatim[18], comment procéder à sa description ? Faut-il décrire chaque tour de

[17] Traduction de « Mere description does not reveal the actual causal-dynamic relations that underlie phenomena. » (Vygotsky, 1978, p 62.)
[18] Un verbatim est un protocole de transcription complet et continu (Deslauriers, 1991).

parole ? Chaque étape de la leçon (en s'appuyant alors sur un découpage prédéfini) ? Et jusqu'où aller dans le détail : en reprenant l'exemple précédent, lorsqu'une enseignante dit « Nous allons aujourd'hui continuer à travailler sur l'article de journal. Est-ce que vous vous souvenez de ce que nous avons fait hier ? » Faudrait-il procéder à la description en disant que *L'enseignante introduit la leçon par une affirmation puis en posant une question qui a pour fonction de faire un lien avec la leçon précédente ?* Ou simplement dire *L'enseignante introduit la leçon* ? Tout dépend de la visée de la recherche. Mais toujours est-il que la phase descriptive exige un grand nombre de choix, revenant à une interprétation de la situation observée. C'est la raison pour laquelle, au lieu de parler de phase descriptive, nous préférons parler de « transformation des données brutes en données élaborées » (Balslev & Saada-Robert, 2002) ou de traces et d'indices (Leutenegger, 2004) (termes définis plus loin). En effet, il n'y pas pour nous de rupture entre la description et l'interprétation/compréhension voire explication, mais des étapes qui mènent à une distance conceptuelle toujours plus forte par rapport aux données brutes.

Les deux définitions de l'explication proposées par Van der Maren (1996) et Deslauriers (1991) cités ci-avant sont intéressantes au regard de la recherche qualitative parce qu'elles sont, d'une part, ouvertes et que, d'autre part, elles ne conçoivent pas l'explication comme synonyme d'explication causale (celle des faits). Or, du moins dans une certaine tradition des sciences humaines et sociales, expliquer revient à expliquer causalement, ce qui nécessite d'isoler les variables, raison pour laquelle le sens commun considère que la recherche qualitative ne peut expliquer. Bien que plusieurs auteurs aillent à l'encontre de cette idée reçue, comme Deslauriers (1991) et Van der Maren (1996), peu ont développé cette position de manière approfondie. Saada-Robert & Leutenegger (2002) ont relevé ce défi dans l'introduction au collectif « Expliquer et comprendre en sciences de l'éducation ».

L'intention générale de cette introduction est de dépasser la dichotomie comprendre/expliquer présente en sciences humaines et sociales. Cette dichotomie réside dans la prétendue distinction entre les recherches visant à expliquer des faits (typiques des sciences naturelles et physiques) et celles visant à comprendre des données (typiques des sciences humaines et sociales). Elle est dépassée par une schématisation commune à toutes les recherches scientifiques, qu'elles prétendent être de types explicatives ou compréhensives. La thèse des auteures est de considérer que toute recherche contient une ou plusieurs étapes de compréhension et d'explication. L'étape de compréhension est présente au moment non méthodique de la recherche, alors que l'étape d'explication prend place au moment méthodique de la recherche. Les auteures schématisent le processus de recherche en lui

conférant quatre dimensions reliées de manière systémique entre elles. L'une des dimensions est celle d'une vision/compréhension du monde : au départ de toute recherche, une vision ou une compréhension du monde est culturellement définie chez le ou les chercheurs. Cette vision ou compréhension a un impact sur la compréhension en amont, c'est-à-dire, qu'« (…) en amont de sa recherche proprement dite intervient une phase dans laquelle l'état de connaissance du monde et les représentations que s'en fait le chercheur jouent un rôle de guidage implicite dans le choix de sa problématique, dans la précision progressive de celle-ci, jusque dans le découpage de son objet d'étude. » (p. 24). Cette compréhension en amont a des répercussions sur le moment méthodique de la recherche, celui visant à expliquer des données, en effet « Tout projet scientifique vise à *expliquer* des données. A l'extrême, ces données peuvent être déjà des modèles théoriques, ou, à l'extrême opposé, ces données peuvent être des actions ou des énoncés qui relèvent du sens commun, fût-il celui d'experts. » (p.22). L'explication des données communiquée et rendue publique contribue à donner au monde une vision et une compréhension des phénomènes étudiés. Selon les deux auteures la distinction compréhension/explication n'a de sens que pour différencier deux formes du moment méthodique de la science, c'est-à-dire le moment visant à expliquer des données. L'explication des données se situe sur un continuum partant d'une visée consistant à découvrir des éléments nouveaux (avec une centration sur les processus) allant à une preuve du connu (avec une centration sur les états). La forme de l'explication se situant à l'extrémité « Découverte d'éléments nouveaux » est celle que les auteurs nomment « compréhension » ; l'autre, que les auteures nomment « explication causale stricte », se situe à l'autre extrémité, celle de la « preuve du connu ». Chacune de ces deux formes intègre des caractéristiques spécifiques, mais comparables. Ainsi la forme « compréhension » se caractérise par une démarche inductive/déductive (où le modèle se co-construit avec les données) ; vise une causalité symbolique; porte sur des données/indices, des traces dont on reconstitue le sens caché ; considère que les causes sont un réseau de conditions internes au système et procède par une description et une interprétation avec un outillage conceptuel fort portant sur les significations échangées dans des cas singuliers. La forme « explication causale stricte », quant à elle, emprunte une démarche hypothético-déductive à partir d'un modèle défini a priori ; vise une causalité événementielle; porte sur des faits, des événements reliés en causes et en effets matériels ; considère que les causes sont externes aux effets ; et procède par une description, une interprétation inférentielle avec un outillage statistique portant sur la mesure et les grands nombres.

Donc, et pour reprendre les termes de Leutenegger & Saada-Robert (2002), il s'agit ici

de procéder à une explication de la forme « compréhension ». Il s'agit plus précisément d'expliciter des processus permettant la construction d'une zone de significations communes et formant la co-activité, puis de croiser ces processus avec la construction de connaissances chez l'apprenant.

Le choix des unités d'analyse

La question de l'unité de dépouillement et d'analyse constitue à nos yeux un enjeu majeur lorsqu'on s'intéresse à ce qui se passe effectivement dans les situations d'enseignement-apprentissage.

Cette préoccupation a été mise en avant par de nombreux chercheurs, notamment Coll & Martì (2001), Coll & Onrubia, (1994), Grossen (1994) et Hoogsteder (1994).

Hoogsteder (1994) relève une faille présente dans de nombreuses recherches basées sur la perspective socioculturelle : le fait que les outils méthodologiques qu'elles développent sont souvent inconsistantes avec le cadre théorique socioculturelle. Sa critique concerne principalement le choix des unités d'analyse. Celles-ci présentent, en effet, deux défauts. L'un est de découper un protocole (de résolution de problème, par exemple) en unités d'analyse selon la logique de l'enseignant, c'est-à-dire selon la manière dont il aurait voulu que le problème soit résolu. Ce qui a pour conséquence de ne pas prendre en compte les stratégies de résolution de problème des apprenants. Le second défaut porte sur la définition a priori, par le chercheur, des unités d'analyse, donc sans tenir compte de la compréhension du problème par les apprenants. Ces deux défauts aboutissent à percevoir ces derniers comme passifs. En accord avec ces critiques, nous avons cherché à définir des unités d'analyse de manière partiellement inductive, dans le but de tenir autant compte de l'enseignant que de l'apprenant.

Plusieurs chercheurs vont dans le même sens. Grossen (1994, 1999), considérant que l'interaction elle-même se doit d'être prise comme unité d'analyse, met en avant une conception dialogique du social, selon laquelle la transmission et l'acquisition des savoirs sont deux éléments indissociables d'un même processus. On se focalisera alors sur les processus par lesquels un savoir est transmis (vs. appris) en prenant l'interaction entre l'apprenant et l'enseignant comme unité d'analyse et en considérant que l'activité de l'enseignant et de l'apprenant ne peut être comprise que si elle est observée dans le contexte même où elle a lieu.

Coll & Martì (2001) considèrent l'unité d'analyse comme charnière entre la théorie et

les données empiriques et affirment que « (…) le choix d'une unité d'analyse ou d'un système d'unités d'analyse est aussi bien un moment décisif de la démarche méthodologique empruntée dans toute recherche, qu'une partie essentielle de la démarche théorique dans laquelle s'inscrit la recherche et au développement de laquelle on veut contribuer avec les résultats et leur interprétation. » (p. 44). Ils citent ensuite Piaget en mentionnant que celui-ci a choisi le schème comme unité d'analyse. Or, le schème contiendrait trois limitations : 1) le fait que le schème est peu sensible au contenu ; 2) le rôle du social y est négligé ; 3) l'absence de prise en compte de la nature située de la cognition humaine (les auteurs font là référence à Lave et Wenger, 1991). Les deux auteurs proposent alors de travailler sur une unité d'analyse triadique susceptible « (…) de cerner les rapports et l'interaction sujet/objet/d'autres sujets. » (p. 51). Ils constatent que la définition de telles unités d'analyse est plus claire en ce qui concerne les choix théoriques sous-jacents qu'en ce qui concerne les indicateurs empiriques intervenant dans le recueil et l'analyse des données. Coll & Martì (ibid.) suggèrent dès lors la construction d'« (…) un système d'unités d'analyse susceptible de rendre compte surtout de leur interconnexion et de leur dépendance mutuelle. » (p. 55). Ils insistent sur le fait que les unités d'analyse sont organisées en un *système* qui explicite les rapports et les correspondances entre les unités appartenant à différents niveaux. « Ce système (…) devrait être capable de saisir l'essentiel des interactions qui s'établissent entre les trois éléments du triangle, l'enseignant, les contenus d'apprentissage et les élèves, et de saisir aussi comment les systèmes de signes interviennent dans ces interactions et médiatisent les processus constructifs amorcés par les participants. » (p. 55). Cette contribution nous semble résumer parfaitement l'une des problématiques à la source des microgenèses didactiques, à savoir le choix des unités permettant de cerner les processus de transformation de connaissances sur un temps court dans des situations didactiques. La question de l'unité d'analyse va être reprise plus loin dans ce chapitre, notamment dans le point concernant les microgenèses didactiques.

Coll & Onrubia (1994) se sont intéressés à l'analyse des activités d'enseignement et d'apprentissage ainsi qu'aux interactions entre un enseignant et des élèves. Dans la contribution mentionnée, ils proposent un système d'unités d'analyse qui respecte la dimension temporelle des processus interactionnel. Leur objet d'étude est concerné par les relations entre les processus interpsychologiques et intrapsychologiques, et par la construction d'une compréhension commune[19] entre l'enseignant et ses élèves. Dans leur contribution, ils cherchent à répondre tout à la fois à des questions méthodologiques et à des questions théoriques. Les questions sont les suivantes : « comment analyser les processus de cession

[19] Notre traduction de « construction of shared meanings » (Coll & Onrubia, 1994, p. 108)

(c'est-à-dire ceux par lesquels le contrôle d'une activité est cédé à l'autre) et de transfert progressifs du contrôle et de la responsabilité au cours de l'activité d'enseignement-apprentissage ? Si ce transfert a lieu, comment a-t-il lieu et pourquoi ? Comment analyse-t-on le processus de construction progressive de significations partagées (« shared meanings ») dans une même activité d'enseignement-apprentissage ? Si cette construction a lieu, pourquoi et comment se déroule-t-elle ? Comment relier les deux processus ?

L'élaboration de leur unité d'analyse repose sur l'idée selon laquelle l'apprentissage a lieu grâce à l'aide que les apprenants reçoivent de leur enseignant, en tant que conséquence de l'influence éducative exercée par l'enseignant. Elle repose également sur l'hypothèse que cette influence se partage en deux mécanismes : le transfert et la cession de contrôle de l'activité ainsi que la construction progressive de significations communes. Il s'agit donc pour ces auteurs d'établir un système d'unités d'analyse reflétant ces deux mécanismes qui se fonde sur trois idées clés : 1) l'interactivité est le fruit de la contribution de tous les participants (on retrouve le postulat du « contexte intersubjectif » tel que défini par Brossard, 1998) ; 2) une double construction prend place lors du processus d'enseignement/apprentissage : les étudiants construisent des significations relatives à la tâche ou au contenu de savoir et l'interaction elle-même ; 3) la relation entre ce que disent les participants, la manière dont ils le disent et la manière dont ils le font joue un rôle fondamentale dans le processus de construction d'une activité jointe.

Ils distinguent alors deux niveaux d'analyse : le premier se centre sur la relation entre les actions de l'enseignant et celles de l'apprenant concernant la tâche ou le contenu. Ce niveau d'analyse est « macro ». Le second se centre sur les significations que transmettent ou s'approprient les partenaires au travers de l'activité discursive. Ils ont ainsi établi quatre unités de sens, la *séquence didactique*, la *session*, les *segments d'interactivité*, les *messages.* La séquence didactique est l'unité d'analyse de base, qui rend compte d'un processus d'enseignement-apprentissage en miniature, avec un début, un développement et une fin, à propos d'un contenu spécifique. Les sessions sont incluses dans les séquences didactiques, elle sont induites ou imposées et constituent une unité d'analyse intermédiaire. Les séquences didactiques sont fragmentées en sessions explicitant les procédures par lesquelles passent les participants afin d'assurer la continuité de la séquence. A l'intérieur des sessions sont déterminées des segments d'interactivité. Ceux-ci sont définis par l'ensemble des actions attendues par les partenaires. Finalement, la dernière unité d'analyse, la plus petite, est le message. Celui-ci est une unité d'information faisant sens pour lui-même et qui ne peut être scindé.

L'article de Coll & Onrubia (ibidem), contient pour nous deux apports essentiels : celui d'avoir constitué un *système* d'unités d'analyse et celui de prendre en compte deux mécanismes, celui du contrôle de l'activité conjointe et celui de la construction de significations communes. Les différentes unités d'analyse nous semblent également particulièrement appropriées pour l'étude des microprocessus d'enseignement-apprentissage. Nous y reviendrons ultérieurement.

Dans la constitution de nos unités d'analyse (qui sont explicitées dans le point « procédures méthodologiques »), nous avons tenté de tenir compte d'un certain nombre d'exigences mises en avant par les auteurs mentionnés auparavant (c'est-à-dire Grossen, 1994 ; Hoogsteder, 1994 ; Coll & Onrubia, 1994 et Coll & Martí, 2001), notamment celle de tenir compte de l'enseignant, l'apprenant et le contenu à enseigner. Ce point est repris dans la partie « procédures méthodologiques » de ce chapitre. Mais introduisons d'emblée la notion d'« unité de sens », qui implique déjà une grande part d'interprétation, puisqu'elle consiste à découper un verbatim selon le *savoir* contenu dans chaque énoncé et l'*intention* de l'énonciateur. Ce ne sont donc pas des indices de surface (comme un tour de parole), ni un découpage pré-établi qui mènent le découpage du verbatim.

Des données brutes aux indices

Le recueil et le traitement des données

Le recueil et le traitement des données s'inscrivent principalement dans une approche compréhensive interprétative. Les données brutes recueillies sont constituées de quatre sources : une observation de séances de révision textuelle par le biais de l'enregistrement audio-visuel ; la passation de tests et bilans ; l'enregistrement sonore des entretiens a posteriori avec l'enseignante et différentes versions de textes produits par les apprenants. Le traitement des données, c'est-à-dire leur transformation en données élaborées, est décrit ci-après. Par ailleurs, précisons déjà que cette transformation est le résultat de procédures construites en cours de recherche, dans la lignée des travaux conduits depuis plusieurs années par Madelon Saada-Robert et son équipe dans le courant des microgenèses didactiques (Balslev, 2004 ; Gamba, Martinet & Saada-Robert, soumis ; Saada-Robert, 1991, 1992 , 1994, 1995 ; Saada-Robert et Balslev, 2004 ; Saada-Robert, Gamba & Auvergne, 2005 ; Tominska, soumis). Pour ce qui est du traitement et de l'analyse des données, nous insistons sur la quête de significations que ceux-ci impliquent et nous nous appuyons sur l'affirmation

de Mucchielli (1996) : « Dans les méthodes qualitatives, ce qui caractérise les techniques de traitement ou d'analyse, c'est essentiellement la mise en œuvre des ressources de l'intelligence pour saisir des significations. (…) Il s'agit donc toujours, par un travail intellectuel, de faire surgir le sens qui n'est jamais un donné immédiat et qui est toujours implicite et à la fois structurant et structuré, participant de manière diffuse à un ensemble de phénomènes.» (p. 183).

Il s'agit donc de procéder à un travail d'interprétation de traces observables à partir desquelles des indices sont sélectionnés.

> Analyzing a protocol is like following the tracks of a porpoise, which occasionally reveals itself by breaking the surface of the sea. Its brief surfacings are like the glimpses that the protocol affords us of the underlying mental process. Between surfacings, the mental process, like the porpoise, runs deep and silent. Our task is to infer the course of the process from these brief traces. (Hayes & Flower, 1980, p. 9)

Cette citation illustre pour nous de manière lucide le fait que le chercheur qui s'intéresse à comprendre des processus travaille avec de traces à partir desquelles il infère des processus. Son analyse est basée sur des traces et non des faits. Leutenegger (2004), dans un article portant sur « (…) la pertinence épistémologique et les conditions à la fois théoriques et méthodologiques d'une approche clinique/expérimentale pour l'observation de signes didactiques. » (p. 271), propose une modélisation des liens entre observables, traces et signes. Elle soulève quelques difficultés soulevées par la prise en compte de la dynamique de fonctionnement du système didactique : « (…) Celle-ci donne lieu à un certain nombre de difficultés aux plans théorique et méthodologique qu'il s'agit de ne pas mésestimer. En particulier l'organisation complexe de la situation didactique est à étudier finement pour en saisir le fonctionnement et, dans une perspective didactique, relativement aux caractéristiques de l'objet de savoir, enjeu d'enseignement et d'apprentissage. » (p. 271). Elle questionne également la simple notion d'« observer » :

> Observer suppose - c'est une évidence - qu'il y a un (ou des) observateur(s). Cette évidence est à interroger. Peut-on considérer l'objet observé sans prendre en compte, dans le même mouvement, le point de vue de l'observateur et les modalités de cette observation? En particulier, la question du champ des observables, la question des traces à recueillir et celle des indices que le chercheur se donne pour interpréter la situation, se posent de façon cruciale.(...) "observer" tient compte à la fois de l'action de l'observateur et de l'objet d'attention de celui-ci. (p. 271)

Leutenegger (ibid.) pose la question des moyens que le chercheur-observateur se donne pour « lire » une activité. Elle insiste sur le caractère construit de n'importe quelle observation et s'appuie sur Foucault (1963/1997) qui s'est exprimé à ce propos dans le cadre

de la clinique médicale :

> Pour Foucault, l'histoire de la clinique médicale montre que le phénomène "maladie" n'existe pas en tant que tel "dans la nature" mais relève d'une construction à partir de signes qui eux-mêmes renvoient à des observables. Parmi les observables ne deviennent signes que ceux qui font sens pour le clinicien: celui-ci s'attache à "faire parler" les observables, à les ériger en signes et à les regrouper selon des configurations signifiantes en les reliant à des savoirs établis, en l'occurrence des savoirs médicaux. (p. 274)

Le propos de Leutenegger (ibid.) en ce qui concerne les liens entre observables, traces et signes peut se résumer comme suit (figure 8) : à partir d'un ensemble d'observables, le chercheur sélectionne des traces en fonction de ce qui lui fait sens dans le cadre d'une certaine théorie. Il « traduit » ensuite ces traces en signes. Cette phase, selon la perspective foucaldienne (Foucault, 1963/1997) ne fait pas correspondre un signe à une trace. Le chercheur construit des signes théoriquement (Schubauer-Leoni & Leutenegger, 2002) et regroupe ensuite ceux-ci en configurations signifiantes.

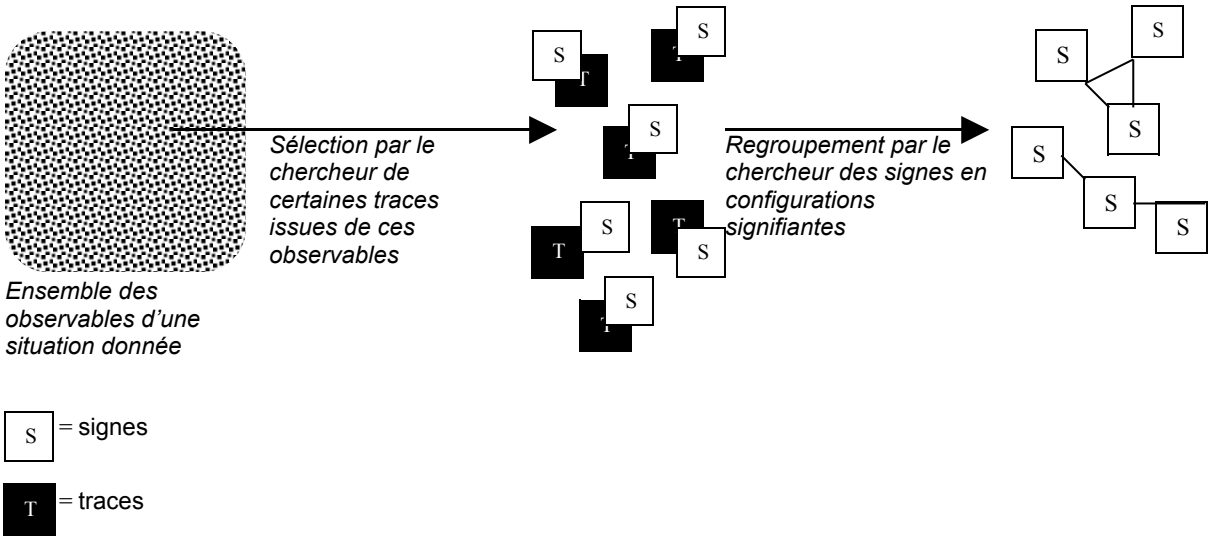


Figure 8 : des traces aux signes

L'auteure distingue (Leutenegger, 2004) deux types de traces : celles relatives à des documents écrits « officiels » (plans d'étude, manuels scolaires, etc.) ou à des documents écrits issus de l'action des acteurs (écritures des élèves ou de l'enseignant) et celles relatives à des documents sonores et/ou visuels issus des enregistrements filmés des séances et des entretiens avec les acteurs. Les premiers peuvent servir en l'état alors que les deuxièmes subissent une transcription, impliquant déjà une part de sélection, la transcription n'étant pas qu'un simple geste technique.

L'observation d'un système didactique contient, toujours d'après Leutenegger, sa part de contraintes :

> L'observation suppose que le chercheur se donne les moyens d'observer ce qui a trait à chacune des instances du système, enseignant, élèves, objet de savoir, tout en conservant l'entité *système* comme unité théorique insécable. Dans une perspective de transposition, ce type d'observation suppose une analyse des objets tels qu'ils sont enseignés (pas seulement tels que les spécialistes de la discipline les voudraient ou tels que les manuels scolaires les proposent).
>
> Elle suppose aussi une *observation diachronique des systèmes* puisqu'ils ne sont pas stables mais évoluent au fil de la relation didactique. Le temps d'observation doit être suffisamment long pour pouvoir observer des modifications, ce qui pose le problème du choix de l'unité temporelle observée. (p. 274).

Leutenegger (2004) justifie la nécessité de collectionner différents types de traces en évoquant leur croisement possible. C'est par un tel croisement que les informations recueillies réduisent progressivement l'*incertitude de l'interprétation donnée aux observables*. Il s'agit de la validation apparentée à la triangulation des données telle que définie par Mucchielli (1996), c'est-à-dire « (…) une stratégie de recherche au cours de laquelle le chercheur superpose et combine plusieurs techniques de recueil des données afin de compenser le biais inhérent à chacune d'entre elles. » (p. 261).

Nous rejoignons Leutenegger sur plusieurs points. Tout d'abord, nous avons aussi pris le parti de collectionner plusieurs traces dans le but de décrire la situation observée et ensuite de l'expliquer (au sens de Leutenegger & Saada-Robert, 2002). Les traces sont ensuite croisées et hiérarchisées (cette hiérarchisation est décrite plus loin). Nous avons également choisi de parler de traces pour désigner le matériel à partir duquel nous travaillons (transcription d'enregistrement audio et vidéo, programme du cours, consignes accompagnant les tâches soumis aux apprenant, etc.) puis d'indices pour désigner ce que nous cherchons dans ces traces.

Les critères de validité

Il convient de mentionner ici les critères de validité propres aux démarches de recherche qualitative (Deslauriers, 1991 ; Mucchielli, 1991 ; 1996) que nous avons tenté de respecter. Il est question de validité interne et externe, de complétude, de saturation, de cohérence interne et de confirmation externe.

Deux critères souvent cités pour valider les recherches compréhensives en sciences humaines sont ceux de validité interne et validité externe (Mucchielli, 1996 ; Woods, à

paraître). La validité interne se réfère à l'exactitude du compte rendu du ou des cas de la recherche et la validité externe se réfère à la généralisation du cas observé à d'autres cas (Woods, ibidem). Dans le champ de l'ethnographie de l'école, Woods (ibidem) avance trois caractéristiques de la validité interne : un caractère non intrusif et soutenu des méthodes de recherche ; une acceptation du dispositif de recueil ainsi que des analyses par les sujets de recherche (acceptation interne) ; et une triangulation des données. Il nous semble pertinent de transposer ces caractéristiques dans le paradigme de la recherche en situation.

L'acceptation interne a lieu sur deux niveaux (Mucchielli, 1996). D'abord au niveau de l'acceptation du chercheur par le milieu où se déroule la recherche, dans notre cas par les apprenants et l'enseignante observés. Savoie-Zajc (1990) considère que ce critère est indispensable pour éviter que la recherche soit discréditée par les acteurs premiers d'une recherche qui sont les participants à la recherche. Le deuxième niveau s'applique au moment de l'interprétation des données de la recherche (Mucchielli, 1996), dénommé « validité de signifiance » par d'autres auteurs (Pourtois et al., 1997). Cette validité concerne l'acceptation de l'interprétation ou de l'analyse des données par le ou les sujets de recherche. Le chercheur peut, par exemple, interpeller le sujet pour vérifier s'il comprend le sens et l'impact des propos de l'acteur ou alors le choix des indicateurs peut être réalisé en concertation avec les sujets, etc. (ibidem, p. 45).

La triangulation des données est définie par Woods (ibidem) comme l'utilisation de différents chercheurs ou méthodes, à différents moments, en différents lieux, parmi différentes personnes, renforçant le compte rendu de la recherche. Par exemple, une information apprise lors d'un entretien est renforcée, éventuellement modifiée, par une observation, par l'étude de documents ou par d'autres entretiens. Mentionnons le fait que d'autres auteurs (Richardson, 1994, cité par Woods, ibidem) parlent de « cristallisation » plutôt que de triangulation. Richardson (ibidem) affirme qu'une idée fixe est trop rigide et bidimensionnelle pour décrire la complexité de la vie sociale. Le cristal, par contraste, combine la symétrie et la substance avec une variété infinie de formes, substances, transmutations, multidimensionnalités et angles d'approche. Van der Maren (1996) définit la triangulation des données comme « (…) le fait de recouper une forme ou une source de données par d'autres (au moins deux) afin d'évaluer la précision obtenue ou les limites de la confiance à accorder à chacune. » (p. 84).

D'autres critères pertinents dans le cas de cette recherche sont ceux de complétude, de saturation, de cohérence interne et de confirmation externe. La complétude « (…) c'est non seulement un ensemble de résultats auxquels il ne manque rien, mais aussi, une présentation

de ces résultats faite en un ensemble cohérent qui a par lui-même un sens et qui permet une compréhension globale du phénomène. » (Mucchielli, 1991, p. 113). Ce critère « est atteint lorsque l'interprétation des résultats optimise la plus grande variation possible entre les catégories d'analyse retenues, en utilisant le plus petit nombre de concepts. On parlera d'une théorie ou d'une interprétation dense et saturée. Le sens produit doit être suffisamment complet pour que ses résultats soient considérés plausibles et acceptables. Cela ne signifie toutefois pas que le chercheur tend à l'exhaustivité » (Mucchielli, 1996, p. 28-29). Pour atteindre la complétude, Mucchielli (1991) propose deux moyens. Le premier consiste à utiliser plusieurs modes de collecte de l'information (moyen nommé « triangulation des techniques »). Le deuxième consiste en la possibilité pour le chercheur de pouvoir retracer l'évolution de sa recherche, notamment par le biais du journal de bord.

Le critère de la saturation est atteint lorsque les données recueillies ne sont plus nouvelles et donc que tous les efforts de collecte d'informations nouvelles sont rendus inutiles (ibidem).

La cohérence interne doit permettre à une personne extérieure à la recherche d'intégrer l'univers de la recherche. Elle se réalise grâce à la présentation cohérente des données et de leurs mises en réseaux (Mucchielli, 1991).

Les accords intra-juge et interjuge constituent également deux de nos critères de validité. Il s'agit de faire coder séparément par plusieurs personnes 5 à 10 pages des premières transcriptions, puis de revoir collectivement chaque production (Huberman & Miles, 1991, p. 108). L'accord intra-juge consiste, quant à lui, à faire coder une dizaine de pages par un même chercheur à plusieurs jours d'intervalle. L'accord interjuge et intrajuge se calcule selon formule suivante (ibidem, p. 108) : nombre d'accords/(nombre total d'accords + désaccords). Huberman & Miles (ibidem) considèrent qu'un accord interjuge fiable doit se situer au moins à 80% et celui d'un accord intrajuge à 90%.

Pour clore ce point sur les critères de validité généraux, nous mentionnons encorecelui de la confirmation externe qui concerne l'adhésion et l'acceptation des résultats de la part des personnalités scientifiques : experts, spécialistes de la question, chercheurs du même domaine (Mucchielli, 1991, p.117). Dans le cas de cette recherche, nous avons pu exposer différentes parties de la recherche à l'occasion de colloques, congrès et réunions d'équipe et, par là, entendre les critiques, mises en doute, suggestions de la part d'autres chercheurs expérimentés de domaines proches du nôtre[20].

[20] Notamment lors du congrès REF 2005 à Montpellier, du colloque « Faut-il parler pour apprendre » (Nonnon, Perrin et Tissoires, 2004) d'échanges avec les doctorantes et chercheurs travaillant avec Madelon Saada-Robert,

En bref, pour conclure ce point sur les principes méthodologiques, revenons aux trois caractéristiques de la recherche en situation. Il s'agit donc d'une recherche écologique, dans le sens où elle tire ses données – ou ses traces – d'une situation didactique pré-existante. Toutefois, elle vise à transformer les pratiques d'une enseignante au travers d'une prise de conscience par celle-ci de ses interventions, des composantes du savoir qu'elle met en jeu lorsqu'elle interagit avec les apprenants et des stratégies de ces derniers. Ainsi nous considérons qu'il est possible et utile d'analyser les interactions enseignant-apprenant dans un contexte de formation donné, dans son écologie, sans penser que notre présence sur le terrain a un effet neutre. Bien au contraire, le paradigme de la recherche en situation implique une transformation des pratiques enseignantes. La recherche vise aussi à produire des connaissances nouvelles en ce qui concerne la description, la compréhension et l'explication des processus en jeu lorsqu'un enseignant et un apprenant interagissent dans une situation didactique de français écrit. Elle vise l'explication des processus amenant l'enseignant et l'apprenant à faire avancer une activité, à se comprendre, et en fin de compte à l'apprenant de construire des connaissances. Nous rejoignons donc Leutenegger & Saada-Robert (2002) dans leur définition de l'explication causale.

Pour bien comprendre la nature des traces recueillies, il est maintenant nécessaire de les contextualiser. Ainsi, le terrain d'étude et les sujets sont présentés ci-après. Précisons que le terme « sujets » est pris dans le sens mis en avant par Goigoux (2001, 2006), c'est-à-dire comme sujet psychologique et social (et non comme « objet »).

2. Le terrain d'étude et les sujets de recherche

L'atelier de français écrit

L'atelier de français écrit, destiné à des adultes francophones en difficulté face à l'écrit, a lieu dans un institut de formation continue pour adultes à Genève (Suisse) et s'adresse à un public très large. Les inscriptions à l'atelier sont financées par l'assurance-chômage ou l'employeur du participant. C'est toutefois sur une base volontaire que les participants s'y inscrivent. Chaque participant bénéficie de 120 heures de formation et les ateliers ont lieu durant trois heures tous les matins de la semaine. Les apprenants fréquentent l'atelier à leur

et les chercheurs membres du CRIE (Centre de Recherche sur l'Intervention Educative de l'Université de Sherbrooke), etc.

propre rythme, et peuvent l'intégrer plusieurs fois dans l'année. A l'inscription, ils passent un test évaluant leur niveau en français écrit. Vu l'hétérogénéité mentionnée plus haut, l'enseignement y est essentiellement individualisé : les apprenants travaillent seuls et l'enseignante passe plusieurs moments avec chacun d'entre eux. Nous avons choisi de suivre cinq participants ayant été évalués comme « débutants » suite au test à l'entrée (imposé par l'institut, décrit ultérieurement sous le point « Caractéristiques et fonctions de chacune des traces » de ce chapitre).

Pour rappel, dans le programme de l'institut de formation d'adultes, l'atelier est présenté comme suit : « L'atelier est ouvert aux adultes et aux jeunes parlant couramment le français qui ont besoin d'améliorer leur français écrit afin d'améliorer leurs chances de : retrouver un emploi, accéder à une formation professionnelle, réussir un examen d'entrée en formation. A l'atelier, vous pouvez revoir l'essentiel du programme de fin de scolarité obligatoire. Si vous faites trop de fautes d'orthographe, vous peinez à rédiger des lettres et d'autres textes, venez à l'atelier! ». On voit là l'ampleur du contenu puisqu'il concerne l'essentiel du programme de fin de scolarité obligatoire genevois. Toutefois, la phrase qui suit met clairement l'accent sur les savoirs orthographique et rédactionnels (surtout ceux du genre épistolaire, Dezutter, 2002) du français écrit.

Les apprenants

Quatre hommes et une femme âgés de 25 à 50 ans ont été choisis pour être observés. Le choix s'est en priorité porté sur des apprenants qualifiés de « débutants » suite au test à l'entrée, vu la durée de l'observation sur le terrain ainsi que le nombre restreint d'apprenants « débutants », nous n'avons pas pu ajouter des critères de sélection supplémentaires, comme l'âge ou le sexe des apprenants. Donc, mis à part leur catégorisation suite au test à l'entrée, ces cinq apprenants présentent des profils très diversifiés tant du point de leurs origines, leur âge ou leur formation. Ainsi, Marcel[21] a 33 ans, est d'origine suisse, a poursuivi la scolarité jusqu'à la fin de l'école obligatoire, est inscrit au chômage. Boris a 26 ans, est d'origine turque, a poursuivi la scolarité jusqu'à la fin de l'école obligatoire, travaille comme serveur. Nina a 30 ans, est d'origine portugaise, a poursuivi l'école jusqu'à la 6ème primaire, travaille comme aide-soignante. Paolo a 31 ans, est responsable technique (bâtiment), est d'origine italienne et a poursuivi sa scolarité jusqu'à la deuxième année du collège. Luis a 49 ans, est d'origine chilienne, travaille comme éducateur spécialisé, a poursuivi sa scolarité jusqu'à la

[21] Prénoms fictifs des apprenants

fin de l'école obligatoire, et actuellement en formation à l'Institut d'Études Sociales à Genève.

L'enseignante

L'Université Ouvrière de Genève (UOG) est le lieu de recueil des données. Nous avons choisi de travailler avec une enseignante, Martine[22], ayant plusieurs années d'expérience et une formation en sciences de l'éducation. Un autre critère de sélection a été celui de l'intérêt de l'enseignante à participer à une recherche. Nous avons en effet contacté plusieurs enseignantes, et la plupart d'entre elles voyait uniquement comme un poids supplémentaire la présence d'une chercheuse dans leur classe. Martine était, quant à elle, très intéressée à ouvrir sa classe à une observatrice externe avec caméra, et de pouvoir ainsi partager ce qu'elle vivait et avoir un regard sur ses propres pratiques. C'est donc suite à l'intérêt manifesté par Martine que nous avons décidé de recueillir nos données dans son atelier.

3. Procédures méthodologiques

Ci-après sera décrit en premier lieu le contexte dans lequel les traces ont été collectionnées, c'est-à-dire le dispositif de formation prévu par l'institut de formation d'adultes, puis le dispositif que nous avons mis en place pour accéder à des données supplémentaires. Ensuite sont présentés les éléments qui nous intéressent particulièrement et dont nous cherchons des indicateurs à travers les traces collectionnées. S'ensuit une description des caractéristiques et des fonctions de chacune des traces. Finalement, les étapes de dépouillement de chacune d'elles sont explicitées.

[22] Prénom fictif de l'enseignante

Le recueil des traces

Plusieurs types de traces, provenant de dispositifs divers, sont utilisés pour répondre aux questions de recherche. Certaines d'entre elles sont invoquées (Van der Maren, 1996, p.82), c'est-à-dire qu'elles émanent d'un dispositif existant en dehors de notre présence, comme les séances de révision textuelle, les tests d'entrée et de sortie et les tâches prescrites. D'autres sont suscitées (Van der Maren, 1986, p. 82), c'est-à-dire qu'elles résultent d'une intervention liée à la recherche, comme les entretiens ou encore provoquées, comme les bilans. Pour cela nous allons distinguer le dispositif de formation mis en place par l'institut, de celui élaboré pour la recherche.

Nous allons passer en revue ces dispositifs, la manière dont les traces sont constituées et la forme qu'elles prennent.

Le dispositif de formation

Le dispositif de formation consiste à proposer à des apprenants un programme de formation ainsi que l'encadrement d'une enseignante expérimentée. Afin d'évaluer le niveau des compétences des apprenants lorsqu'ils intègrent l'atelier, un test leur est soumis, nommé « test à l'entrée ». Un autre test permettant d'évaluer les compétences acquises durant la période de fréquentation à l'atelier leur est également soumis au moment où ils terminent leur cursus de formation ; il est nommé « test de sortie ». Une fois que leurs compétences ont été évaluées, ils suivent un programme découpé en modules visant quelques objectifs précis. Chacun d'entre eux contient des exercices et des productions textuelles. Ainsi, un apprenant évalué comme « débutant » et suivant les 120 heures de formation auxquelles il a droit, subit deux tests et réalise une série d'activités spécifiques (exercices) et des situations-problèmes (productions textuelles) contenues dans chacun des modules. Rappelons que la « situation-problème » se caractérise par l'existence d'un écart entre une situation présente jugée insatisfaisante et un but à atteindre, une absence d'évidence du cheminement menant à la réduction de l'écart et la dimension subjective reliée à la résolution de problème (Balslev ; Claret-Girard, Mazurczak & Veuthey, 2005 ; Poirier-Proulx, 1999). Par « activité spécifique », nous entendons des activités centrées sur l'acquisition par l'apprenant d'un savoir ou savoir-faire à l'aide de tâches relativement fermées et décontextualisées (Allal et al., 2001).

À partir de ce dispositif, nous avons recueilli quelques traces : une copie des tests à l'entrée et de sortie a été gardée. Les séances de révision textuelle ont été filmées et les

différentes versions des productions textuelles (versions avec et sans modifications) ont été photocopiées. Le tableau 1 résume le dispositif de formation et met en évidence la provenance des traces collectionnées (en gras). Nous avons également indiqué, entre parenthèses, si les éléments du dispositif donnaient lieu à un travail individuel ou en interaction avec l'enseignante.

Tableau 1 : Plan de formation 1

	Module 1	**Module 2**	
Test à l'entrée	exercices (individuel) **production textuelle a** (individuel) **révision textuelle a** (en interaction avec l'enseignante) exercices (individuel) **production textuelle b** **révision textuelle b** (en interaction avec l'enseignante)	exercices (individuel) **production textuelle a** (individuel) **révision textuelle a** (en interaction avec l'enseignante) **production textuelle b** (individuel) **révision textuelle b** (en interaction avec l'enseignante)	**Test de sortie**

Le dispositif de recherche

Le dispositif de recherche est composé des éléments présentés dans le tableau 2. Ils sont présentés selon leur ordre chronologique. Étant donné que les cinq apprenants n'ont pas été observés le même nombre de fois, le tableau 2 indique le dispositif prévu[23]. Nous avons grisé les cases contenant les éléments du dispositif mis en place pour la recherche. La deuxième ligne du tableau indique les traces sur lesquelles a débouché chacun des éléments du dispositif.

Tableau 2 : Dispositif de collection des données

Éléments du dispositif	Test à l'entrée	Bilan pré-	Séance de revision textuelle 1	Observation rétrospective accompagnée à propos de la séance de révision textuelle 1	Séance de révision textuelle 2	Observation rétrospective accompagnée à propos de la séance de révision textuelle 2	Bilan post-	Test de sortie
	↓	↓	↓	↓	↓	↓	↓	↓
Traces collection-nées	*Copie du test*	*Copie du bilan*	*Enregistre-ment audiovisuel + différentes versions de la production textuelle*	*Enregistre-ment sonore*	*Enregistrement audiovisuel + différentes versions de la production textuelle*	*Enregistre-ment sonore*	*Copie du bilan*	*Copie du test*

[23] Dans l'annexe n° 2 se trouvent les dispositifs de recherche réalisés pour chacun des apprenants

Les indices recherchés à travers l'ensemble des traces

L'ensemble de ces traces nous est en premier lieu nécessaire pour décrire de manière exhaustive la situation observée. Celle-ci étant envisagée en tant que système didactique, nous recherchons à travers l'ensemble de nos traces tous les indices à propos de ce système, statique et en fonctionnement. Ainsi nous cherchons des éléments permettant d'éclairer les trois pôles du système didactique et leurs interrelations. Il s'agit plus précisément des indicateurs des composantes du savoir présentes dans les tâches et activables dans la situation observée ; des composantes du savoir activées lors du déroulement effectif de la situation didactique ; des interventions/gestes de l'enseignante et des intentions derrière ceux-ci ; des gestes de l'apprenant et de ce qui les guide ; des apprentissages acquis par l'apprenant et de ses erreurs ; de l'état de la zone de compréhension commune ; de la co-activité menée par l'enseignante et l'apprenant. Chacune des traces contient des indices d'un ou de plusieurs de ces points.

Les caractéristiques et fonctions de chacune des traces

Ci-après, les caractéristiques ainsi que la ou les fonctions de chacune des traces sont décrites.

Les tests et les bilans à l'entrée et de sortie

Les caractéristiques du test

Les personnes voulant suivre *l'atelier de français écrit* doivent passer un test, nommé « test à l'entrée » afin que l'enseignante puisse évaluer le programme qu'ils devront suivre (celui pour les débutants, les moyens ou les avancés). Il est constitué de deux parties : une activité spécifique (Allal et al., 2001) de grammaire et une situation-problème. L'activité spécifique prend la forme d'une lettre dans laquelle plusieurs mots ont été effacés et remplacés par des lignes en pointillé (voir annexe 3). Les apprenants répondent aux consignes de ce test individuellement et disposent d'un temps illimité.

La deuxième partie du test consiste à écrire un texte en réponse à une lettre présentant un service nommé *Troc-service*. Les participants doivent en premier lieu lire cette lettre de présentation (annexe 3) puis y répondre en respectant la consigne suivante : *Ecrivez une lettre en réponse à la lettre de Troc-services. Vous avez deux possibilités : a) Vous exprimez votre réaction générale (opinions, critiques..) à cette lettre puis vous donnez plusieurs raisons pour*

lesquelles vous êtes personnellement intéressé(e) par Troc-Services. B) Vous exprimez votre réaction générale (opinions, critiques…) à cette lettre puis vous donnez plusieurs raisons pour lesquelles vous n'êtes personnellement pas intéressé(e) par Troc-Services.
Présentez votre lettre selon les conventions usuelles.
Minimum 15 lignes de texte.
Aucune autre consigne n'est donnée.

Les caractéristiques du bilan

Le bilan – contrairement au test – a été élaboré pour la recherche. Il a été administré aux apprenants en début et en fin d'observation (et non en début et fin de présence à l'atelier). Sa temporalité ne correspond donc pas exactement à celle des tests.

Nous avons élaboré un bilan ressemblant aux tâches connues par les apprenants. Par exemple, les activités spécifiques dites « exercices à trous », consistant à compléter par un ou deux mots des phrases dans un texte, sont très fréquents dans l'atelier observé. La production de textes courts est également une pratique à laquelle sont habitués les apprenants observés. Nous avons également ciblé certaines composantes du savoir, notamment celles concernant l'accord des verbes au futur, à l'imparfait et au passé composé.

Le bilan[24] est divisé en deux parties. La première est composée de deux activités spécifiques et la deuxième de deux situations-problèmes (deux courts textes à écrire). L'une des activités spécifiques porte sur l'accord des verbes au futur, l'autre sur la conjuguaison au passé composé et à l'imparfait.

La deuxième partie du bilan est composée de deux textes à écrire. Le premier est introduit par la consigne suivante : *Mme Goël, une enseignante, organise une sortie avec ses élèves et elle doit écrire une lettre pour informer les parents. À partir des informations dans l'encadré[25], écrivez cette lettre. Il est très important d'écrire des <u>phrases</u> et de mettre les verbes au <u>futur</u>*. La consigne est suivie d'une amorce (*Chers parents*,), une dizaine de lignes vides, et d'une formule de politesse pour terminer la lettre (*Avec mes meilleures salutations*, *Madame Goël*). Le deuxième texte à produire est introduit avec la consigne suivante : *En rentrant chez vous, vous vous retrouvez nez à nez avec un cambrioleur qui s'est échappé. La police vous demande de décrire le cambrioleur par écrit. Pour cela, décrivez le personnage sur la photo avec beaucoup de détails de façon à ce qu'on puisse le reconnaître. Le texte doit*

[24] Une version du bilan se trouve dans les annexes, n° 5.
[25] Ces informations sont les suivantes : date : lundi 5 mars / départ : 8h30/ retour : 16h30 / destination : zoo de Servion / repas : pique nique dans un parc / moyen de transport : bus

être écrit aux temps du passé (imparfait et passé composé). S'ensuivent un encadré contenant une dizaine de lignes vides et la photo d'un homme.

Aucune limite de temps n'a été imposée pour la passation de ce bilan. Toutefois, aucun apprenant n'a mis plus de 2 heures à terminer le bilan.

Fonction des tests et bilans

La fonction des tests et des bilans est d'évaluer les acquis des apprenants et la progression entre le moment où ils intègrent l'atelier et celui où ils le quittent. Les composantes du savoir en jeu sont celles de la production textuelle, avec un ciblage sur l'accord des verbes (surtout les temps du passé et l'imparfait) et des adjectifs.

Les enregistrements des séances de révision textuelle

Caractéristiques des séances de révision textuelle

Les traces émanant des séances de révision textuelle constituent nos traces centrales. Il importe donc de décrire la situation de révision textuelle de manière exhaustive, puis de l'analyser (cette analyse *a priori* qui constitue une déjà une partie de nos résultats). Par conséquent, nous nous limiterons ici à décrire la situation dans laquelle sont mis l'enseignante et les apprenants observés et plus loin (dans la partie « procédés de dépouillement »), nous expliciterons en quoi consiste l'analyse *a priori*.

Les objectifs de l'atelier de français écrit portent sur « l'essentiel du programme de fin de scolarité obligatoire »[26]. Ce contenu est détaillé dans un programme organisé en trois « plans de formation»[27] , censés présenter des niveaux de difficulté hiérarchisés. Ainsi le plan de formation I est destiné aux participants ayant été qualifiés de « débutants » suite au test qu'ils subissent le premier jour de l'atelier. Comme nous avons décidé d'observer plusieurs apprenants qualifiés de « débutants », c'est ce plan de formation qui nous intéresse. Il est organisé en deux modules ciblant des contenus de savoir précis comme : conjuguer les verbes au futur, au passé composé et à l'imparfait, maîtriser les verbes pronominaux, la phrase interrogative, le groupe nominal, les démonstratifs et les possessifs et l'accord de l'adjectif[28] (module 1). Ces contenus sont actualisés au travers des activités spécifiques (consistant pour l'apprenant à effectuer des exercices ciblant un contenu de savoir précis) et des situations

[26] Ce sont les termes utilisés dans le catalogue de présentation de l'atelier.
[27] Trois niveaux de formation sont proposés aux participants à l'atelier selon leurs besoins. Comme nous avons choisi d'observer les apprenants inscrits dans le plan de formation I, nous ne parlerons pas des autres.
[28] Nous reprenons ici les contenus de savoir tels qu'ils sont formulés dans le plan de formation.

complexes (consistant pour l'apprenant à rédiger un texte en suivant une consigne précise puis de le corriger ou de l'améliorer avec l'aide de l'enseignante). Précisons que nous avons observé un moment particulier de l'atelier, celui où l'apprenant et l'enseignante interagissent dans le but d'améliorer la production préalablement écrite par l'apprenant.

L'enseignante ne dispose pas d'un manuel du professeur ou d'un programme spécifiant son rôle. C'est donc à partir des plans de formation que nous avons inféré la tâche qui lui est prescrite. Il s'agit pour elle à la fois d'amener l'apprenant à s'approprier certains contenus de savoir spécifiques (ceux mentionnés dans les plans de formation), et de l'amener à produire des textes respectant certaines conventions. La façon dont le programme est présenté laisse un certain flottement quant à la réalisation de la prescription : s'agit-il d'apprendre à conjuguer les verbes simples au futur par le biais d'exercices ou de productions textuelles ? Ou s'agit-il d'apprendre à écrire une lettre requérant la maîtrise du temps verbal du futur ? En d'autres mots, la production textuelle constitue-t-elle un but en soi, un prétexte pour aborder des savoirs linguistiques comme ceux concernant l'orthographe, ou encore l'occasion de produire un texte lié à une situation communicative particulière ? Ce questionnement sera repris dans le chapitre présentant les résultats.

La première production textuelle du module 1 consiste à écrire une lettre présentant un projet de voyage destiné aux membres d'une association. La situation se déroule comme suit : les apprenants reçoivent d'abord un exemple[29] de texte dans lequel il leur est demandé d'être particulièrement attentif à l'emploi du futur. Ensuite une consigne est présentée, indiquant : *Vous faites partie d'une association qui vous a demandé d'organiser un voyage de 3 jours pour ses membres. Vous organisez le voyage, puis vous envoyez une lettre aux membres de l'association pour leur présenter leur projet. Continuez la lettre ci-dessous. Efforcez-vous de conjuguer vos verbes au futur !* , suivie d'une amorce : *Chères amies, chers amis, [retour à la ligne] Cette année, nous vous proposons de vous emmener… Le départ est fixé au vendredi 17 juin à 18h30, à la maison de l'association. Un car vous transportera, vous et vos bagages, à notre destination. Nous arriverons…* . S'ensuit un moment de travail individuel durant lequel les apprenants écrivent une première version de leur texte. Ils peuvent faire appel à l'enseignante, aux autres apprenants ainsi qu'à divers documents de référence (Dictionnaire, les ouvrages Bescherelle sur la grammaire, la conjugaison et l'orthographe, etc.). S'ils n'arrivent pas à terminer le texte durant la plage-horaire de l'atelier, ils le terminent ailleurs. L'étape suivante consiste à réviser le texte : l'enseignante le lit et note quelques commentaires sur la feuille puis rend celle-ci à l'apprenant en lui expliquant les passages à

[29] Voir annexe 6.

réviser. Puis l'apprenant modifie son texte et l'enseignante passe plusieurs fois auprès de lui pour l'aider, valider les modifications apportées, etc. En dernier lieu, l'apprenant réécrit son texte en entier, le rend à l'enseignante qui le relit et apporte éventuellement quelques dernières petites modifications. Le déroulement est similaire pour les deux modules.

La deuxième production textuelle du module 1 consiste à décrire un événement. La tâche est titrée « Un vol de sac à main ». S'ensuit une consigne : *Racontez comment cela s'est passé et décrivez la tenue de l'agresseur*. Six images décrivant une scène de sac à main dans la rue sont montrées.

Le module 2 prévoit deux productions textuelles, consistant toutes deux en l'écriture de lettres demandant une information. La première fait suite à un article à propos d'une brochure traitant des organismes génétiquement modifiés (OGM), éditée par l'association WWF. Sa consigne est la suivante : *Après avoir lu l'article « Petit lexique pour le consommateur »*, *vous décidez de vous procurer la brochure mentionnée. Pour obtenir la brochure vous écrivez au WWF*. La deuxième lettre à écrire est destinée à une association menant une campagne publicitaire. Sa consigne contient le message suivant : *Cette publicité a particulièrement attiré votre attention. Vous écrivez pour demander qu'on vous envoie un bulletin d'informations plus détaillées sur cette campagne publicitaire : - parlez de vos intérêts pour l'écologie ; - encouragez cette initiative ; - informez-vous sur les conditions à remplir pour parrainer un arbre (votre lettre ne dépassera pas 120 mots).*

Les activités spécifiques

Outre les situations complexes de production textuelle, une série d'activités spécifiques est proposée aux apprenants au sein de chaque module. Les activités sont décrites ci-dessous[30].

1. *Le voyage d'un chef d'Etat à l'étranger* : un texte de neuf lignes décrivant l'arrivée d'un chef d'état dont les verbes sont accordés au passé composé et à l'imparfait est présenté aux apprenants. Le but de l'exercice est d'accorder tous les verbes au futur et la consigne est *Quel article pouvait-on lire le 5 juin 1985 avant l'arrivée de ce chef d'Etat ?* Il s'agit donc en premier lieu de repérer tous les verbes et ensuite de les accorder au futur.
2. *Anniversaire :* un texte est composé de phrases dont les verbes sont mis à l'indicatif et entre parenthèses suivis de lignes en pointillé. Il s'agit d'accorder ces verbes au futur simple.

[30] La numérotation qui suit a été faite aléatoirement et ne correspond pas à un quelconque degré de difficulté.

3. *Complétez au futur :* le début des phrases est écrit au présent, il faut ensuite les compléter avec des verbes au futur. Pour réussir cet exercice il faut repérer le verbe à mettre au futur, par exemple, la première phrase commence par « Pour le moment il ne veut pas se marier mais il …. peut-être un jour » et la phrase peut être complétée par « …. il **voudra** peut-être un jour » ou « … il se **mariera** peut-être un jour ».
4. *Un jour on se rencontrera :* cet exercice se divise en deux parties. Un texte de chanson est présenté et, dans la première partie, il est demandé aux apprenants de souligner les verbes au futur et d'observer les terminaisons. Il s'agit donc de repérer les verbes accordés au futur. La deuxième partie de l'exercice consiste à conjuguer un verbe du deuxième groupe et un verbe du troisième groupe.
5. *Verbes du 1er, 2e et 3e groupe* : des exemples d'un verbe de chaque groupe (chanter - finir - partir) accordés à l'imparfait sont présentés, suivis d'un exercice contenant des phrases à compléter avec un verbe à accorder à l'imparfait.
6. *Au bord de la mer* : Un texte de chanson est présenté et il est demandé aux apprenants de souligner les verbes au futur et d'observer les terminaisons.
7. *Phrases interrogatives* : quelques mots sont présentés et il est demandé aux apprenants d'écrire une question au passé composé à partir de ces mots.
8. *Phrases négatives* : à partir d'une question au passé composé, il faut répondre à l'affirmative puis à la négative. Comme la question est déjà au passé composé, il suffit de changer le sujet (tu -> je, vous -> nous, il -> il).

Les exercices du logiciel « Prof'expert » consistent soit à accorder un adjectif à un nom donné, soit à accorder des verbes au participe passé (d'abord dans un tableau composé de deux colonnes, l'une pour les verbes à l'infinitif et l'autre à compléter avec la forme « participe passé » de ces verbes).

Le tableau 3 résume les genres textuels abordés dans chacune des productions textuelles des modules ainsi que les composantes visées

Tableau 3 : Genre textuel, composantes visées et activités de chaque module

	Module 1 a te b	**Module 2a) et b)**
Genre textuel	a) Présenter un projet b) Décrire un événement	a) Écrire une lettre pour demander une information b) Écrire une lettre pour demander une information II
Compo-santes visées	a) Verbes au futur, groupe nominal, démonstratifs et possessifs, accord de l'adjectif b) Verbes au passé composé et à l'imparfait, verbes pronominaux, phrases interrogatives	a) Verbes au passé composé et à l'imparfait, pronoms « y » et « en », pronoms relatifs simples b) Verbes au conditionnel présent, verbes à l'impératif, emploi de l'infinitif, phrases enchaînées
Activités spécifiques	Le voyage d'un chef d'Etat, anniversaire, complétez au futur, un jour on se rencontrera, verbes du 1er, 2e et 3e groupe, Au bord de la mer, phrases interrogatives, phrases négatives	Verbes pronominaux, distinction s'est/c'est, pronom « en », liens temporels, pronoms relatifs, conditionnel présent

Déroulement de l'observation

Nous avons choisi d'observer des dispositifs courts, se déroulant sur une période allant de 30 à 60 min. dans le but d'étudier la dynamique d'une seule séance et de comparer plusieurs séances (Schubauer-Leoni, 2002). Le type d'analyse que nous avons choisi d'effectuer, celui des microgenèses didactiques (Saada-Robert & Balslev, 2004 ; Saada-Robert, Gamba & Auvergne, sous presse) constitue un travail long et fastidieux, ce qui explique également le nombre restreint de séances. Dix séances concernant cinq apprenants différents ont été filmées.

Nous avions une caméra vidéo que nous disposions en face de l'apprenant ou légèrement de biais posé sur un trépied à env. 1,5 ou 2 mètres de l'apprenant. L'enseignante passe à tour de rôle vers chacun des apprenants en s'asseyant à côté de celui-ci, nous avons donc fait en sorte de cadrer l'enseignante et l'apprenant assis côte à côte. Nous avons uniquement filmé les moments ou l'enseignante interagissait avec l'apprenant observé. En général la scène était cadrée de manière à ce que les visages de l'enseignante et de l'apprenant, leurs bustes, leurs bras ainsi que la production textuelle (de l'apprenant) soient visibles. Toutefois, lorsque l'enseignante ou l'apprenant pointaient une partie précise de la production textuelle, nous avons focalisé la caméra de manière à ce qu'on voie cette partie.

Fonctions des enregistrements des séances de révision textuelle et des productions textuelles

Ce qui nous intéresse dans les traces constituées par les enregistrements des séances de révision textuelle est l'appréhension de la manière par laquelle l'enseignant et l'apprenant parviennent à se comprendre, de la co-activité et des connaissances construites chez l'apprenant. Cette appréhension s'effectue par le repérage et/ou la qualification de certains éléments : les composantes du savoir traitées, la manière par laquelle l'enseignante et l'apprenant les traitent, l'état de la zone de compréhension commune et la façon dont la co-activité est menée.

Les productions textuelles font également l'objet d'une analyse en vue de repérer les objets d'apprentissage, c'est-à-dire des composantes dans lesquelles chacun des apprenants est susceptible de progresser. Cette analyse participe à celle *a priori* de la situation.

L'observation rétrospective accompagnée

Caractéristiques

Les entretiens ORA présentent plusieurs similitudes avec les entretiens d'autoconfrontation simple mis en place en psychologie ergonomique (Clot, 1999 ; Clot et al., 2000) : ils ont lieu après le moment observé et se basent sur des ernregistrements audiovisuels de ces moments. Toutefois les buts et le déroulement des entretiens ORA se distinguent de entretiens en situation d'autoconfrontation simple. Ils ne visent pas à comprendre l'activité (enseignante) de manière aussi approfondie que les entretiens en situation d'autoconfrontation simple. C'est la raison pour laquelle nous les avons nommés autrement.

Déroulement

Les séances d'observation rétrospective accompagnée (ORA) consistent à amener l'enseignante à commenter les différentes versions des textes écrits par l'apprenant, puis à visionner l'enregistrement audio-visuel d'une séance de révision textuelle en commentant les acquis, erreurs et stratégies d'écriture de l'apprenant, ses propres interventions ainsi que le contenu de savoir en jeu.

Ces séances se déroulent de la manière suivante : un ou deux jours après le déroulement de l'atelier, nous nous retrouvons avec l'enseignante chez elle, commençons par montrer une copie de la production textuelle de l'apprenant observé et posons des questions à l'enseignante. Les questions sont ouvertes, du type « j'aimerais que tu me dises ce que tu penses du texte qu'a écrit X, que tu me dises ce que tu penses de ses erreurs, de ses acquis, de

ses progrès, de comment tu penses qu'il s'y est pris ». L'enseignante répond aux questions, et la discussion continue ouvertement. Cette partie de la séance dure entre 15 et 20 minutes. Ensuite, l'enregistrement vidéo est visionné et nous demandons à l'enseignante de commenter les acquis, les erreurs et les stratégies de l'apprenant et également ses propres interventions. Lors du visionnement, l'enseignante ou nous-même arrêtons le film pour faire des commentaires à propos des interventions de l'enseignante et de l'apprenant, et des composantes du savoir en jeu. Cette partie de la séance dure entre 30 et 40 min. En tout, 10 séances de réflexion ont eu lieu, ont été enregistrées (audio) et transcrites intégralement.

Explicitation des postures

En vue de clarifier le statut des entretiens ORA, il convient d'expliciter les postures respectives de nous-même en tant que chercheuse et de l'enseignante. Pour rendre la lecture plus cohérente, nous passons au « je » pour ces prochaines lignes.

Au moment de l'expérimentation, j'avais obtenu ma licence en sciences de l'éducation depuis une année, et travaillais comme assistante dans la faculté de psychologie et des sciences de l'éducation. L'enseignante, Martine, travaillait depuis 6 ans dans l'établissement de formation des adultes. Je connaissais Martine parce que je côtoyais les mêmes lieux qu'elle. En effet, elle a obtenu un certificat dans la même faculté que moi ; et j'avais enseigné durant 3 ans – à titre bénévole et à raison de quelques heures par semaine - dans l'institut où celle-ci travaillait. Par ailleurs, nous avions quelques connaissances en commun. Il me semble important de mentionner que nous nous sommes côtoyées sans être devenues particulièrement proches. Par le fait que nous avons fait des études dans la même Faculté et avons enseigné dans le même établissement, il me semble que nous étions sur un pied d'égalité, que nous pouvions ainsi être en relation de collaboration symétrique et étions suffisamment libres lors des séances d'ORA. Les motivations de l'enseignante à participer à cette recherche consistaient surtout à disposer d'un lieu et d'un moment pour parler de ce qui se passe dans son atelier et, éventuellement, résoudre des problèmes qu'elle rencontrait avec certains apprenants.

Dans le dispositif même, les deux postures se distinguent par le sens donné à ces séances par chacune d'entre nous. Pour moi, il s'agissait de mieux comprendre les intentions de Martine, les stratégies des apprenants et les contenus de savoirs visés, mais aussi de partager des réflexions moins « didactiques » avec Martine. Pour Martine, il s'agissait de parler des problèmes survenant dans l'atelier pour les résoudre et, sans doute, aussi me rendre

service. Ces deux postures ont un impact sur le déroulement de ces séances. Par moments, davantage de place était laissée à Martine, ce qui a débouché sur la mise à disposition de données parfois difficiles à croiser avec les autres (notamment des moments où il est question de problème « relationnels »). À d'autres moments, davantage de place était laissée à mes propres préoccupations de chercheuse.

Fonctions des entretiens en observation rétrospective accompagnée

L'une des fonctions assignées à ces entretiens est de fournir des indices précieux pour mieux décrire et comprendre les phénomènes observés lors des échanges entre l'enseignante et l'apprenant pendant les séances de révision textuelle. En effet, les entretiens lors des ORA contiennent des informations cruciales à propos des composantes du savoir que l'enseignante projette d'activer ou qu'elle renonce à activer, des intentions derrière ses gestes didactiques, des significations que celle-ci attribue à l'objet de savoir, comment il s'enseigne, comment il s'apprend et de l'état de la zone de compréhension. L'analyse *a priori* de la situation se fonde sur celle des entretiens ORA puisque celle-ci permet de mettre en évidence les composantes signifiantes pour l'enseignante.

Le second but des ORA est d'amener l'enseignante à intervenir par *régulations*. Par *régulations,* nous faisons explicitement référence à une manière particulière d'intervenir auprès du ou des apprenants. Ainsi, nous nous appuyons sur la définition de régulations formulée par Saada-Robert et al. (1997) (cf. cadre théorique, infra). Nous postulons que si l'enseignante prend conscience des acquis et des erreurs, de ses propres interventions et des composantes du savoir en jeu, il lui sera davantage possible de se placer entre le savoir et l'apprenant, de jouer son rôle de médiateur de manière plus approprié aux apprenants et au savoir en jeu. Nous postulons également que cette prise de conscience la conduira à être davantage attentive aux stratégies de l'apprenant et ainsi rendre ses propres interventions plus appropriées à celles-ci. Les séances d'ORA constituent également une contrepartie au bénéfice que nous avions eu en étant admise dans l'atelier pour filmer, passer des bilans et, par là, déranger son cours normal : l'enseignante était intéressée à discuter des séances avec quelqu'un d'extérieur à l'atelier.

Résumé de l'ensemble des traces

En résumé, les traces à partir desquelles nous menons notre analyse sont les suivantes : celles relatives aux documents officiels; celles relatives aux actions des participants, c'est-à-dire témoignant du déroulement effectif de la situation observée (ibidem); celles reflétant les entretiens a posteriori et celles relatives aux bilans et aux tests. Nous avons ainsi cherché à recueillir des traces correspondant à chacun des pôles du système didactique et à l'interaction entre ceux-ci.

Tableau 4 : Résumé des traces à partir desquelles les indices ont été recherchés

	Traces	**Pôle**	**Détails**
A	Descriptif de l'atelier	Savoir	
	Programme de formation	Savoir	
	Situation-problème : consigne et documents annexes (ex. texte-exemple, article auquel l'apprenant doit réagir, etc.)	Savoir	
	Activités spécifiques : consignes et exercices	Savoir	
B	Enregistrements audiovisuels de 10 séances de révision textuelle	savoir, apprenant et enseignant	1 séance Luis/Ens. 1 séance Paolo/Ens. 2 séances Nina/Ens. 2 séances Marcel/Ens. 4 séances Boris/Ens.
C	Enregistrements sonores de 10 séances d'observation rétrospective accompagnée	enseignant	1 séance Luis/Ens. 1 séance Paolo/Ens. 2 séances Nina/Ens. 2 séances Marcel/Ens. 4 séances Boris/Ens.
D	Productions textuelles	apprenant et savoir	1 production de Luis 1 production de Paolo 2 productions de Nina 2 productions de Marcel 4 productions de Boris
	Bilans pré- et post-	apprenant	1 bilan par apprenant
	Tests d'entrée et de sortie	apprenant	1 test par apprenant

Le tableau 4 met en évidence les indices contenus dans chacune des traces. Nous les regroupons selon les objets d'étude et les pôles qu'elles permettent d'analyser.

- (A) Celles relatives au savoir en jeu constituent des indicateurs des composantes du savoir activables (leur analyse permet d'identifier quelles composantes sont susceptibles d'être enseignées/apprises lors de la situation didactique). Le descriptif de l'atelier, le programme de la formation, situations-problèmes ainsi que les activités spécifiques constituent les traces recueillies pour cet objet d'étude ;
- (B) les enregistrements sonores des entretiens ORA contiennent des indices à propos des composantes du savoir activables, de celles effectivement activées, des interventions/gestes de l'enseignante, des stratégies/gestes, apprentissages et acquis/erreurs de l'apprenant, de l'état de la zone de compréhension et de la dynamique en jeu entre les partenaires autour de l'objet de savoir ;
- (C) les productions textuelles, les tests, bilans et productions textuelles constituent des indicateurs à propos des composantes du savoir activées par l'apprenant pour écrire/réviser son texte et de ses apprentissages et acquis/erreurs. L'analyse des productions textuelle permet de repérer les composantes dans lesquelles les apprenants sont susceptibles de progresser alors que les bilans (parfois complétés des tests) permettent d'évaluer les acquis des apprenants ;
- (D) les enregistrements audiovisuels des séances de révision textuelles (B) contiennent des indices à propos des composantes du savoir effectivement activées, des interventions/gestes de l'enseignante, des stratégies/gestes de l'apprenant ainsi que de ses apprentissages/ acquis et erreurs, de l'état de la zone de compréhension, de la manière dont la co-activité est menée et, en fin de compte, de la dynamique en jeu entre les partenaires autour du savoir.

À ce point, il reste encore à relier ces différentes traces aux objets théoriques qu'elles permettront de cerner. La fonction de chacune d'entre elles est explicitée dans le tableau 5, en tant qu'indicateur pour l'interprétation des objets d'étude qui composent notre recherche.

Tableau 5: Résumé des fonctions des traces recueillies (Indicateurs choisis pour décrire la construction de significations partagées à propos du français écrit)

Données brutes/ Traces recueillies *Indicateurs de…*	**A. Descriptif de l'atelier, programme de formation, situations-problème complexes, activités spécifiques**	**B. Enregistrements audiovisuels des séances de révision textuelle**	**C. Enregistrements sonores des entretiens en observation rétrospective accompagnée (ORA)**	**D. Test, bilan et productions textuelles**
Composantes du savoir activables	X	-	X	_
Composantes du savoir activées	-	X	X	X
Interventions/gestes de l'enseignante	X	X	X	-
stratégies/gestes de l'apprenant	-	X	X	-
Apprentissages et acquis/erreurs de l'apprenant	-	X	X	X
Etat de la zone de compréhension	-	X	X	-
Forme de la co-activité	-	X	-	-
Dynamique entre les partenaires autour du savoir	-	X	X	-

Étapes de dépouillement de chacune des traces ou le passage des données brutes aux données élaborées

Ci-dessous l'analyse et la transformation des différentes traces sont décrites.

Un mouvement inductif et déductif entre les procédés méthodologiques et les résultats de la recherche

En préambule à la description des étapes de dépouillement de chacune des traces, il est nécessaire d'expliciter une particularité des recherches en situation: celle de l'enchevêtrement entre les procédés de dépouillement et d'analyse des traces et l'analyse proprement dite. En effet, cette démarche ne suit pas un parcours linéaire où la constitution des procédés méthodologiques est clairement séparée de l'analyse des données. Ici, une première analyse modifie les procédés, donnant lieu à un approfondissement des analyses. Par exemple, les documents officiels (comme le descriptif de l'atelier, le programme de formation ainsi que les consignes accompagnant les situations-problèmes complexes et les activités spécifiques)

donnent lieu à une analyse *a priori* débouchant sur une liste des composantes du savoir potentiellement activables lors du déroulement effectif de la situation. Cette liste permet de repérer les composantes du savoir effectivement activées lors de ce déroulement, mais il peut arriver que certaines composantes non prévues soient activées. Celles-ci sont alors identifiées et ajoutées à la liste. Nous reviendrons sur cet aller-retour constant entre les procédés méthodologiques et les résultats après avoir décrit les procédés empruntés ou élaborés.

Le passage des données brutes aux données élaborées s'effectue en plusieurs étapes. Nous les présentons successivement pour les traces A, B, C et D (tableau 5).

A. Descriptif de l'atelier, du programme de formation, des situations-problème complexes et des activités spécifiques

Tableau 6 : étapes de transformation des données

Données brutes	Descriptif de l'atelier, programme de formation, situations-problème complexes (consignes et documents) et activités spécifiques (consignes et exercices)
Données élaborées	Analyse *a priori* : repérage des composantes du savoir activables

Les traces relatives aux tâches prescrites donnent lieu à une analyse *a priori.* Une telle analyse implique d'expliciter les présupposés théoriques sur les processus d'enseignement et d'apprentissage de la situation observée, de préciser les modes et vie (c'est-à-dire ce qu'en feront l'enseignant et les élèves) et les conditions du savoir transposé (Mercier & Salin, 1988), d'identifier les composantes du savoir activables lors du déroulement effectif de la situation didactique. Il s'agit en premier lieu de faire l'inventaire des composantes structurales formelles de la langue écrite (Saada-Robert & Mazurczak, 2002). En second lieu, d'analyser la transposition du savoir « langue écrite » dans le dispositif didactique, c'est-à-dire d'identifier les composantes du savoir présentes dans les tâches proposées aux apprenants (ibidem) et de qualifier le genre textuel impliqué dans la production textuelle (Balslev, Martinet & Saada-Robert, 2006 ; Gamba, 2006), ainsi que de dévoiler les caractéristiques et les entours de la tâche. Elle s'intéresse, par exemple, à l'articulation entre les situations complexes et les activités spécifiques d'un module, en détaillant la structure du curriculum (Allal, Bétrix-Köhler, Rieben, Rouiller Barbey, Saada-Robert & Wegmuller, 2001), en étudiant l'engagement sociocognitif possible de la part des apprenants, en explicitant la relation textuel/scriptural dans les tâches (Saada-Robert & Mazurczak, 2002) ou en mettant en évidence la disponibilité pour les sujets des connaissances que ces tâches impliquent (Schubauer-Leoni & Leutenegger, 2002).

B. Les séances de révision textuelle

Les enregistrements audiovisuels des séances de révision textuelles sont transformés selon les procédés de l'analyse microgénétique (Balslev & Saada-Robert, en soumission) remaniés en fonction du contexte étudié ici (Balslev & Dezutter, en soumission). L'analyse microgénétique

> (…) est méthodologiquement fondée sur l'analyse des interactions, principalement mais non exclusivement verbales, interactions dont il s'agit de reconstituer les « significations cachées » étant donné le contexte dans lequel les partenaires évoluent. (Saada-Robert & Balslev, en soumission).

Procédé 1. La transcription en protocole complet et continu

1) Données élaborées 1 : la transcription en verbatim[31]

Ce procédé constitue déjà une première étape d'interprétation dans la mesure où « (…) toute transcription est toujours le résultat d'une reconstruction qui implique un travail d'interprétation. » (Py & Grossen, 1997, p.3). Lorsqu'on visionne un enregistrement on ne peut pas *tout* voir, le fait de choisir de transcrire tout ce qui est dit et certains des gestes non verbaux qui accompagnent ce qui est dit, mais pas la totalité des mimiques ou les postures corporelles, constitue déjà une sélection à partir des données brutes.

Après avoir été filmées, les séances de révision textuelle ont été transcrites sous forme de *verbatim* (c'est-à-dire en une transcription complète et continue, Deslauriers, 1991) : tous les énoncés des interlocuteurs ont été transcrits, ainsi que les silences, les pointages et autres gestes significatifs. En effet, tout indice, verbal ou non verbal, participe à l'interprétation des unités de sens, de manière tant synchronique que diachronique (cf. supra). Afin de faciliter la lecture et le dépouillement du protocole, celle-ci est transcrite suivant certaines conventions (cf. annexe 7) de manière organisée dans une grille, contenant – dans un premier temps – cinq colonnes (tableau 7) : la première pour la numérotation des tours de parole (TP) ; la deuxième pour les indicateurs temporels (tps) ; la troisième pour les énoncés de l'enseignante (E) ; la quatrième pour les énoncés de l'apprenant (A) ; la cinquième pour indiquer la partie de la production textuelle dont il est question (partie concernée).

[31] C'est-à-dire en une transcription complète et continue (Deslauriers, 1991).

Tableau 7: Grille de transcription organisée

TP	Tps	E	A	Partie concernée
30	2.00	Alors là (E pointe la 1ère phrase) // la première phrase j'ai rien à dire/ c'est bien / elle est bien cette phrase		
31			Oui	L. 4 « il y avait aussi un inconnu… »
32		Celle-là/// c'est juste maintenant que je relis / que effectivement on a vraiment l'impression que vous avez décrit cette image		
33			Oui je comprends ce que vous voulez dire	
34		Vous dites « il y avait »		

Procédé 2. Le découpage des énoncés du protocole en unités de sens et leur catégorisation

Dans un deuxième temps, nous procédons au repérage des *unités de sens* au sein du verbatim, puis à leur catégorisation (Saada-Robert & Balslev, soumis). L'unité de sens constitue déjà une unité d'analyse et son procédé constitue une opération interprétative[32]. Deux procédures permettent d'y procéder: l'imprégnation du protocole, puis le repérage-découpage, guidé par les composantes du savoir avec des allers et retours dans le verbatim pour vérifier l'interprétation donnée. L'unité de sens se définit selon les intentions explicites ou implicites que chacun des partenaires exprime par rapport à l'autre, avec l'enjeu d'un savoir comme fil rouge permanent. La logique sous-jacente à ce découpage peut se résumer derrière ces deux questions : de quoi parlent les interlocuteurs (en termes de composantes du savoir) ? Quelles sont les intentions, par rapport au savoir en jeu, guidant leurs énoncés ? Ce découpage répond alors à deux critères : d'une part le repérage de la ou des composantes du savoir à l'intérieur de l'énoncé ; d'autre part, à l'identificationdes intentions des interlocuteurs (modalités d'énonciation). L'unité de sens est alors délimitée par un changement en termes de composante du savoir et/ou en termes de modalité de l'énoncé.

Deux questions se posent quant à cette opération, fondamentale pour toutes les étapes suivantes: comment *interpréter* un énoncé en unité de sens, telle que les partenaires la produisent et la comprennent, et quelle en est la *taille* ? Commençons par la seconde: pour *ce* protocole, les unités correspondent aussi bien à des mots-clés, des expressions-clé, des propositions, des tours de paroles, etc., pourvu qu'ils contiennent un *seul et même sens* explicite ou caché. Elles concernent les verbalisations et les actions, éventuellement les gestes et les mimiques s'ils permettent d'affiner le sens des premières. Pour décider de la grandeur d'une unité de sens (de l'endroit où un énoncé va être coupé), d'autres indices

[32] Pour rappel, on est déjà dans l'interprétation qui pourrait être comprise comme résultat de la recherche.

d'interprétations sont à prendre en compte, soit synchroniques soit diachroniques (cf. supra). Mais dans l'absolu, en dehors du protocole particulier à découper, la grandeur des unités de sens dépend de l'objet d'enseignement et d'apprentissage[33] défini pour la séance et de l'ensemble du protocole.

Interpréter un énoncé et le découper en unités de sens dépend de la phase précédente d'imprégnation (posture inductive) et du sens que les partenaires donnent à leurs énoncés, *destinés à être compris par les autres*, dans le cadre d'une *situation mettant en jeu des composantes de savoir dans le but de provoquer une transformation des connaissances* chez les apprenants. En microgenèses didactiques, il s'agit bien pour le chercheur de reconstituer le sens caché derrière les énoncés (posture inductive), mais il ne peut le faire qu'en fonction de ce qui fait l'enjeu du travail, i.e. le savoir et ses composantes. C'est donc également dans une posture déductive, guidée par l'analyse *a priori* des composantes du savoir potentiellement contenues dans la situation, que nous repérons les unités de sens.

La catégorisation des unités de sens constitue le fondement de la microanalyse structurale (cf. infra). Il est constitué de deux opérations: l'élaboration des catégories pertinentes puis la confection d'un tableau dans lequel seront insérées toutes les unités de sens.

Définition des catégories

La définition des catégories qui permettent d'obtenir des grilles de dépouillement est incontournable pour l'analyse. Cette opération constitue à la fois une partie des résultats et un outil méthodologique. En effet, plusieurs catégories sont constituées lors du procédé même de découpage : par exemple, pour découper les unités de sens selon les composantes du savoir, nous nous sommes basée sur la liste des composantes formelles du français écrit établi préalablement mais également aussi sur l'analyse *a priori* de la tâche prescrite aux apprenants et l'analyse de la première version de leur production textuelle (analyses constituant déjà des résultats) et sur la première étape de l'analyse du verbatim par la création de nouvelles catégories émergentes en cours d'analyse.

[33] Les termes d'« objet d'enseignement » et d'« objet d'apprentissage » sont définis ultérieurement.

Les catégories basées sur les contenus de savoir

Les contenus de savoir potentiellement activables dans une situation de révision textuelle sont les suivantes (liste inspirée de l'analyse de la langue écrite selon Allal et al.(1999), Adam (1990, 1992), Dolz & Schneuwly, 1998, Bronckart (1996), Bronckart et al. (1985), Fayol (1985), Saada-Robert, Auvergne, Balslev, Claret-Girard, Mazurczak & Veuthey (2003), Schneuwly (1994), Schneuwly & Dolz (1997), Turco (1987, 1988) et Wirthner et al. (1991)) : les composantes *textuelles* (la pragmatique, la cohérence, la mise en page, le champ lexical) *;* les composantes *liées aux liens entre deux phrases* (les organisateurs de connexion, les organisateurs de cohésion nominale, les organisateurs de cohésion verbale) ; celles *liées à la phrase* (la formulation et la syntaxe), et celles *liées au mot* ou *au groupe nominal* (l'orthographe). Nous avons également considéré que la « gestion de la tâche » faisait partie des contenus de savoir en admettant que certains énoncés ont uniquement pour fonction de gérer la tâche.

Les tableaux suivants (8 à 12) regroupent ces composantes du savoir organisées selon qu'elles concernent la gestion de la tâche, le texte dans son ensemble, le lien entre plusieurs phrases, une phrase ou un mot. Ces tableaux constituent avant tout un outil de travail et les définitions sont au plus proches de la situation observée. Une définition plus abstraite de ces composantes est présente dans le chapitre théorique de ce travail. Chaque composante est sommairement décrite (dans la première colonne), puis nous avons noté les indices (« Ind. » dans le tableau) nous permettant d'interpréter– par rapport à la situation observée – le savoir en jeu (deuxième colonne) dans les énoncés du verbatim. Ensuite, dans la troisième colonne, nous avons inséré des extraits de verbatims portant sur la composante en question. Nous avons noté entre parenthèses après le libellé des composantes le diminutif utilisé pour indiquer ces dernières. Ajoutons que l'utilisation d'extraits de verbatims à titre d'exemples est problématique : d'une part, ils permettent d'illustrer la forme que peuvent prendre les composantes dans les énoncés ; d'autre part, l'isolement d'extraits de verbatims est contraire à la logique de l'étude des microgenèses didactiques qui implique de catégoriser les unités de sens en fonction d'indices diachroniques et synchroniques et non pas de manière décontextualisée. Nous avons toutefois décidé d'inclure ces exemples, en prenant soin de choisir ceux qui ne nécessitaient pas d'autres indices pour être interprétés.

Tableau 8 : la gestion de la tâche dans les séances de révision textuelle

Gestion de la tâche (GT)		
Déf. : Il s'agit de tous les énoncés servant à introduire ou clore la situation, à passer à une étape suivante de la situation, à la mettre en lien avec d'autres activités spécifiques ou situations-problèmes de l'atelier.	*Ind. :* Lorsque l'enseignante (ou evt. l'apprenant) énonce comment va se dérouler la tâche, l'ordre dans lequel les tâches vont être effectuées (corriger d'abord les erreurs de cohérence ensuite l'orthographe), ce qui est à faire concrètement (sortir une feuille, la consigne). Lorsque l'enseignante (ou evt. l'apprenant) parlent de la tâche dans son ensemble, ou cherchent à introduire la tâche ou la clore.	*Ex :* E : Alors ça c'est le texte du récit donc en images/ d'ailleurs ce serait bien que vous sortiez la consigne qu'on regarde à nouveau ça A : oui

Tableau 9 : les composantes textuelles dans les séances de révision textuelle

Pragmatique		
Déf : Ce qui a trait à la dimension communicative et énonciative du texte (Fayol & Heurley, 1995), à la situation dans laquelle l'énoncé est employé (Ducrot & Schaeffer, 1995). Cette dimension intègre trois types d'opérations : 1) celles définissant le lien social ; 2) celles précisant le but de l'activité ; 3) celles déterminant le rapport énonciateur/destinataire (Schneuwly, 1988).	*Ind.* : lorsqu'il est question du destinataire de l'écrit, de définir l'intention derrière la production textuelle (informer, demander une information, témoigner, etc..), de tenir compte du lien entre l'énonciateur et le destinataire ou du moment/lieu où le destinataire va lire la production textuelle.	*Ex :* E : quand vous dites « voilà j'espère que vous pourrez m'aider » / alors ça/ pour moi ça signifie que vous avez une intention spéciale/ à qui est-ce que vous écrivez ? Dans votre tête quand vous avez écrit ce texte/ à qui aviez-vous écrit ? A : je pensais que je parlais avec la police/
Cohérence		
Déf. : Eléments dans le texte permettant de faire sémantiquement (et non linguistiquement) le lien entre deux phrases ou parties de phrases (Germain, 1991). Tout ce qui a trait à l'organisation thématique du texte (qu'est-ce qui doit être dit à quel moment ?).	*Ind :* lorsqu'il est question du lien entre deux informations, d'une information manquante ou inutile, ou lorsqu'il est question de mieux comprendre les informations contenues dans le texte, de tenir compte dans l'ordre dans lequel elles sont énoncés (ex. dans la lettre présentant un projet, il est logique de présenter les activités dans leur ordre chronologique).	*Ex. :* E : je voulais vous demander ça/ pour les personnes qui voudraient prendre leurs enfants ils devront le signaler au plus vite et une participation de cent francs sera demandée/ c'est par enfant ça ?
Mise en page		
Déf. : Ce qui a trait à l'organisation visuelle ou graphique du texte, le découpage en paragraphes, l'emplacement du titre, etc.	*Ind :* lorsqu'il est question de retour à la ligne, de découpage du texte en paragraphes ou de l'insertion du titre.	*Ex :* E: alors par rapport au texte ///là / dans cette partie moi il y a une phrase où j'irais à la ligne / pour couper un peu / pour faire un autre paragraphe/
Champ lexical		
Déf. : Ce qui a trait à l'enseignement-apprentissage de la définition et de l'utilisation d'un mot, en lien avec le reste du texte.	*Ind :* lorsqu'il est question du sens ou de la définition d'un mot ou d'une expression ; de l'utilisation de mots ou d'expressions synonymes, de l'utilisation plus ou moins courante ou adéquate d'un mot ou d'une expression.	*Ex :* E : J'exhorte toute personne pour cette parfaite décision / qu'est-ce que vous voulez dire ? A : ben // pour ce qu'ils font / E : Mais vous parlez des personnes qui ont fait ça ?

Tableau 10 : les composantes liées aux relations entre phrases dans les séances de révision textuelle

Organisateurs de connexion (connex°)		
Déf. : La connexion renvoie aux opérations qui à la fois segmentent le discours et, dans le même temps, permettent de « cimenter » les noyaux prédicatifs successifs. Les organisateurs de connexion concernent les connecteurs (alors, mais, soudain, etc.) et la ponctuation) (Bronckart, 1996).	*Ind* : lorsqu'il est question du lien entre deux phrases, de couper une phrase en deux, de l'utilisation des conjonctions de coordination (« et ». « or », « mais », etc.) et des marques de ponctuation.	*Ex :* E : Alors ici // euh / j'aimerais que vous coupiez / c'est une longue phrase /
Organisateurs de cohésion nominale (cohés° nom.)		
Déf. : Les anaphores ou les marqueurs déictiques constituent des mécanismes de cohésion en faisant référence à quelque chose qui vient avant ou après (ex. ce jour-là ; cette femme) (Fayol & Schneuwly, 1987).	*Ind* :lorsqu'il est question de remplacer un nom par un pronom ou par un nom synonyme ; ou lorsqu'il s'agit de remplacer un nom par un pronom ; lorsqu'il est question de l'ajout, de la suppression ou de la fonction d'un pronom relatif (qui, que, quoi, dont, où, lequel…, quiconque), de l'utilisation des articles définis ou indéfinis, des pronoms démonstratifs.	*Ex :* E : Oui / alors / dans cette phrase/ // là par rapport à tout ce qui se vient avant/ euh/ y a un « il » là qui me semble bien répétitif je me demande si / ce serait pas mieux□ A : Puis ? E : Non non / c'est le « il » / je vous parle du « il » moi A : Ouais ouais E : Euh // je me demande s'il vaudrait pas mieux remplacer le / désigner le « il »/ dire de qui on parle/ de nouveau / et puis ici vous dites « le voleur » mais plutôt changez là/ (E pointe « il » et « voleur »)
Organisateurs de cohésion verbale (cohés° verb.)		
Déf : Les mécanismes de cohésion verbale assurent l'organisation temporelle et/ ou hiérarchique des procès verbalisés dans le texte, et ils sont essentiellement réalisés par le temps des verbes. (Bronckart, 1996, p. 127).	*Ind* : lorsqu'il est question de temps verbaux, de conjugaison, du « futur », d' « imparfait » ou de « passé composé », de « présent ».	*Ex :* E : on travaille avec quel temps ? A : Le passé composé avec l'imparfait

Tableau 11 : Composantes liées à la phrase dans les séances de révision textuelle

Formulation (formulat°)		
Déf. : Ce qui a trait à la manière de formuler une phrase avec plus ou moins de précision, de manière plus ou moins claire et compréhensible. Cette composante contient une part d'arbitraire puisqu'elle ne répond pas à des règles clairement établies mais plutôt à des critères comme la clarté, le style, la compréhension.	*Ind* : lorsqu'il est question de mieux formuler une phrase, d'améliorer une partie de la production textuelle, pour éviter les répétitions, rendre le texte plus vivant ou plus précis. Les énonciateurs utilisent souvent des adjectifs comme « mieux », « plus satisfaisant » etc. plutôt que des adjectifs comme « juste », « faux », « correct », « incorrect » et se situent dans une logique d'améliorer le texte plutôt que de le corriger.	*Ex :* A : c'est mieux 'le retour est prévu à tel heure'
Syntaxe		
Déf : Ce qui a trait à l'enseignement/apprentissage des relations entre les éléments présents dans l'énoncé (Cappeau, p.77, 2000).	*Ind* : lorsqu'il est question de mots manquants ou superflus dans une phrase, de mots placés incorrectement ou d'éléments manquants (comme un verbe, un article, un sujet). Lorsque les énonciateurs utilisent des adjectifs normatifs « correct » / « incorrect »/ « juste », « faux », « en français on écrit/dit », etc.	*Ex :* E : Vous ne pouvez pas seulement écrire « est indispensable » / en français qu'est-ce qu'il faudrait dire ?

Tableau 12 : les composantes liées au mot ou à un groupe nominale dans les séances de révision textuelle

Orthographe phonogrammique (phono)		
Déf. : Ce qui a trait à la correspondance graphème-phonème (Allal *et al*., 2001 ; Saada-Robert, 2002 ; Catach, 1998)	*Ind :* lorsqu'il est question de la prononciation d'un mot (comment on lit ou dit un mot), de la valeur phonique d'une lettre, d'un digramme ou d'un accent, des rapports sons/lettres.	*Ex :* E : euh / dirigé / comment vous dites vous ? / comment vous lisez ça ? (A a écrit « derigé »)
Orthographe morphogrammique (morpho)		
Déf : Ce qui a trait à la relation entre grammaire et graphies (Catach, 1998)	*Ind :* lorsqu'il est question des signes graphiques servant à signifier le singulier/pluriel, ou masculin/féminin d'un mot, de segmentation lexicale (apostrophe par ex. ou ensuite en un seul mot et non deux), de l'appartenance grammaticale des mots (distinction entre un verbe et un nom par ex.)	*Ex :* A : Deux autres personnes regardaient (A ajoute un S à la fin de « personnes »)
Orthographe « reliquat historique » (rel. hist.)		
Déf. : Ce qui, dans l'orthographe d'un mot, est le résultat d'un « reliquat historique » ou qui tient à son étymologie.	*Ind* : lorsqu'il est question de l'orthographe d'un mot ne relevant ni de la grammaire, ni de la valeur phonique des lettres, mais qui est le résultat de son étymologie. Lorsque l'enseignante parle d' « orthographe usuelle ».	*Ex :* E : alors « enveloppe » moi je sais pas s'il y a deux P ou pas/ A : j'avais mis un P/ j'avais un doute

Les catégories basées sur les modalités énonciatives

Les modalités énonciatives renvoient aux intentions des partenaires en regard du contenu de savoir. Dans le cas de la révision textuelle, l'intention de l'enseignante est-elle de présenter le déroulement de la séance? De relancer l'apprenant afin de mieux saisir ce qu'il a compris ? De modifier le texte de l'apprenant à sa place ? L'intention de l'apprenant est-elle de demander de l'aide pour faciliter son travail de correction ? Ou encore de poser une question pour mieux comprendre une règle de grammaire ? Ces modalités font fonctionner les composantes du savoir dans l'interaction. Elles ne sont pas toujours intrinsèques aux énoncés, pour cela il est parfois nécessaire de chercher des indices diachroniques (par rapport à ce qui a été dit auparavant, quelle peut être l'intention derrière un énoncé X ?). Toutefois, l'intention n'est pas toujours repérable, ni intrinsèquement, ni en se basant sur des indices diachroniques. Pour cela, nous avons catégorisé les modalités d'énonciation en deux niveaux. Le premier, plus superficiel, permet simplement de dire si l'interlocuteur répond de manière fermée, par un silence ou par « je ne sais pas ». Le deuxième niveau met en avant les intentions de l'interlocuteur. L'élaboration des modalités d'énonciation suit un mouvement à la fois inductif et déductif : elle est le fruit d'une première analyse des interactions, mais est également inspirée des travaux menés avec M. Saada-Robert, analysant les microgenèses didactiques dans une situation de lecture interactive auprès d'élèves de 4-5 ans (Balslev, Martinet & Saada-Robert, 2006 ; Balslev & Saada-Robert, en soumission ; Saada-Robert &

Balslev, 2004 ; Saada-Robert & Balslev, en soumission) et d'autres travaux concernés par les processus de révision textuelle (Fayol & Gombert, 1987 ; Hayes & Flower, 1980, 1986) et par les types d'aides proposés par les enseignants (Saada-Robert, Rieben & Grobéty, 1996). On voit là encore l'enchevêtrement entre les résultats et l'élaboration d'outils méthodologiques propre à une démarche à la fois inductive et déductive.

Nous avons fait le choix de constituer des modalités énonciatives pouvant s'appliquer aux unités de sens de l'enseignant comme à celles de l'apprenant. Il nous semblait qu'ainsi nous pouvions mettre en évidence les jeux de places (Grossen et al., 1997) ou une partie du fonctionnement topogénétique (Leutenegger & Plazaola Giger, 2002 ; Schubauer-Leoni & Leutenegger, 2002 ; Sensevy et al., 2000 ; Sensevy et al., 2005) lors du déroulement même de la situation didactique.

Le tableau 13 regroupe les énoncés contenant insuffisamment d'indices pour y reconstituer les intentions, notamment ceux de non-réponse ou réponse du type « je ne sais pas » ou encore les réponses fermées (du type « oui » ou « non »). Le tableau 14 résume les modalités apparues lors des situations observées. La première colonne des tableaux 13 et 14 contient le libellé de la modalité et la deuxième colonne décrit plus spécifiquement ses intentions. Les lettres E et A se réfèrent aux intentions de l'enseignante (E) et à celles de l'apprenant (A). Comme pour les composantes du savoir, nous avons intégré des exemples d'unités de sens qualifiés selon la modalité en question. L'intégration de ces exemples présente la même utilité et les mêmes limites que dans le cas de la description des composantes du savoir (cf. supra).

Tableau 13: Modalités énonciatives de surface

Libellé	Intentions derrière les énoncés ou gestes selon les acteurs	Exemples tirés des verbatims	Codes
Non réponse	E/A : ne pas répondre à la question posée par l'autre interlocuteur ou répondre par « je ne sais pas ».	E : alors vous lisez ça comment vous ? A : **…**(4 sec.) Ou E : à votre avis pourquoi j'ai mis une petit vague-là en dessous de ce « on » ? A : je ne sais pas /	NR
Réponse fermée	E/A : répondre, positivement ou négativement, sans développement, à une question précédente.	E : vous avez laissé tombé « léger » ? A : **oui tout à fait**	RF

Tableau 14: Modalités énonciatives par lesquelles les composantes du savoir sont activées

Libellé	Intentions derrière les énoncés ou gestes selon les acteurs	Exemples tirés des verbatims	Codes
Déroulement de la situation	E : Expliciter le déroulement de la tâche ou du module (ce qui s'est passé et ce qui va se passer), faire progresser l'activité ou faire un lien avec ce qui a été vu auparavant dans l'atelier A : s'informer ou comprendre le déroulement de la tâche ou le module	E : vous allez donc noter certains mots comme « chalet » par exemple vous allez chercher dans le dictionnaire / « connaissance » aussi.	DER
Détection d'une erreur	E/A : montrer où se trouve l'erreur dans la production textuelle (Fayol & Gombert, 1997)	E : vous voyez, j'ai souligné le « ou » là	D
Identification d'une erreur ou d'un problème	E/A : diagnostiquer, évaluer la raison d'être d'une erreur ou d'un problème dans la production textuelle (Fayol & Gombert, 1997)	E : c'est juste maintenant que je relis / que effectivement on a vraiment l'impression que vous avez décrit cette image	I
Modification	E/A : proposer une modification, correcte ou incorrecte (Fayol & Gombert, 1997)	E : mais qu'est-ce que vous diriez à la place de « du midi » ? A : **le repas de midi**	M
Moyens de modifier	E/A : proposer des moyens de modifier une erreur	E : comment est-ce qu'on pourrait savoir si « Place Fédérale » prend une majuscule ou non ? A : je sais pas/ en regardant dans le dictionnaire	MM
Explication	E/A : fournir une explication A : demander une explication (Explication conceptualisante : L'énoncé consiste en une explication se référant à des notions grammaticales (par ex. « verbe », « préposition », etc.) Explication contextuelle : explication se référant au co-texte ou au contexte Explication-genre textuel : explication se référant aux particularités du genre textuel en question Explication sémantique : explication se référant au sens des mots ou des expressions Explication-exemple : explications s'appuyant sur un exemple Explication- « truc pour résoudre » : Explication sous forme d'un « truc pour résoudre » Explication conventionnelle ou tautologique : Explication se référant à une convention, à une norme qui contient généralement une proposition du type « il faut… », « c'est comme ça… », sans développement Explication propre à l'énonciateur : Explication se référant aux représentations propres à l'énonciateur) (Balslev, 2004)	A : j'ai compris que le A avec accent c'est pas le verbe (EXP-CONC) A : parce que la lettre elle va à chaque personne (EXP-CONT) E : on travaille avec deux temps / on est dans un récit (EXP- GT) E : c'est la même chose / c'est un peu la même chose que de dire « il est là » / mais c'est une façon un peu moins banale de dire les choses que d'utiliser « être » / d'accord ? (EXP-SEM) E : Par exemple / ça c'est le verbe « se promener » et puis c'est correct / c'est tout à fait juste/ verbe « se promener » à l'imparfait / il est correctement conjugué (EXP-EX) E : le verbe avoir donc je ne sais pas si vous vous rappelez mais quand vous avez fait sur l'ordinateur on a regardé la règle et il vous disait que comme c'est le verbe on peut dans la phrase le mettre au passé (EXP-TR) E : hein / donc vous avez fait plein de choses avec un passé composé et un imparfait avant/ alors je vous avais dit de travailler à l'oreille parce qu'on va pas se lancer dans les explications de pourquoi un imparfait pourquoi un passé composé (EXT-CONV)	EXP (EXP-CONC, EXP-CONT, EXT-GT, EXP-SEM, EXP-EX, EXP-TR, EXP-CONV, EXP-RP)

		A : ben 18h30 ça peut être 18h du matin (EXP-RP)	
Validation positive ou négative	E/A : affirmer qu'une réponse, une solution, ou une proposition de modification est correcte ou incorrecte. A : demander si une réponse, une solution, ou une proposition est correcte ou incorrecte	E : alors / moi si je lis ce mot «(« fuit ») / hein/ de la manière dont on prononce le français écrit / je dirai la ¦fui¦ / ¦fui¦ /// je dirais pas ¦fuite¦ // c'est la même chose pour vous ? A : E E : **Oui** / E ou E : euhm / « il a pris » / comment ça s'écrit « il a pris » A: P R I T A: **non**	VAL+ ou -
Vérification	E/A : contrôler si l'autre énonciateur a effectivement compris une consigne, une question, une explication, ou relire une partie du texte pour vérifier qu'il n'y ait pas d'erreurs	E : si on essaye de faire ça / une femme s'est promenée sur le trottoir pour aller au boîte aux lettres de la poste / pour y déposer une lettre / il y avait un homme grand avec une veste à carreaux et des lunettes / il était devant la boîte / elle s'est approchée et là il lui a volé son sac à main // le voleur s'est fait arrêter par un jeune homme mais il a pris la fuite / (5 sec.) / ça c'est / est-ce que ça vous semble mieux ou bien ?	VER
Réorientation	E : réorienter une réponse, une solution ou une correction précédente de façon à ce qu'elles progressent vers un autre contenu	E : oui / alors / dans cette phrase /// là par rapport à tout ce qui vient avant / euh / y a un « il » là qui me semble bien répétitif je me demande si / ce serait pas mieux A : puis ? E : non / non / c'est le « il » / je vous parle du « il » moi	REO
Relance	E/A : faire développer un énoncé précédent dit par l'autre énonciateur.	E : alors celui-là aussi il veut un pluriel (E souligne l'espace après le U de « château ») A : S E : non A : non ? E : ça c'est un pluriel spécial	REL
Aide	E : fournir une aide ouverte (fournissant peu d'indices), de simplification ou fermée (Saada-Robert, Rieben & Grobéty, 1996) A : demander une aide : l'énoncé consiste à demander une aide à l'autre interlocuteur (Aide ouverte : l'énoncé est une aide ouverte et donne très peu d'indices ; aide fermée : l'énoncé est une aide précise et oriente fortement la réponse possible de l'apprenant, il peut, par exemple, contenir une partie de la réponse ; aide de simplification : l'énoncé est une aide simplifiant la tâche ou la résolution de problème (en divisant le problème principal en sous-problèmes)	A : oui oui je comprends mais je ne sais pas comment inverser la question ou inverser la phrase E : vous pensez vraiment que c'est le futur qu'il faut mettre là (E pointe « aimerez ») ? (A-O) E : bon alors je pense qu'on pourrait aller là mais maintenant si on avait un point // là/ est-ce qu'on va garder le « et » ? (A-F) E : le jeune homme / qu'est-ce qu'il a fait ?	A A-O, A-S, A-F
Acceptation/ Refus	E/A : accepter ou refuser un énoncé précédent de manière verbale ou non-verbale	E : je ne suis pas sure que vous vouliez mettre un point là / pour couper la phrase A : ouais ouais	ACC/ REFU
Commentaire	E/A : exprimer une remarque d'ordre général, ou « autour de l'activité » (méta-)	E : comment on va les appeler ? A : euh / les participants E : voilà E : vous savez tout !	COMM
Compréhension	E/A : mieux comprendre un énoncé antérieur ou une démarche précédente	A : on peut dire encore autre chose mais je ne sais pas mais je ne sais pas quelle phrase peut aller mieux avec / enfin au lieu de cette phrase/	COM°
Reformulation	E/A : reformuler un énoncé antérieur	E : ah vous faires comme ça ? A : Si j'écris tout ça/ je sais pas	REF

Un exemple de ce procédé de catégorisation interprétatif figure dans le tableau 15. La première colonne contient les numéros des unités de sens ; la deuxième, le défilement temporel ; la troisième, les énoncés de l'enseignante ; la quatrième, les énoncés de l'apprenant ; la cinquième, les interprétations en terme de composante du savoir (en gras) et de modalité énonciative (en majuscule) et, enfin, la dernière, la partie concernée de la production textuelle.

Tableau 15. Dépouillement interprétatif selon les composantes du savoir et leur modalité énonciative pour chaque unité de sens (US)

US	Tps	E	A	Interprétations	Partie concernée
30	2.00	Alors là (E pointe la 1ère phrase) // la première phrase j'ai rien à dire/ c'est bien / elle est bien cette phrase		**Syntaxe** / VALIDATION POSITIVE	
31			Oui	ACCEPTATION	L. 4 « il y avait aussi un inconnu… »
32		Celle-là/// c'est juste maintenant que je relis / que effectivement on a vraiment l'impression que vous avez décrit cette image		**Gestion de la tâche** / IDENTIFICATION	
33			Oui je comprends ce que vous voulez dire	ACCEPTATION	
34		Vous dites « il y avait »		IDENTIFICATION	

Élaboration de tableaux de fréquences

Après le découpage du verbatim en unités de sens et la catégorisation de celles-ci, nous avons établi des tableaux de fréquences pour chaque séance de révision textuelle. Deux types de tableaux ont été élaborés : les uns concernent les composantes du savoir et les autres les modalités énonciatives. De tels tableaux permettent de cerner quelles sont les composantes du savoir abordées lors de la révision textuelle et sous quelles modalités se présentent les unités de sens. Chacun des tableaux contient une colonne pour l'enseignante et une autre pour l'apprenant de manière à pouvoir, d'une part, observer si les deux interlocuteurs activent le même contenu de savoir lors du dialogue (donc s'il y a adéquation entre les deux), et d'autre part, qualifier leur manière d'interagir (l'enseignante est-elle très directive ou au contraire dévolutive ? L'apprenant se montre-t-il plutôt passif en n'émettant que des « acceptations » ? Ou au contraire en émettant plusieurs « compréhensions » ? etc.). Au-dessus du tableau, nous mentionnons le nombre d'unités de sens énoncées par chacun des interlocuteurs.

Ci-dessous est présenté un exemple de l'analyse microstructurale des unités de sens de l'enseignante lors de la révision textuelle avec l'un des apprenants au temps 1 (tableau 16). Un tel tableau permet par ailleurs de rendre compte du nombre d'unités émises par

l'enseignant et l'apprenant respectivement, ce qui donne une indication de la place prise ou laissée pour chacun d'entre eux.

Tableau 16 : analyse microstructurale des composantes du savoir dans la séance de révision textuelle 1 avec Marcel (SRT1a – Marcel)

	Enseignante		Apprenant	
nombre et % d'US Savoirs	N	%	N	%
GT	19	8,7	5	3,3
Pragmatique	0	0,0	0	0,0
Cohérence	2	0,9	0	0,0
Mise en page	0	0,0	0	0,0
champ lexical	2	0,9	3	2,0
connex°	36	**16,4**	25	**16,3**
cohés° nom	7	3,2	8	5,2
cohés° verb	15	6,8	12	7,8
formulat°	0	0,0	0	0,0
Syntaxe	57	**26,0**	40	**26,1**
Phono	20	9,1	15	9,8
Morpho	51	**23,3**	40	**26,1**
rel. Hist.	5	2,3	5	3,3
inclassables	5	2,3	0	0,0
	219	100	153	100

Tableau 17 : analyse microstructurale des modalités énonciatives dans la séance de révistion textuelle avec Marcel (SRT1a- Marcel)

	Enseignante		Apprenant	
Nombre et % d'US **Modalités**	N	%	N	%
Non-**R**éponse	0	0	4	2,6
Réponse **F**ermée	2	0,9	14	9,2
DERoulement	35	**16,0**	2	1,3
Détection	5	2,3	0	0,0
Moyens de **M**odifier	3	1,4	6	3,9
Identification	16	**7,3**	5	3,3
Modification	7	3,2	65	**42,5**
APPréciation	0	0	0	0,0
EXPlication	22	10,0	13	8,5
VALidation	0	0,0	0	0,0
VALidation **+**	38	**17,4**	0	0,0
VALidation **-**	11	5,02	2	1,3
VERification	40	**18,3**	6	3,9
REOrientation	2	0,9	0	0,0
RELance	12	5,5	0	0,0
ACCeptation	2	0,9	31	**20,3**
REFormulation	0	0,0	0	0,0
COMMentaire	0	0,0	5	3,3
COMpréhens°	2	0,9	0	0,0
Aide	20	9,1	0	0,0
inclassables	2	0,9	0	0,0
	219	100	153	100

Les unités de sens ayant été interprétées et catégorisées, un premier aperçu « structural » des contenus de savoir traités, des modalités par lesquelles ils l'ont été peut être dressé. Il donne une première indication brute, adynamique, de la répartition des places que chacun des partenaires prend dans le traitement du savoir. Ce faisant, le procédé qui en permet la lecture constitue l'étape incontournable pour passer aux procédés 3 et 4, centrés sur l'interprétation dynamique du fonctionnement des savoirs entre les partenaires.

Procédé 3. Le découpage du protocole en séquences microgénétiques

Afin d'intégrer la dimension diachronique des interactions verbales, l'enchaînement marquant la progression du savoir, nous découpons le verbatim en *séquences microgénétiques* (Saada-Robert & Balslev, en soumission). Sur le plan opérationnel, les séquences sont délimitées par une suite d'unités de sens portant sur une composante du savoir dominante ou plusieurs composante proches l'une de l'autre. Elles se définissent également par l'action (Bronckart, 1996) en jeu, comme l'identification d'une erreur à corriger (ou un

problème à résoudre), l'appréciation de l'ensemble du texte ou l'explicitation des modifications à apporter à ce dernier, etc. Pour résumer, lors de cette phase, nous cherchons d'abord à savoir quels contenus et quels problèmes ont été abordés durant la séance, et dans quel ordre.

Nous avons ainsi établi un tableau (tableau 18) pour chaque séance de révision textuelle décrivant la succession des séquences, en indiquant leur composante du savoir (dominante). Dans la première colonne, nous avons noté les étapes de la révision, directement liées à la manière dont la séance est organisée[34]. En effet, nous avons pu remarquer des constantes dans la manière dont la révision se déroule : elle commence généralement par une appréciation générale de l'ensemble du texte, puis un ou plusieurs retours sur des parties plus précises du texte ont lieu, ensuite l'apprenant modifie seul sa production textuelle (une ou plusieurs fois). Après quoi l'enseignante évalue les corrections ou les modifications apportées par l'apprenant, puis finit généralement par une deuxième appréciation générale de l'ensemble du texte. La deuxième colonne indique la ou les composante(s) du savoir dominante(s) à l'intérieur de chaque séquence microgénétique. La troisième concerne les unités de sens contenues dans chaque séquence, la quatrième informe du temps durant lequel se déroule la séquence, finalement, la cinquième colonne numérote les séquences (comme elles ne sont pas analysées, les séquences où l'apprenant travaille seul ne sont pas numérotées). Notons que les composantes du savoir sont les mêmes que celles mentionnées plus haut, dans la partie « procédé 2 : découpage en *unités de sens* et catégorisation». Dans le cas où un problème ou une erreur conduit les interlocuteurs à aborder plusieurs composantes du savoir, celles-ci apparaissent dans une même séquence. Par exemple, dans la séquence 8 (US 112 à 130), il est question de différencier « vers » de ses homophones « verre », « ver », etc., ce problème amène les interlocuteurs à aborder l'orthographe « reliquat historique » (pourquoi « vers » s'écrit-il avec un S à la fin du mot ?), à celui du lexique (est-il plus correct d'utiliser la préposition « vers » ou la préposition « à » ?), et à celui de l'orthographe phonogrammique (/VɛR/ peut s'écrire de plusieurs manières différentes).

[34] Ceci constitue déjà un premier niveau de résultats.

Tableau 18 : découpage en séquences microgénétiques

Etapes	composantes du savoir	US	Tps.	N°
I. ensemble du texte: appréciat°	GT	1- 3	0.00	1
II. évaluation, retour sur le texte 1	GT	4-9		2
	Cohérence	10- 45	2.30	3
	GT	45-67		4
III. correct° individuelle	*Marcel commence les modifications*	*68*		
III. évaluation, retour sur le texte 2	Morpho+méta	69-103	4.09 5.00	5
	Connex°	104-111	6.07	6
	Rel. hist. + lexique + phono	112-130	6.50	7
	lexique	131-149	7.44	8
	Phono + morpho	150-177	9.30	9
	morpho + conceptualisat°	178-198	10.56	10
	Lexique+ phono + morpho + connex°+ cohes° nominale	199-218		11
	Morpho	219-224		12
	Connex°	225-227	12.42	13
	lexique + phono	228-236		14
	Connex°	237-242	13.20	15
	lexique + phono	243-247		16
	Connex°	248-252		17
	ensemble du txt	253-261	14.00	18
	lexique + phono….	262-278	15.00	19
	GT	279-281	15.18	20
IV. correct° individuelle 2	*Marcel continue les modifications*	282		
V. évaluation, retour sur le texte 3	Cohérence	283-286	15.34	21
	Syntaxe	287-295	16.20	22
	lexique + cohérence	296-305		23
	Phono	306-313	17.10	24
	Morpho	314-319		25
	Phono	320-321		26
	morpho	322-334		27
	Phono, morpho + méta + conceptualisat°	335-348	18.29	28
	Phono	349-354	20.10	29
	Morpho	355-356		30
	Champ Lexical	357-374	21.16	31
IV. ensemble du texte: appréciat°	GT	375		32

Comme l'analyse structurale, ce découpage en séquences nous permet de cerner quelles sont les composantes du savoir abordées lors de la révision textuelle. Mais l'intérêt de ce découpage est avant tout de mettre en avant l'ordre d'apparition des composantes et leur enchaînement.

L'étape ultérieure consiste à observer de manière détaillée ce qui se passe à l'intérieur des séquences. Une fois de plus la question « de quoi – en terme de composantes du savoir - parlent les interlocuteurs ? » est centrale. On pourrait supposer qu'à l'intérieur d'une séquence les acteurs traitent des mêmes composantes du savoir, ce qui se passe effectivement souvent. Mais il peut aussi arriver que dans la résolution d'un problème, l'apprenant et

l'enseignant ne parlent pas de la même chose, soient pris dans un malentendu. Par exemple, pour l'apprenant un certain problème tourne autour du sens d'un mot par rapport au reste du texte (champ lexical) alors que, pour l'enseignante, il s'agit d'un problème de formulation. Dans ce cas-là, la séquence est libellée « formulation ». En revanche, certaines unités de sens à l'intérieur de cette séquence sont nommées « champ lexical ».

Procédé 4. La qualification des séquences microgénétiques

Deux opérations sont requises pour qualifier les séquences microgénétiques : (1) les reprises interséquences, (2) la qualification de la forme de la co-activité, de l'état de la zone de compréhension et du caractère symétrique ou dissymétrique de l'interaction. Chacune des opérations est décrite ci-après.

1) Le repérage des reprises interséquences

Cette opération rend compte d'un aspect de la dynamique de la séance. Il s'agit de mettre en évidence si des composantes sont reprises d'une séquence à l'autre. Par exemple, en début de séance, il peut être question d'identifier un dysfonctionnement lié à la dimension morphogrammique de l'orthographe (par exemple un adjectif mal accordé), puis cette composante peut réapparaître plus tard dans une séquence consistant à proposer des modifications, puis en fin de séquence, une séquence portera sur les règles de fonctionnement de l'accord des adjectifs. Ceci témoignera d'une certaine progression dans la manière dont la composante du savoir est traitée.

2) La qualification de la forme de la co-activité et l'état de la zone de compréhension

Cette opération-ci permet de rendre compte de la forme de la co-activité, plus précisément sur son caractère plus ou moins partagé. Nous nous sommes appuyée sur les modalités énonciatives et les composantes du savoir en jeu pour déterminer trois formes de co-activité : divergente, divisée (et convergente) et partagée (et convergente). Dans chaque séquence, nous avons identifié l'action en jeu, puis avons déterminé si elle était conduite par les deux partenaires ou seulement par l'un d'entre eux.

La co-activité est qualifiée comme étant *divergente,* dans le cas où les deux interlocuteurs sont engagés dans deux actions différentes au même moment (par exemple, si l'apprenant pense qu'il faut ajouter un passage à son texte alors que pour l'enseignante il s'agit de reformuler une partie du texte). Elle est qualifiée de *divisée* (mais convergente)

lorsque chacun des interlocuteurs active un processus précis, par exemple si l'enseignante active celui de détection, d'identification, et de validation et l'apprenant prend en charge ceux de « recherche de moyens pour modifier » et « modification effective ». Enfin elle est qualifiée de *partagée* (et convergente) lorsque chacun des processus donne lieu à un échange entre les interlocuteurs.

Quel est l'intérêt de déterminer la forme de la co-activité ? Pour nous, il tient au fait que cette opération permet de déterminer si les interlocuteurs sont réellement engagés dans une même activité. Effectivement cet engagement constitue, nous semble-t-il, un préliminaire à la rencontre des deux « instances de significations ». En outre, l'intérêt de cette étape est de cerner les places respectives de l'enseignante et de l'apprenant au moment même de l'échange. Sont-ils également engagés dans les actions (co-activité partagée) ou, au contraire, de manière très inégale (co-activité divisée) ? Les exemples suivants permettent de mieux illustrer les trois formes de co-activité.

Co-activité divergente

Tableau 19 – Séquence dans laquelle la co-activité est divergente

	Enseignante	**Apprenant**		
1.	*une petite collation sera servie/ à l'arrivée/*		VER	Larivèe
2.	alors « à l'arrivée »à l'arrivée/ ah// j'avais pas souligné/		**GT** D	
3.		c'est L apostrophe ?	**morpho** M1	l'arivèe
4.	alors on a vu le verbe « arriver » hein/ on a vu le verbe « arriver »/		EXP-CONC	
5.		c'est deux R (…)	**Rel. hist.** M2	l'arrivèe

L'exemple donné ici illustre un bref moment dans lequel l'enseignante est engagée dans une action visant à revenir sur une règle de fonctionnement, alors que pour l'apprenant il s'agit uniquement de corriger une erreur.

Co-activité divisée

Tableau 20 – Séquence dans laquelle la co-activité est divisée (et convergente)

	Enseignante	**Apprenant**		
55	(…)			
56	alors autrement/ les autres erreurs/ j'ai souligné/ là où il fallait voir des choses / je n'ai pas tout souligné parce que **là** je vous ai mis une feuille / hein/ où y a des mots que vous n'avez pas écrit juste		**GT**/ DER	noms propres : Disneyland, Marne-la-Vallée, Tour Eiffel, Louvre. noms communs : une collation, un musée, un souper, une participation
57		ouais parce que je ne savais pas comment ça s'écrivait	**Rel. Hist./** COMM	
58	voilà/ alors là vous savez/ maintenant/ enfin vous pouvez voir/ « Louvre » c'est un nom propre donc on va mettre une majuscule et		**Morpho/** I	
59	puis **là** il y a des noms communs que vous avez / que vous n'avez pas écrit juste dans votre texte/ donc ils sont **là**/		I	
60	il y a d'autres erreurs/ où je me suis contentée de souligner/ parce que là je pense que peut-être vous pouvez trouver/ le corriger tout seul/		**GT** D	
61		« prendrons » c'est E *(Eri corrige tout de suite « prendrons »)*	**Rel. Hist.** M	prandrons-> prendrons
62	voilà/		VAL+	
63	(…)			

Dans la séquence ci-dessus, la co-activité est en grande partie conduite par l'enseignante, elle commence par expliciter le déroulement de la suite de la séance de révision textuelle, ensuite elle identifie des erreurs et en détecte d'autres. L'apprenant propose une modification à l'un des mots concernés que l'enseignante valide. Chacun s'occupe d'un aspect spécifique de l'activité.

Co-activité partagée

Tableau 21 – Séquence dans laquelle la co-activité est partagée

	Enseignante	**Apprenant**		
1	vous avez parlé du prix oui/		VER	
2	est-ce que / oui je voulais vous demander **ça** / *pour les personnes qui voudraient prendre leurs enfants ils devront le signaler au plus vite et une participation de cent francs sera demandée* / c'est par enfant ça ?		**Cohérence** COM°	Pour les personnes qui voudrait prandre l'heure enfants ils devront le signaler au plus vite, et une partisipation de100.- sera demander
3		Ouais	FER	
4	et pour les adultes ?		COM°	
5		les adultes c'est gratuit	EXP-REP	
6	ah d'accord/ c'est gratuit		ACC	
7		ouais je suis généreux moi/	EXP-REP	
8	Bon		ACC	
9	(rires)		-	
10		c'est une association très généreuse	EXP-REP	
11	// hm / vous/ vous voulez pas leur dire comment ils doivent faire pour s'inscrire/ s'ils sont intéressés/		I	
12	il faudrait leur dire ça à la fin/		AF	
13		ben ils sont déjà inscrits	**Cohérence** EXP-TXT	
14	ah bon ? comment ça ils sont déjà inscrits ?		COM°	
15		ben oui si ils font partie d'une association/	EXP-REP	
16	ils sont membres de l'association		ACC	
17		Voilà	VAL+	
18	mais ils vont pas tous forcément venir à Disney Land/		I	
19		ben justement/ *pour les personnes qui voudraient prendre leur enfant/ ils devraient le signaler au plus vite*	EXP-REP	
20	Oui		ACC	
21		donc ils signalent si ils prennent les enfants/ ah ouais d'accord je devrais signaler au fait pour/	I	
22	ils faut quand même qu'ils disent s'ils veulent venir ou pas		I	
23		ouais/ avec une réponse_	M1	
24	même s'ils ont pas d'enfants		I	
25		Avec une réponse	M1	
26	bon/ c'est pas la peine de compliquer trop/		REO	
27		ouais veuillez donner une réponse au plus vite/	M1+	
28	quelque chose comme ça		VAL+	
29		et pour les personnes qui voudraient prendre leur enfant XXX	M1++	
30	oui/		ACC	
31		ah d'accord je vois	ACC	
32	donc/ il faudrait mettre ça où ? //		A-S	
33	si vous parlez à tout le monde ? / tout le monde doit s'inscrire /		A-F	
34	où est-ce que vous allez mettre ce petit///		A-F	
35		avant **là**/	M2	
36	**là**/ hein **/** je fais comme ça / ça veut dire que vous n'oubliez pas/		**GT** / DER	

Dans cette séquence, prise comme exemple d'une co-activité partagée, les modalités des unités de sens de l'enseignante comme de l'apprenant sont au début de type compréhension (COM°) ou explication (EXP-…), ensuite ce sont les modalités « identification » (I) chez les deux partenaires, ensuite la modalité « modification » (M). La caractéristique principale des séquences dans lesquelles la co-activité est partagée est que les unités de sens des deux partenaires portent, à peu près, sur les mêmes modalités énonciatives et composantes du savoir.

Quels sont les indices nous permettant de parler de co-construction de significations ? La mise en lumière des composantes du savoir contenues dans chaque unité de sens permet d'interpréter de quoi les interlocuteurs parlent et s'ils parlent de la même chose. Ceci est un premier indice permettant d'affirmer qu'il y a une adéquation entre les énoncés des deux partenaires. Le découpage en séquences se base sur les problèmes à résoudre, il s'agit alors de décrire qui résout le problème, comment il est résolu (en passant par des explications, en faisant référence à d'autres moments du cours, etc..). À l'intérieur de cette description, on pourra parler de co-construction de significations selon la hiérarchisation des énoncés, un énoncé débouche-t-il sur un autre, ou peut-il être considéré comme étant autonome des autres énoncés ?

En caractérisant l'« état de la zone de compréhension », nous cherchons à décrire la manière dont les deux acteurs se comprennent à l'intérieur d'une séquence, ce qu'ils créent au travers de leurs interactions et à déterminer le style d'échange entre partenaires (proche des styles de discours chez Mercer, 1995, 2000, voir cadre théorique « La zone intermentale de développement »).

Afin de déterminer l'état de la zone de compréhension, nous nous basons sur plusieurs indices. Nous nous intéressons d'abord aux indices visibles, c'est-à-dire aux manifestations directement appréhensibles à propos de la compréhension commune, par exemple les moments où l'enseignante questionne l'apprenant pour saisir ce qu'il a compris, voulu dire, ou des moments où l'apprenant explicite ce qu'il a compris, voulu exprimer, etc. Nous nous appuyons aussi sur les indices permettant d'affirmer que les deux interlocuteurs ne se situent pas dans une zone de compréhension commune, lorsqu'il est clair qu'ils ne parlent pas de la même chose (des mêmes composantes du savoir, du même problème, etc.). Ensuite, lorsque les indices visibles manquent, nous nous basons sur des indices diachroniques, par exemple si nous savons qu'un problème a été abordé auparavant, nous inférons que la zone de compréhension commune a déjà été constituée. Ensuite, dans le cas où rien ne montre que les deux interactants ne se comprennent pas, nous considérons que la zone de compréhension est commune. Ainsi, nous avons identifié quatre états différents de la zone de compréhension : la zone de compréhension non commune ; la zone de compréhension en voie d'être commune ; la zone de compréhension commune, la zone de compréhension considérée (par les interlocuteurs et nous-même) comme commune. Ci-dessous sont exemplifiés ces quatre états.

Zone de compréhension (ZdC) non commune

Tableau 22 – Séquence dans laquelle la ZdC n'est pas commune

	Enseignante	**Apprenant**		
54	alors deuxième remarque / qu'est-ce qu'on pourrait dire // alors on part / le départ est fixé vendredi 17 janvier / donc après vous dites premier jour deuxième jour troisième jour /// comment on pourrait dire plus simplement ?		**Formulat°** /AO	Le premier jour (…) divertissments (ex. danse, jouex, musique)
55		pour notre séjour ? // pour le séjour ?	M1	
56	non non non c'est pas plus simple ça / le premier jour c'est quel jour de la semaine au fait ?		**Cohérence /** REO	
57		c'est lundi	M2	
58	non non non dans ce voyage ?		REO	
59		dans le voyage ? alors vendredi	M3	
60	alors est-ce que vous pourriez // moi il me semble que quand on écrit « le premier jour, le deuxième jour, le troisième jour » je trouve ça un peu lourd // je trouve ce serait plus simple/ plus léger si vous disiez simplement le jour de la semaine /// puisqu'on part un vendredi et puis ça se termine un dimanche//		**Formulat°/** REO	
61	vous voyez ce que je veux dire ou pas ?		COMP°	
62		pour le week-end XXX	M4	
63	non ! //		VAL-	Le vendredi (…). Le samedi (…). Le dimanche (…)
64	on peut simplement dire (rires) vendredi		M5	
65		d'accord	ACC	
66	vous comprenez ce que je veux dire ? Vous dites vendredi, samedi, dimanche / hein ?		M5	
67	et puis comme ça c'est plus simple / c'est pas la peine de compliquer les choses parce que vous écrivez hein		I	
68		Hm	ACC	

Cette séquence illustre un moment où la zone de compréhension n'est pas commune. L'enseignante commence par reprendre ce que l'apprenante, Nina, a écrit dans son texte, puis elle lui demande *comment on pourrait dire ça plus simplement ?* (US 54). Nina fait une proposition : celle consistant à remplacer *premier jour, deuxième jour…* par *pour notre (ou le) séjour* (US 55). L'enseignante invalide sa réponse et tente de réorienter Nina en lui demandant *le premier jour c'est quel jour de la semaine au fait ?* (US 56). Nina répond en s'appuyant sur des significations abstraites de la situation précise : elle répond à la question « quel est le premier jour de la semaine ? » en répondant *lundi* (US 57) et non à la question « quel jour est le premier jour du séjour ? ». Ensuite, l'enseignante la réoriente en disant *non non dans ce voyage ?* Suite à quoi Nina répond *vendredi* (59). Puis l'enseignante reformule sa question de départ, à savoir comment formuler quelque chose de *plus simple*, *plus léger* que *le premier jour, le deuxième jour, le troisième jour* (US 60) et pose une question pour s'assurer que Nina a bien compris (US 61). A ce moment-là Nina répond *pour le week-end* (US 62), ce qui ne correspond pas à la réponse attendue par l'enseignante. Finalement, l'enseignante lui donne la réponse (US 63, 65) puis revient sur le fait que c'est une formulation *plus simple* (US 66). Nina accepte cette réponse et cette explication (US 64 et 67).

On voit là que l'enseignante et l'apprenante ne définissent pas le problème de la même manière, qu'elles ne proposent pas une même solution, que l'apprenante propose plusieurs modifications (comme si elle procédait par essai-erreur sans vraiment tenir compte de ce que dit l'enseignante) que l'enseignante réoriente trois fois les énoncés de Nina, que l'enseignante finit par donner la réponse attendue.

Certains indices permettent de considérer que la zone de compréhension n'est pas commune, comme lorsque les modalités énonciatives derrière les unités de sens de l'enseignante prennent la forme de reformulations et de réorientations, que plusieurs propositions de modifications cohabitent et que différentes composantes du savoir interviennent dans une même séquence.

Zone de compréhension en voie d'être commune

Tableau 23 – séquence dans laquelle la ZdC est en voie d'être commune

	Enseignante	**Apprenant**		
1	vous avez parlé du prix oui/		VER	
2	est-ce que / oui je voulais vous demander **ça** / *pour les personnes qui voudraient prendre leurs enfants ils devront le signaler au plus vite et une participation de cent francs sera demandée /* c'est par enfant ça ?		**Cohérence** COM°	Pour les personnes qui voudrait prandre l'heure enfants ils devront le signaler au plus vite, et une partisipation de 100.- sera demander
3		Ouais	FER	
4	et pour les adultes ?		COM°	
5		les adultes c'est gratuit	EXP-REP	
6	ah d'accord/ c'est gratuit		ACC	
7		ouais je suis généreux moi/	EXP-REP	
8	Bon		ACC	
9	(rires)		-	
10		c'est une association très généreuse	EXP-REP	
11	// hm / vous/ vous voulez pas leur dire comment ils doivent faire pour s'inscrire/ s'ils sont intéressés/		I	
12	il faudrait leur dire ça à la fin/		AF	
13		ben ils sont déjà inscrits	**Cohérence** EXP-TXT	
14	ah bon ? comment ça ils sont déjà inscrits ?		COM°	
15		ben oui si ils font partie d'une association/	EXP-REP	
16	ils sont membres de l'association		ACC	
17		Voilà	VAL+	
18	mais ils vont pas tous forcément venir à Disney Land/		I	
19		ben justement/ *pour les personnes qui voudraient prendre leur enfant/ ils devraient le signaler au plus vite*	EXP-REP	
20	Oui		ACC	
21		donc ils signalent si ils prennent les enfants/ ah ouais d'accord je devrais signaler au fait pour/	EX	
22	ils faut quand même qu'ils disent s'ils veulent venir ou pas		I	
23		ouais/ avec une réponse_	M1	
24	même s'ils ont pas d'enfants		I	
25		avec une réponse	M1	
26	bon/ c'est pas la peine de compliquer trop/		REO	
27		ouais veuillez donner une réponse au plus vite/	M1+	
28	quelque chose comme ça		VAL+	
29		et pour les personnes qui voudraient prendre leur enfant XXX	M1++	
30	oui/		ACC	
31		ah d'accord je vois	ACC	
32	donc/ il faudrait mettre ça où ? //		A-S	
33	si vous parlez à tout le monde ? / tout le monde doit s'inscrire /		A-F	
34	où est-ce que vous allez mettre ce petit///		A-F	
35		avant **là**/	M2	
36	**là**/ hein **/** je fais comme ça / ça veut dire que vous n'oubliez pas/		**GT** / DER	

Dans cet extrait, on voit que les unités 10 à 34 ont comme fonction principale d'identifier le problème (i.e. il manque une information dans le texte). Après que Marcel a formulé le problème et sa résolution (*donc ils signalent si ils prennent les enfants/ ah ouais d'accord je devrais signaler au fait pour/*(US 30)), il propose une modification (US 32, 34, 36, 38) puis un emplacement pour cette nouvelle phrase (US 44). On perçoit également une transformation de la zone de compréhension. Les indices sont constitués de la présence de modalités de type « compréhension » chez l'enseignante : elle cherche à comprendre la démarche de l'apprenant (US 47, 49, 59), ainsi que d'un nombre important d'explications chez l'apprenant.

Zone de compréhension commune

Tableau 24 – séquence dans laquelle la ZdC est commune

	Enseignante	**Apprenant**		
55.	alors/ et puis / ensuite / pour finir/// pour finir on dit « au revoir » aux gens ou quelque chose comme ça/ vous leur dites quelque chose comme **là** */ très agréable course/* enfin		**Pragmatique**/ A-F	
56.		hm hm	ACC	
57.	cherchez quelque chose / d'accord ?		A-F	
58.		hm hm	ACC	
59.	là/ fin / je mets **ça** pour que vous n'oubliiez pas *(E. écrit « fin ? » en bas de la PTA)*		A-F	
60.		hm hm	ACC	
61.	(…)			
62.	alors autrement/ les autres erreurs/ j'ai souligné/ là où il fallait voir des choses / je n'ai pas tout souligné parce que **là** je vous ai mis une feuille / hein/ où y a des mots que vous n'avez pas écrit juste		**GT**/ DER	noms propres : Disneyland, Marne-la-Vallée, Tour Eiffel, Louvre. noms communs : une collation, un musée, un souper, une participation
63.		ouais parce que je ne savais pas comment ça s'écrivait	**Rel. Hist./** COMM	
64.	voilà/ alors là vous savez/ maintenant/ enfin vous pouvez voir/ « Louvre » c'est un nom propre donc on va mettre une majuscule et		**Morpho/** I	
65.	puis **là** il y a des noms communs que vous avez / que vous n'avez pas écrit juste dans votre texte/ donc ils sont **là**/		D	
66.	il y a d'autres erreurs/ où je me suis contentée de souligner/ parce que là je pense que peut-être vous pouvez trouver/ le corriger tout seul/		**GT** D	
67.		« prendrons » c'est E *(Eri corrige tout de suite « prendrons »)*	**Rel. Hist.** M	prandrons-> prendrons
68.	voilà/		VAL+	
69.	bon alors/ je pense que peut-être ce serait bien si vous recopiez en même temps que vous corrigez/ qu'est-ce que vous en pensez ?		**GT** DER	
70.		je refais/ je refais sur une feuille/ sur un brouillon ?	**GT** DER	
71.	voilà vous refaites sur une feuille mais vous laissez une marge hein/// d'accord///		DER	
72.	vous voulez des lignes/ une feuille avec des lignes ?		?	
73.		si vous avez	ACC	
74.	oui		FER	

La zone de compréhension est commune dans cette séquence. En effet, la réponse de l'apprenant (US 67) démontre que celui-ci comprend l'intention de l'enseignante. Il suffit qu'elle dise qu'elle a souligné un mot, pour que l'apprenant comprenne de quelle erreur il s'agit. Un autre indice nous permettant d'affirmer que la zone de compréhension est commune tient au fait que dans la séance de laquelle provient cette séquence, les digrammes EN et AN ont déjà été abordés.

Zone de compréhension considérée comme commune

Tableau 25 – séquence dans laquelle la ZdC est considérée comme commune

	Enseignante	Apprenant		
4	hm// **ici** je vous ai mis qu'il faut couper la phrase parce que elle est trop longue/ on commence **là** et le premier point est **là**/		**Connex°** I	Le samedi Matin Nous partirons ver 7h30 et Nous arivrons a mar la valler autour de 9h00 pour prendre le petite déjeuner, en suite ver 10h30 nous repatironspour aller visiter disny Lande, jus'quà 19h30 et nous repartirons pour l'hôtel ou nous prandrons le soupé.
5	alors vous pourriez l'interrompre quelque part avec un point et reprendre avec une majuscule /		AF	
6	vous essayez de voir où est-ce que vous pourriez la couper de manière à ce qu'on ait une respiration /		**Connex° /** I	
7	la même chose avec **celle-là** // OK/ aussi un peu longue		I	Le dimanche nous partirons vers 10h00 pour aller visiter la tourefell jus'qua 13h00 en suite nous partirons au Musèr du louvre, et nous partirons en suite sur Genève ver 18h45 et nous arriverons sur place ver 23h00.
8	et puis trop de « et » là / et et et / vous la coupez quelque part et puis vous essayez de faire sans ces « et »/		I	
9	euh/// troisième chose par rapport aux phrases c'est qu'il faudrait essayer de finir **ça** comme une lettre/		**GT** DER	
10	c'est une lettre hein/ qu'on va envoyer aux membres de l'association / donc regardez de l'autre côté vous dites // ben vous dites quelque chose comme **ça** *(E. montre recto de la feuille où il y a la lettre exemple)* / ou bien vous dites /		**Cohérence** MM	

Dans l'extrait ci-dessus seule l'enseignante parle. Elle identifie une erreur, explicite la suite du déroulement de l'activité puis propose un moyen de modifier une autre erreur. L'apprenant ne dit rien. Toutefois, rien n'indique que lui et l'enseignant ne se comprennent pas. C'est la raison pour laquelle la zone de compréhension est considérée commune.

Concernant les formes de la co-activité et les états de la zone de compréhension, l'intérêt de leur qualification tient au fait qu'elle permet de suivre leurs transformations. Lorsque le passage d'un état de compréhension à un autre est visible, il nous intéresse aussi de cerner quels sont les gestes didactiques et d'étude ayant rendu possible ce passage. La prise en compte de ces deux dimensions débouche également sur une mise en lien entre elles (s'agit-il de liens de dépendance ?).

Chaque séquence est caractérisée par un état et l'ensemble de la séance se définit donc par une suite d'états dont certains peuvent se révéler dominants. Les questions sont alors de savoir si un objet de savoir entraîne un état de la zone de compréhension, ou si un apprenant

par rapport à un autre, tous les deux pris en charge par un même enseignant dans une même leçon, va construire avec l'enseignante des états de compréhension différents ou non.

Une autre dimension de la zone de compréhension est essentielle à traiter : celle des significations sur lesquelles elle est basée (l'enseignante cherche-t-elle à saisir les significations que l'apprenant attribue aux objets de savoir puis de « greffer » ses interventions sur celles-ci ou au contraire cherche-t-elle à évacuer les significations attribuées par l'apprenant à un objet de savoir et en imposer d'autres ?).

Nous avons également distingué différentes actions formant la co-activité. Par « action » nous entendons un élément plus petit qui constitue l'activité, déterminé par une intention (Bronckart, 1996) plus ou moins partagée par les deux interlocuteurs. Dans le cas de la révision textuelle, les actions identifiées dans les séquences sont les suivantes :

- *Introduire :* les séquences visant à introduire la séance de révision, dans laquelle les interlocuteurs font un lien avec la séance précédente, revoient la consigne de la production textuelle, etc.
- *Clore* : séquences dont l'objectif est de clore la séance, elles contiennent souvent une appréciation générale du travail effectué pendant la séance de révision textuelle et des consignes concernant la séance suivante.
- *Identifier* : séquences dont l'objectif est d'identifier une erreur ou une maladresse dans un texte, les deux interlocuteurs explicitent pourquoi une erreur en est une ou ce qui dysfonctionne dans le texte.
- *Chercher des moyens de modifier* : séquences dont le but est de présenter un moyen de modifier une erreur, par exemple en citant des documents de référence pour vérifier l'orthographe d'un mot.
- *Modifier* : lorsque le but est de proposer une modification à un passage du texte ou à effectivement modifier un passage.
- *Retourner sur la démarche* : lorsque l'objectif est de comprendre/expliquer comment l'apprenant s'y est pris pour écrire ou modifier son texte.
- *Présenter le déroulement* : lorsque la séquence vise à expliciter le déroulement de la séance.
- *Expliquer/comprendre une règle de fonctionnement* : lorsque la séquence vise à expliquer/comprendre le fonctionnement d'un élément du texte, par exemple lorsqu'il s'agit d'expliquer/comprendre la différence entre le passé composé et l'imparfait sans faire directement référence au texte

- *Apprécier* : lorsqu'il s'agit d'apprécier de manière générale le travail effectué par l'apprenant seul ou en interaction avec l'enseignante.

En résumé, les opérations pour chaque procédé

L'explicitation de ces quatre procédés de dépouillement/analyse peut faire l'objet d'un récapitulatif (tableau 26) qui indique, pour chaque procédé, les opérations mises en œuvre.

Tableau 26 : Résumé des procédés de dépouillement et des microanalyses qui s'y réfèrent

Données: phases d'élaboration	**Procédés de dépouillement interprétatif**	**Opérations**	**Microanalyses**
données brutes	*Enregistrement* audiovisuel des moments interactifs lors des séances de révision textuelle		*(Etape préliminaire à l'élaboration des données 1)*
données élaborées 1	Transcription en *verbatim*	Se référer aux conventions permettant de faire ressortir les indices pertinents pour l'interprétation[35]	*(Etape préliminaire à l'élaboration des données 2)*
données élaborées 2	Découpage des énoncés du protocole en *unités de sens et leur catégorisation* selon les composantes du savoir et les modalités énonciatives	S'imprégner de la situation par la lecture décentrée du verbatim ; interpréter les énoncés en unités de sens et les découper selon les modalités énonciatives et les composantes du savoir. Elaborer les catégories d'énoncés (contenu et modalité) pour classer les unités de sens ; classer les US dans un tableau structural	Microanalyse structurale: analyse des composantes du savoir traitées et des modalités par lesquelles elles sont énoncées
données élaborées 3	Découpage du verbatim en *séquences microgénétiques*	Repérer le contenu de savoir dominant; nommer chaque séquence ; définir la progression inter-séquences	Microanalyse séquentielle de la progression: analyse de l'ordre et de l'enchaînement des contenus de savoir traités ; analyse de la construction des connaissances
données élaborées 4	Qualification des séquences	Repérer les reprises interséquences, les actions menés, la forme de la co-activité, l'état de la zone de compréhension et le degré de symétrique.	Microanalyse de l'enchaînement des séquences; Microanalyse des états de la zone de compréhension et de leur enchaînement: analyse de la co-construction des significations

[35] Ces conventions se trouvent dans les annexes (n° 7).

Le dépouillement de deux extraits de verbatims

Pour *illustrer* les propos précédents, nous avons choisi de dépouiller deux extraits de verbatims selon les éléments présentés ci-avant (Balslev & Dezutter, en soumission). L'un est celui des premières minutes de la séance de révision textuelle entre l'enseignante et Marcel (extrait de verbatim 1). Le deuxième concerne les premières minutes de la séance de révision textuelle entre l'enseignante et Nina (extrait de verbatim 2). Ci-dessous sont présentés les deux extraits déjà découpés en unités de sens (chaque unité de sens est délimitée par une ligne grise) et en séquences (chaque séquence est délimitée par un trait gras noir). Les verbatims sont organisés dans des tableaux contenant une colonne indiquant le n° de l'unité de sens (*US*), une autre indiquant l'énonciateur (*E ou A*), une troisième intégrant le contenu complet des énoncés (énoncés) et enfin une quatrième indiquant de quelle partie de la production textuelle, telle qu'elle a été écrite par l'apprenant, il est question (*Partie de la production textuelle concernée*). À travers cette illustration, nous voulons montrer comment les outils élaborés ont été utilisés.

Tableau 27 : Extrait de verbatim 1 (Marcel, révision textuelle 1, min. 0 à 5)

US	E ou A	Enoncés	Partie de la production textuelle concernée
1.	E :	XXX texte qui est bien construit/ c'est une bonne chose/// hm /	
2.		mais il faut encore corriger quelques erreurs d'orthographe	
3.		mais aussi de phrases alors je vais peut-être parler de ça d'abord/	
4.		hm// **ici** je vous ai mis qu'il faut couper la phrase parce que elle est trop longue/ on commence **là** et le premier point est **là**/ alors vous pourriez l'interrompre quelque part avec un point et reprendre avec une majuscule /	Le samedi Matin Nous partirons ver 7h30 et Nous arivrons a mar la valler autour de 9h00 pour prendre le petite déjeuner, en suite ver 10h30 nous repatironspour aller visiter disny Lande, jus'quà 19h30 et nous repartirons pour l'hôtel ou nous prandrons le soupé.
5.		vous essayez de voir où est-ce que vous pourriez la couper de manière à ce qu'on ait une respiration /	
6.		la même chose avec **celle-là** // OK/ aussi un peu longue	Le dimanche nous partirons vers 10h00 pour aller visiter la tourefell jus'qua 13h00 en suite nous partirons au Musèr du louvre, et nous partirons en suite sur Genève ver 18h45 et nous arriverons sur place ver 23h00.
7.		et puis trop de « et » là / et et et / vous la coupez quelque part et puis vous essayez de faire sans ces « et »/	
8.		euh/// troisième chose par rapport aux phrases c'est qu'il faudrait essayer de finir **ça** comme une lettre/	
9.		c'est une lettre hein/ qu'on va envoyer aux membres de l'association / donc regardez de l'autre côté vous dites // ben vous dites quelque chose comme **ça** *(E. montre recto de la feuille où il y a la lettre exemple)* / ou bien vous dites /	
10.		vous avez parlé du prix oui/	
11.		est-ce que / oui je voulais vous demander **ça** / *pour les personnes qui voudraient prendre leurs enfants ils devront le signaler au plus vite et une participation de cent francs sera demandée /* c'est par enfant ça ?	Pour les personnes qui voudrait preandre l'heure enfants ils devront le signaler au plus vite, et une partisipation de100.- sera demander
12.	A :	Ouais	
13.	E :	et pour les adultes ?	
14.	A :	les adultes c'est gratuit	
15.	E :	ah d'accord/ c'est gratuit	
16.	A :	Ouais je suis généreux moi/	
17.	E :	Bon	
18.		(rires)	
19.	A :	c'est une association très généreuse	
20.	E :	// hm / vous/ vous voulez pas leur dire comment ils doivent faire pour s'inscrire/ s'ils sont intéressés/	
21.		il faudrait leur dire ça à la fin/	
22.	A :	ben ils sont déjà inscrits	
23.	E :	ah bon ? comment ça ils sont déjà inscrits ?	
24.	A :	ben oui si ils font partie d'une association/	
25.	E :	ils sont membres de l'association	
26.	A :	Voilà	
27.	E :	mais ils vont pas tous forcément venir à Disney Land/	
28.	A :	ben justement/ *pour les personnes qui voudraient prendre leur enfant/ ils devraient le signaler au plus vite*	
29.	E :	Oui	
30.	A :	Donc ils signalent si ils prennent les enfants/ ah ouais d'accord je devrais signaler au fait pour/	
31.	E :	Il faut quand même qu'ils disent s'ils veulent venir ou pas	
32.	A :	Ouais/ avec une réponse_	
33.	E :	même s'ils ont pas d'enfants	
34.	A :	avec une réponse	
35.	E :	bon/ c'est pas la peine de compliquer trop/	
36.	A :	Ouais veuillez donner une réponse au plus vite/	
37.	E :	quelque chose comme ça	
38.	A :	et pour les personnes qui voudraient prendre leur enfant XXX	
39.	E :	oui/	

40.	A :	ah d'accord je vois	
41.	E :	Donc/ il faudrait mettre ça où ? //	
42.		si vous parlez à tout le monde ? / tout le monde doit s'inscrire /	
43.		où est-ce que vous allez mettre ce petit///	
44.	A :	Avant **là**/	
45.	E :	**là**/ hein **/** je fais comme ça / ça veut dire que vous n'oubliez pas/	
46.		alors/ et puis / ensuite / pour finir/// pour finir on dit « au revoir » aux gens ou quelque chose comme ça/ vous leur dites quelque chose comme **là /** *très agréable course/* enfin	
47.	A :	hm hm	
48.	E :	cherchez quelque chose / d'accord ?	
49.	A:	hm hm	
50.	E :	Là/ fin / je mets **ça** pour que vous n'oubliiez pas *(E. écrit « fin ? » en bas de la PTA)*	
51.	A :	hm hm	
52.	E :	Alors/ euh// je	
53.		XXX	
54.		ah ben voilà/	
55.		alors autrement/ les autres erreurs/ j'ai souligné/ là où il fallait voir des choses / je n'ai pas tout souligné parce que **là** je vous ai mis une feuille / hein/ où y a des mots que vous n'avez pas écrit juste	noms propres : Disneyland, Marne-la-Vallée, Tour Eiffel, Louvre. noms communs : une collation, un musée, un souper, une participation
56.	A :	Ouais parce que je ne savais pas comment ça s'écrivait	
57.	E :	voilà/ alors là vous savez/ maintenant/ enfin vous pouvez voir/ « Louvre » c'est un nom propre donc on va mettre une majuscule et	
58.		puis **là** il y a des noms communs que vous avez / que vous n'avez pas écrit juste dans votre texte/ donc ils sont **là**/	
59.		il y a d'autres erreurs/ où je me suis contentée de souligner/ parce que là je pense que peut-être vous pouvez trouver/ le corriger tout seul/	
60.	A :	« prendrons » c'est E *(Boris corrige tout de suite « prendrons »)*	Prandrons-> prendrons
61.	E :	Voilà/	
62.		bon alors/ je pense que peut-être ce serait bien si vous recopiez en même temps que vous corrigez/ qu'est-ce que vous en pensez ?	
63.	A :	Je refais/ je refais sur une feuille/ sur un brouillon ?	
64.	E :	Voilà vous refaites sur une feuille mais vous laissez une marge hein/// d'accord///	
65.		vous voulez des lignes/ une feuille avec des lignes ?	
66.	A :	si vous avez	
67.	E :	oui	

Tableau 28 : Extrait de verbatim 2 (Nina, révision textuelle 1, min. 0 à 5)

US	E ou A	Enoncés	Partie de la production textuelle concernée
1	E :	vous devez d'abord lire tout ce que je vous ai écrit et puis je viens vous expliquer dans une minute quand j'ai donné à Ant ce qu'il doit faire	
2	A :	d'accord	
3		*Nina prend sa feuille et lit*	
4	E :	Alors vous avez regardé un peu // les consignes que¦	
5	A :	Oui	
6	E :	est-ce que vous comprenez ce que je vous dis là ? E. pointe le bas de la feuille sous 1	
7	A :	oui oui je comprends mais je ne sais pas comment inverser la question ou inverser la phrase	
8	E :	comment dire autrement ?	
9	A :	Oui	
10	E :	alors ce que vous dites c'est nous aurons une participation de 20 francs pour le chalet et pour le restaurant compris /	
11		comment vous diriez ça si vous me parliez ?	
12	A :	…	
13	E :	si vous me racontiez ?	
14	A :	Votre participation sera de 20 francs	votre participation sera de 20 Fr
15	E :	Votre participation sera de /	
16		oui on pourrait aussi dire ça	
17	A :	Parce que la lettre elle va à chaque personne	
18	E :	oui exactement / c'est tout à fait ça / votre participation/ alors ça c'est une idée / euh // moi je trouve ça mieux que « nous aurons une participation ».//votre participation sera de 20 francs / on peut tout à fait s'arrêter là /	
19		Alors l'autre chose à laquelle je vous demande de réfléchir c'est//	
20		est-ce que vous pensez vraiment que c'est /euh/ qu'elle est bien placée cette phrase ? E. pointe phrase l. 7-8 (PTB)/	
21		je voulais vous montrer quelque chose / vous voyez de ce côté ¦ E. prend la feuille avec la lettre modèle et exemplifie	
22	A :	XXX d'abord la proposition et après le prix	
23	E :	vous voyez là (E. pointe l'ensemble de la lettre exemple) ce qu'on a / regardez ce texte comment il est fait //	
24		alors je sais que je vous ai dit que c'est un exemple / euh vous pouvez pas vous baser trop là-dessus mais quand même / on a des parties là du texte qui sont séparées/	
25		vous vous n'allez pas faire comme ça/ c'est une lettre que vous faites/	
26		bon l'itinéraire pour le chauffeurs / on dit où on va / itinéraire pour les chauffeurs/ (E. pointe différentes parties de la lettre exemple)	
27		là ce qu'on va faire au fait et ici (E. pointe l.2-3) il y a des explications un peu plus pratiques le prix est là / vous voyez ? // alors vous //	
28		là on dit où on va. Ici on commence à dire ce qu'on va faire	
29		Alors ce que vous pourriez faire c'est continuer /	
30		vous dites/ on vous dit nous arriverons vers 10 h. nous aurons un chalet à disposition et pis vous continuerez à décrire le séjour / hm/ c'est une autre partie du texte //	
31		et puis le prix / l'histoire du prix on va le laisser vers la fin / d'accord ? / vous comprenez ?	votre participation sera de 20 Fr.
32	A :	d'accord	
33	E :	ça vous va ?	
34	A :	oui oui très bien/ et là pour la deuxième « au lieu de »¦	Le premier jour (…) Le deuxième jour (…). Le troisième jour (…).
35	E :	Alors vous allez / est-ce que vous devez écrire ce qu'on a dit là (l. 5-6)? vous allez pas l'oublier ?	votre participation sera de 20 Fr
36	A :	XXX votre participation sera de¦	
37	E :	vous pouvez hein / on a 3 minutes quand même	
38	A :	*Nina écrit la phrase sur une feuille vierge*	
39		c'est juste comme ça vous/ (l.5-6)	
40	E :	Ok et après pour la suite vous vous / c'est bien vous pouvez garder ça hein / chalet et / OK /	

1		alors deuxième remarque / qu'est-ce qu'on pourrait dire // alors on part / le départ est fixé vendredi 17 janvier / donc après vous dites premier jour deuxième jour troisième jour /// comment on pourrait dire plus simplement ?	Le premier jour (…) divertissments (ex. danse, jouex, musique)
2	A :	pour notre séjour ? // pour le séjour ?	
3	E :	non non non c'est pas plus simple ça / le premier jour c'est quel jour de la semaine au fait ?	
4	A :	c'est lundi	
5	E :	non non non dans ce voyage ?	
6	A :	dans le voyage ? alors vendredi	
7	E :	alors est-ce que vous pourriez // moi il me semble que quand on écrit « le premier jour, le deuxième jour, le troisième jour » je trouve ça un peu lourd // je trouve ce serait plus simple/ plus léger si vous disiez simplement le jour de la semaine /// puisqu'on part un vendredi et puis ça se termine un dimanche// vous voyez ce que je veux dire ou pas ?	
8	A :	pour le week-end XXX	
9	E :	non ! // on peut simplement dire (rires) vendredi	Le vendredi (…). Le samedi (…). Le dimanche (…)
10	A :	d'accord	
11	E :	vous comprenez ce que je veux dire ? Vous dites vendredi, samedi, dimanche / hein ?	
12		et puis comme ça c'est plus simple / c'est pas la peine de compliquer les choses parce que vous écrivez hein	
13	A :	Hm	
1	E :	Alors// maintenant il y a encore quelques petites erreurs // que j'ai soulignées/	l. 2 : a/ l.3 : a/ l.6: chalé/ l.9: conaissance/ l.11: preuves/skie/ l.12 : jouex
2		vous avez une feuille d'orthographe usuelle /	
3	A :	hm hm	
4	E :	vous allez donc noter certains des mots comme « chalet » par exemple vous allez chercher dans le dictionnaire / « connaissance » aussi/	l.6 chalé, l.9 conaissance
5		ça qu'est-ce que c'est ce mot ? (E point « jouex » dans le texte)	l.12 jouex
6	A :	des jeux	
7	E :	jeux voilà / alors vous vous avez écrit quelque chose que moi je lirais « jouet » hein/ vous voyez là (E. pointe « jouex » dans la PT) / J O U E X c'est ça ?	
8	A :	Oui	
9	E :	Alors O U en français on va toujours lire ça /jou/ ///	
10	A :	XXX jouet	
11	E :	mais vous voulez pas écrire « jouet » vous voulez écrire « jeux »/	
12		alors « un jouet » ça va s'écrire comme ça (E écrit « un jouet » au bas de la feuille) /// ça c'est un jouet et l'autre c'est un jeu et ça s'écrit comme ça (E écrit « un jeu » au bas de la feuille) //	
13		je vous le donne parce que vous avez pas¦	Jeu
14	A :	au pluriel	Jeux
15	E :	au pluriel avec un X / des jeux (E écrit « des jeux » au bas de la feuille) //	Jeux
16		je vous le donne parce que vous n'avez pas vraiment de chance de le trouver dans le dictionnaire si vous /	
17		avec le J là /// voilà //	

Les tableaux synoptiques 29 et 30 regroupent l'enchaînement des séquences selon les composantes du savoir, la forme de co-activité et l'état correspondant de la zone de compréhension (ZdC). Ils ont été élaborés comme suit : après que les verbatims aient été découpés en unités de sens puis en séquences, ces dernières ont été numérotées (1ère colonne). Puis nous avons mis en évidence la ou les composantes du savoir activées par les énonciateurs ainsi que l'action conduite (colonne SAVOIR et ACTION(S)), la forme de la co-activité (colonne FORME DE LA CO-A) et l'état de la zone de compréhension (colonne ETAT DE LA ZdC). La colonne SAVOIR et ACTION(S) sert, entre autres, à indiquer si l'enseignante et l'apprenant activent des savoirs différents ou similaires. Si c'est le cas, une séparation apparaît. Les cellules de cette colonne contiennent également les parties de la

production textuelle sur lesquelles portent la séquence, elles sont mises entre crochets, ainsi que les modifications effectuées (précédées d'une flèche).

Tableau 29: Tableau synoptique de Marcel, RT1 (5 premières minutes)

	SAVOIR et ACTIONS		FORME DE LA CO-A	ETAT DE LA ZdC
	Enseignant	**Apprenant**		
1 (US 1-3)	**GT** Introduire et identifier		DIVISEE	Considérée Comme Commune
2 (US 4-9)	**SYNTAXE et COHERENCE** identifier [Le samedi Matin Nous partirons ver 7h30 et Nous arivrons a mar la valler autour de 9h00 pour prendre le petite déjeuner, en suit ver 10h30 nous repatirons pour aller visiter disny Lande, jus'quà 19h30 et nous repartirons pour l'hôtel ou nous prandrons le soupé.] [Le dimanche nous partirons vers 10h00 pour aller visiter la tourefell jus'qua 13h00 en suite nous partirons au Musèr du louvre, et nous partirons en suite sur Genève ver 18h45 et nous arriverons sur place ver 23h00]		DIVISEE	Considérée Comme Commune
3 (US 10-45)	**COHERENCE** PLANIFICAT° GESTION DE LA TACHE	**COHERENCE** PLANIFICAT° SYNTAXE	PARTAGEE	En voie d'être Commune
	Identifier [Pour les personnes qui voudrait prandre l'heure enfants ils devront le signaler au plus vite, et une partisipation de 100.- sera demander]			
4 (US 46-67)	PLANIFICATION, **ORTHOGRAPHE** Identifier et modifier [… mar la vallée … disny Lande.. prandrons … soupé…. tourefell… Musèr … louvre]		DIVISEE	Commune

Tableau 30: tableau synoptique de Nina, RT1 (6 premières minutes)

<table>
<tr><th></th><th colspan="2">SAVOIR et ACTION(S)</th><th>FORME DE LA CO-A</th><th>ETAT DE LA ZdC</th></tr>
<tr><th></th><th>E</th><th>A</th><th></th><th></th></tr>
<tr><td>1 (US 1-5)</td><td colspan="2">GT
Introduire</td><td>DIVISEE</td><td>Considérée Comme Commune</td></tr>
<tr><td>2 (US 6-18)</td><td>SYNTAXE</td><td>SYNTAXE
PRAGMATIQUE</td><td>PARTAGEE</td><td>En Voie d’être Commune</td></tr>
<tr><td></td><td colspan="2">[nous aurons une participation de 20 Fr pour le chalé et le restaurant compris.]
-> votre participation sera de 20 Fr
Identifier</td><td></td><td></td></tr>
<tr><td>3 (US 19-53)</td><td colspan="2">COHERENCE
[Votre participation sera de 20 Fr.]
-> déplacement de la phrase
Identifier et modifier</td><td>DIVISEE</td><td>Commune</td></tr>
<tr><td>4 (US 41-53)</td><td>SYNTAXE
COHERENCE</td><td>SYNTAXE
COHERENCE
CHAMP LEXICAL</td><td>DIVERGENTE</td><td>Non commune</td></tr>
<tr><td></td><td colspan="2">[Le premier jour (…) divertissments (ex. danse, jouex, musique)]
-> Le vendredi (…). Le samedi (…). Le dimanche (…)
Identifier et modifier</td><td></td><td></td></tr>
<tr><td>5 (US 54-70)</td><td colspan="2">ORTHO
[chalé… conaissance … preuves… skie… … jouex]
jouex-> jeu-> jeux
Identifier et modifier</td><td>DIVISEE</td><td>Commune</td></tr>
</table>

Le dépouillement de ces deux extraits nous révèle plusieurs caractéristiques du court échange entre deux dyades enseignante-apprenant.

- Concernant les **composantes du savoir** en jeu, nous nous apercevons que Marcel et l’enseignante activent les mêmes composantes du savoir, sauf à la séquence 3 où l’enseignante introduit la gestion de la tâche. Lorsque l’enseignante et Nina interagissent, elles n’activent pas toujours les mêmes composantes. Lors de la deuxième séquence, les énoncés de l’enseignante portent sur des problèmes de syntaxe, alors que les énoncés de Nina portent aussi sur la dimension pragmatique du texte écrit (à un certain moment Nina propose une modification en la justifiant par l’affirmation suivante *parce que la lettre est adressée à plusieurs personnes*). Lors de la troisième séquence, les énoncés de l’enseignante portent principalement sur la cohérence, mais aussi sur des composantes syntaxiques. La quatrième séquence révèle encore un décalage entre l’enseignante et l’apprenante. En effet, alors que pour l’enseignante une partie de la production textuelle de Nina contient un problème de syntaxe et de cohérence, pour Nina il s’agit de remplacer un groupe de mots par un synonyme

(par exemple dire « pour le séjour » plutôt que de dire « Le premier jour.. le deuxième jour.. le troisième jour… »). Par contre, lors de la cinquième séquence, les énoncés des deux partenaires portent sur l'orthographe.

- La **co-activité** prend des formes différentes selon les séquences. Lors de l'interaction entre l'enseignante et Marcel, la co-activité est divisée à trois reprises et partagée à une reprise. Lors de l'échange avec Nina, elle est divisée à trois reprises, partagée à une reprise et divergente à une reprise.

- La **zone de compréhension** est considérée comme commune lors des deux premières séquences de la séance de révision textuelle entre Marcel et l'enseignante, puis elle est en voie d'être commune. Le dialogue entre Marcel et l'enseignante concerne l'identification du dysfonctionnement : l'enseignante justifie la raison pour laquelle l'erreur en est une, puis Marcel explique pourquoi l'erreur détectée par l'enseignante n'en est pas une selon lui. Finalement ils se mettent d'accord sur le diagnostic de l'erreur. À la quatrième séquence, elle est déjà constituée. Pour l'extrait qui concerne l'interaction avec Nina, la zone de compréhension est considérée comme commune lors de la première séquence, puis en voie de l'être (il y a un échange sur l'identification du problème, puis sur la modification à proposer). Lors de la troisième séquence, elle est déjà constituée. La quatrième séquence repose sur une zone de compréhension non commune : les interactants n'identifient pas le même problème et par conséquent pas les mêmes solutions. En fin de compte, dans la dernière séquence, elle est déjà constituée.

Cette analyse débouche sur plusieurs questions guidant celle des microgenèses. Par exemple, pourquoi Nina a-t-elle une place beaucoup moins active (du moins visiblement active) que Marcel ? Est-ce que les modalités des énoncés de l'enseignante l'empêchent de prendre une place plus active ? Pourquoi la co-activité est-elle partagée à certains moments et à d'autres divisée ? Cette forme est-elle liée aux composantes du savoir en jeu ? Ou imposée par l'enseignante, qui prend elle-même en charge la majorité des processus en laissant une marge de manœuvre très restreinte à l'apprenant ? Lorsque la zone de compréhension à propos d'un objet de savoir n'est pas commune, que se passe-t-il ? Reste-t-elle dans cet état ? Son état progresse-t-il ? Cette question est essentielle dans la mesure où une cristallisation d'un état signifierait en quelque sorte l'impossibilité d'une co-construction de connaissances, alors qu'au contraire si l'état se modifie, la co-construction de connaissances sera peut-être renforcée.

L'intérêt de ce dépouillement tient aussi au fait qu'un tableau synoptique permet de rendre compte de la progression au fil de la séance. La forme de la co-activité au sein de

chaque séquence change-t-elle au fur et à mesure du déroulement de la situation ? L'état de la zone de compréhension se modifie-t-il entre le début et la fin de la séance ?

C. Les entretiens en observation rétrospective accompagnée

Les troisièmes traces recueillies sont issues des entretiens d'observation accompagnée avec l'enseignante.

Tableau 31 : étapes de transformation des enregistrements sonores des séances d'ORA

Données brutes	Enregistrement sonore des séances d'ORA
Données élaborées 1	Transcription en verbatim
Données élaborées 2	Recherche d'indices (à propos des composantes du savoir en jeu ; des interventions et gestes de l'enseignante ; des productions, gestes et démarches de l'apprenant ; des acquis des l'apprenant ; de l'état de la zone de compréhension)
Données élaborées 3	Tableaux synoptiques (à propos des composantes du savoir en jeu ; des interventions et gestes de l'enseignante ; des productions, gestes et démarches de l'apprenant ; des acquis des l'apprenant ; de l'état de la zone de compréhension)

Données brutes

La première étape de transformation des données consiste à transcrire en verbatim les enregistrements sonores. Cette transcription est moins complète que dans le cas de transcription de l'enregistrement des séances de révision textuelle. En effet, nous n'avons pas transcrit les silences entre les mots, ni les gestes non verbaux (il s'agit d'une transcription partielle, Deslauriers, 1991).

Donnée élaborées 1

La transcription a été organisée dans un tableau séparant nos énoncés de ceux de l'enseignante et chaque tour de parole a été numéroté. Ainsi, le document à partir duquel nous travaillons prend la forme suivante :

Tableau 32: première transcription organisée des ORA

	Chercheuse	Enseignante
1	Dis-moi un peu les erreurs et acquis que tu as remarqués/ aussi par rapport au texte d'avant/ ce qu'il a fait tout au début/ pour voir un peu sa progression/ et en général ce que tu penses du texte/	
2		dans l'ensemble c'est un bon texte / il répond à la consigne/ je me suis demandée s'il l'avait vraiment bien fait lui-même/ parce que je reste un peu étonnée/ j'ai encore à l'atelier le tout premier texte qu'il a fait et sur le plan de la syntaxe c'était du charabia/ vraiment/ et je me rappelle que j'avais été assez paniquée/ je m'étais demandée comment j'allais l'aider à le corriger/ alors là je trouve qu'il y a beaucoup de progrès par rapport à ce texte-là/ quand il m'a donné le texte je me suis demandée s'il l'avait vraiment écrit lui-même
3	c'est pas lui qui avait déjà copié un texte ?	
4		oui il m'avait donné le premier texte au futur qui était vraiment trop bien/ et là je lui ai demandé s'il l'avait fait tout seul et là il m'avait dit que non/ et puis je lui avais expliqué que c'était important qu'il fasse le texte lui-même/ quand il me l'a rendu je lui ai demandé / parce que j'ai un peu un doute par rapport à cet élève parce que des fois j'ai l'impression qu'il a de la peine à accepter l'erreur/ il y a une question d'amour propre/ et là il m'a dit « non non, je vous assure je l'ai fait tout seul » alors j'ai décidé de le croire/ donc je pense que c'est bien /

Ensuite, à partir de la transcription, nous avons repéré, dans le discours de l'enseignante, tous les passages où elle abordait l'un des éléments suivants :

- Les composantes du savoir en jeu : c'est-à-dire celles qu'elle nomme, celles qu'elle dit avoir abordées, celles qu'elle projette d'activer et celles qu'elle renonce à aborder ;
- ses propres interventions : chaque fois qu'elle explicite ou justifie ce qu'elle a dit et la manière dont elle intervient auprès de l'apprenant ;
- les démarches ou gestes de l'apprenant : lorsqu'elle commente, explique les manières d'écrire et de réviser de l'apprenant ;
- les acquis de l'apprenant : lorsqu'elle commente, relate les acquis ou lacunes de l'apprenant ;
- La compréhension commune : lorsqu'elle commente, explicite la compréhension entre elle et les apprenants.

Précisons que le dépouillement des entretiens ORA est entièrement qualitatif, il s'agit surtout de repérer les éléments abordés et non le nombre de fois qu'ils sont abordés. Par ailleurs, plusieurs parties du discours n'ont pas été prises en compte dans le dépouillement. Comme les entretiens prenaient parfois l'allure de conversations informelles, nous avons mis

certains passages du discours de l'enseignante de côté, notamment tous ceux qui n'apportaient rien en regard des objectifs de la recherche.

Données élaborées 2

Nous avons ensuite établi un tableau synoptique pour chacun des indices en regard des cinq éléments susmentionnés. La première colonne contient les composantes du savoir ; la deuxième, les savoirs nommés par l'enseignante ; la troisième, les tours de paroles (TP) dans lesquels elle commente ses propres interventions ; la quatrième, les TP dans lesquels elle commente les démarches, les gestes ou les acquis des apprenants et la dernière colonne les TP dans lesquels elle commente la compréhension entre elle et l'apprenant.

Tableau 33 : tableau synoptique ORA

Composantes du savoir	**les savoirs nommés**	**Interventions de E**	**Démarches, gestes et acquis de A**	**compréhens° commune**
Pragmatique				+ (38)
Cohérence				
Mise en page				
Connex°			(+) (21)	
Cohés° nom				
Cohés° verb	*Emploi du futur (5, 9), participe passé (40, 62), conditionnel (6)*	(-conceptualisat°) renoncement (40, 62)	*Futur* (+) (5, 9 iii) :conceptualisat° (-) (40, 62)	
Formulat°			(-) (5)	+ (17)
Syntaxe			+ (35)	
Champ lexical				
Ortho	*Orthographe (5, 9, 11, 35ii)*		*Orthographe* (-) (5, 11) Méta- : sources (+) (35, 37) (-) (35)	
Phono			(-) (13) (+) (15)	
Morpho	*Radicales (9), adjectifs (15, 40), verbe à l'infinitif (13, 62), pluriel (60), féminin (15, 46), terminaison (9)*		(-) (15, 40, 60)	
Rel. Hist			(-) (29)	

Entretiens ORA pour transformer des pratiques

Il est important de relever que la fonction de transformation des pratiques des entretiens a été difficile à évaluer. Lors des séances ORA, l'enseignante remarque un nombre important de faits inhérents à l'enseignement-apprentissage dans son atelier. Par exemple, elle remarque que lorsqu'elle travaille avec Nina elle ne lui laisse pas trouver la réponse ou la solution toute seule, qu'elle est beaucoup plus tolérante vis-à-vis de Marcel que vis-à-vis de Nina ou qu'elle

n'arrive pas à expliquer des règles de syntaxe, etc. Ces remarques l'amènent-elles pour autant à intervenir différemment ? Cela est difficile à évaluer. Nous n'avons pas observé suffisamment de séances de révision textuelle chez un même apprenant pour vraiment noter une différence dans ses gestes et pratiques. C'est la raison pour laquelle les verbatims ORA n'ont pas été dépouillés dans l'optique d'évaluer leur effet sur la transformation des pratiques. Nous avons toutefois repéré les occurrences où l'enseignante affirme clairement que les séances ORA ont eu un effet sur ses pratiques[36].

Les tableaux 34 à 38 montrent les composantes du savoir telles qu'elles sont traitées dans le discours de l'enseignante.

Tableau 34: Les composantes autour de la tâche dans les séances ORA

Gestion de la tâche (GT)		
Déf. : Il s'agit de tous les énoncés servant à introduire ou clore la tâche, à la mettre en lien avec d'autres tâches de l'atelier.	*Ind. :*Lorsque l'enseignante énonce comment se déroule la tâche, comment elle est découpée, l'ordre dans lequel les tâches vont être effectuées (corriger d'abord les erreurs de cohérence ensuite l'orthographe), ce qui est à faire concrètement (sortir une feuille, la consigne).	*Ex. :* *E : vraiment j'ai saucissonné la correction de ce texte / plus que pr les autres je crois/ parce que je me suis dit que c'est vraiment pas la peine que je lui dise trop de choses parce qu'elle les intègre absolument pas/ elle est trop vite en surcharge/ et il vaut mieux que je revienne plusieurs fois*

[36] Lors de la séance ORA concernant la première séance de révision textuelle avec Boris, Martine dit : « Je crois que c'est aussi en faisant ce travail avec toi / mais aussi par d'autres choses / que je me suis rendue compte que des fois j'en disais trop aux élèves/ je donnais trop de consignes en même temps et après il y avait une surcharge / ça fonctionnait pas bien / alors maintenant j'arrête/ quitte à reprendre après / je pense qu'il vaut mieux reprendre plusieurs fois ». Lors d'une autre séance, concernant la dernière séance de révision textuelle avec ce même apprenant, après qu'elle ait remarqué que Boris avait beaucoup de peine à comprendre ce qu'est une phrase, elle dit « En parlant de ça avec toi je me dis qu'il faudrait faire des exercices comme ça/ où on a juste des compléments qui sont isolés pour essayer de montrer aux gens que ce ne sont pas des phrases complètes », puis plus tard – lors de la même séance ORA – elle dit après avoir visionné la partie de l'enregistrement vidéo où elle introduit l'activité de révision textuelle en rappelant à Boris la consigne donnée au départ de la production textuelle : « (…) là c'est que je crois que c'est un effet du travail que je fais avec toi / il était bien préparé mon petit discours / je m'étais efforcée d'être clair/ par rapport à ce que j'allais dire / ça m'amuse d'entendre ça / mais je trouve ça bien ». (Balslev, 2005).

Tableau 35: Les composantes liées au texte dans les séances ORA

Pragmatique		
Déf : Ce qui a trait à la dimension communicative et énonciative du texte (Fayol & Heurley, 1995), à la situation dans laquelle l'énoncé est employé (Ducrot & Schaeffer, 1995). Cette dimension intègre trois types d'opérations : 1) celles définissant le lien social ; 2) celles précisant le but de l'activité ; 3) celles déterminant le rapport énonciateur/destinataire (Schneuwly, 1988).	*Ind. :* lorsqu'il est question du destinataire de l'écrit, de définir l'intention derrière la production textuelle (informer, demander une information, témoigner, etc..), de tenir compte du lien entre l'énonciateur et le destinataire ou du moment/lieu où le destinataire va lire la production textuelle.	*Ex :* *C'est encore pas un exposé tu vois c'est donc encore pas compris parce que la consigne c'est exposer un projet hein / c'est clairement ce qui est dit je lui ai fait regarder donc mais c'est pas la même chose qu'exposé/ un exposé ça c'est le nom / un exposé*
Cohérence		
Déf. : Eléments dans le texte permettant de faire sémantiquement (et non linguistiquement) le lien entre deux phrases ou parties de phrases (Germain, 1991). Ce qui a trait à l'organisation thématique du texte (qu'est-ce qui doit être dit à quel moment ?).	*Ind :* lorsqu'il est question du lien entre deux informations, d'une information manquante ou inutile, ou lorsqu'il est question de mieux comprendre les informations contenues dans le texte, de tenir compte dans l'ordre dans lequel les éléments sont énoncés (ex. dans la lettre présentant un projet, il est logique de présenter les activités dans leur ordre chronologique).	*Ex :* *oui mais pour moi c'est relire pour vérifier que les choses vont bien ensemble / vérifier la cohérence et la cohésion du texte / bon je ne vais pas employer ces mots-là avec eux / mais ce que je leur dit c'est pour vérifier que tout va ensemble /*
Mise en page		
Déf. : Ce qui a trait à l'organisation visuel ou graphique du texte, le découpage en paragraphes, l'emplacement du titre, etc.	*Ind :* lorsqu'il est question de retour à la ligne, de découpage du texte en paragraphes ou de l'insertion du titre.	*Ex :* *E : oui là il y a une mise en page / mais comme ce n'est pas tapé à l'ordinateur et lui je ne sais pas s'il sait taper/ alors je ne vais pas passer trop de temps à lui faire taper sur la machine/ avec les autres on a vu que la mise en page il la faisaient eux-mêmes/*
Champ lexical		
Déf. : Ce qui a trait à l'enseignement/apprentissage de la définition et de l'utilisation d'un mot, en lien avec le reste du texte.	*Ind :* lorsqu'il est question du choix des mots utilisés dans le texte.	*Ex :* *E : là, Boris a utilisé un drôle de verbe / « exhorter » je ne sais pas où il a trouvé ça*

Tableau 36 : les composantes liées aux relations entre phrases dans les séances ORA

Organisateurs de connexion		
Déf. : La connexion renvoie aux opérations qui à la fois segmentent le discours et, dans le même temps, permettent de « cimenter » les noyaux prédicatifs successifs. Les organisateurs de connexion concernent les connecteurs (alors, mais, soudain, etc.) et la ponctuation) (Bronckart, 1996).	*Ind :* lorsque l'enseignante parle du lien entre deux phrases, de couper une phrase en deux, de l'utilisation des conjonctions de coordination (« et ». « or », « mais », etc.), des marques de ponctuation et des majuscules suivant les points.	*Ex :* *E : là il y a aussi une question de ponctuation qui n'est pas tt à fait juste/ qui manque/ autrement*
Organisateurs de cohésion nominale		
Déf. : Les anaphores ou les marqueurs déictiques constituent des mécanismes de cohésion en faisant référence à quelque chose qui vient avant ou après (ex. ce jour-là ; cette femme) (Fayol & Schneuwly, 1987).	*Ind :* lorsqu'il est question de remplacer un nom par un pronom ou par un nom synonyme ; ou lorsqu'il s'agit de remplacer un nom par un pronom ; lorsqu'il est question de l'ajout, de la suppression ou de la fonction d'un pronom relatif (qui, que, quoi, dont, où, lequel…, quiconque), de l'utilisation des articles définis ou indéfinis, des pronoms démonstratifs.	*Ex :* *E : par rapport à ça il y a tte la question des pronoms qui est très intéressante parce que les gens mettent « il , il ,il »/ alors lui comme il a pas décrit cette histoire / alors là il a pas vraiment décrit les images / il a raccourci l'histoire / il a échappé au problème des pronoms*
Organisateurs de cohésion verbale		
Déf : Les mécanismes de cohésion verbale assurent l'organisation temporelle et/ ou hiérarchique des procès verbalisés dans le texte, et ils sont essentiellement réalisés par le temps des verbes. (Bronckart, 1996, p. 127).	*Ind :* lorsque l'enseignante parle de temps verbaux (participe passé, imparfait, passé composé, futur, etc.)	*Ex :* *oui parce que par rapport aux verbes à l'emploi du futur il y a « nous partirons », « nous arriverons »*

Tableau 37: les composantes liées aux phrases dans les séances ORA

Formulation (formulat°)		
Déf. :« Action d'exposer avec précision ; manière dont qqch est formulé. »	*Ind :* lorsque l'enseignant parle de comment les phrases sont formulées, en invoquant la présence ou absence de répétitions, en parlant du « style » de l'apprenant… L'enseignante utilise souvent des adjectifs comme « mieux », « plus satisfaisant » etc. plutôt que des adjectifs comme « juste », « faux », « correct », « incorrect ».	*Ex :* *E : oui parce que par rapport aux verbes à l'emploi du futur il y a « nous partirons », « nous arriverons », (…) « nous repartirons ». / c'est très répétitif « nous partirons » je le lui ai signalé d'ailleurs/*
Syntaxe		
*Déf :*Les dysfonctionnements syntaxiques concernent les relations entre les éléments présents dans l'énoncé (Cappeau, p.77, 2000). « Etude des règles qui président à l'ordre des mots et à la construction des phrases, dans une langue. » (dictionnaire Robert Brio).	*Ind :* lorsque l'enseignante parle de la composition du texte, de mots manquants ou superflus dans une phrase, de mots mal placés ou d'éléments manquants (comme un verbe, un article, un sujet). Lorsque les énonciateurs utilisent des adjectifs normatifs « correct » / « incorrect »/ « juste », « faux », « en français on écrit/dit », etc.	*Ex :* *E : par rapport à la manière dont il compose ces textes il n'a pas vraiment de difficultés/ c'est l'orthographe/*

Tableau 38: les composantes liées aux mots ou à une expression dans les séances ORA

Orthographe (ortho)		
Déf : Ce qui a trait à l'orthographe des mots	*Ind :* Lorsque l'enseignante parle de l'orthographe sans préciser une dimension particulière (dimension phonogrammique, morphogrammique)	*Ex :* E : *Marcel fait absolument toutes les fautes d'orthographe qu'on peut faire et même il en invente / totalement inédites j'en suis sûre/ (rires) /* *« l'heure » enfants ça j'ai jamais vu !*
Orthographe phonogrammique (phono)		
Déf. : Ce qui a trait à la correspondance graphème-phonème (PNR ; Rieben ; Allal ; Saada-Robert, argu PECARO 2002 ; Catach ; Jaffré)	*Ind :* lorsque l'enseignante parle de la prononciation d'un mot (comment on lit ou dit un mot), de la valeur phonique d'une lettre, d'un digramme ou d'un accent, des rapports sons/lettres.	*Ex :* E : *il a écrit comme on prononce*
Orthographe morphogrammique (morpho)		
Déf : Ce qui a trait à la relation entre grammaire et graphies (Catach)	*Ind :* lorsque l'enseignante parle des signes graphiques servant à signifier le singulier/pluriel, ou masculin/féminin d'un mot, de segmentation lexicale (apostrophe par ex. ou ensuite en un seul mot et non deux), de l'appartenance grammaticale des mots (distinction entre un verbe et un nom par ex. ou un nom commun ou un nom propre). Lorsqu'elle parle de « radicales », de « terminaisons », d' « adjectifs » + utilisation des guillemets.	*Ex :* E : *c'est quelqu'un qui croit que « petit » s'écrit avec un E / et que le E n'a rien à voir avec le féminin/*
Orthographe « reliquat historique » (rel. hist.)		
Déf. : Ce qui, dans l'orthographe d'un mot, est le résultat d'un « reliquat historique » ou qui tient à son étymologie.	*Ind :* lorsque l'enseignante parle de l'orthographe d'un mot ne relevant ni de la grammaire, ni de la valeur phonique des lettres, mais qui est le résultat de son étymologie. Lorsqu'elle parle d' « orthographe usuelle ».	*Ex :* *E :* et puis « après ». Je me dis il a pas fixé comme ça des mots qui sont des mots de la langue courante qui reviennent et reviennent. Je suis découragée je me dis « je n'ai pas ce qu'il faut pour qu'il fixe ça ». Si en dix ans d'école il n'a pas fixé « mais » et puis c'est un type qui lit. Donc qu'est-ce que j'ai comme chance moi de leur faire apprendre, de les aider à retenir comment on écrit « après »

D. Les productions textuelles et leurs modifications

Les productions textuelles (PT) émanant des bilans, des tests et des situations-problèmes ont subi les transformations décrites ci-dessous.

Tableau 39 : les étapes de transformation des données

Données brutes	Copies des productions textuelles des apprenants (dans leurs différentes versions)
Données élaborées 1	Transcription « diplomatique » (Fabre-Cols, 2000)
Données élaborées 2	Évaluation qualitative des PT

Données brutes

Nous gardons plusieurs photocopies des productions textuelles effectuées par les apprenants. Dans un premier temps, nous photocopions la version que l'apprenant rend à l'enseignante pour qu'elle la corrige, ensuite nous photocopions cette même production, mais avec les annotations de l'enseignante. Puis, lors du déroulement même de la séance de révision textuelle, la production textuelle modifiée par l'apprenant est copiée[37]. Nous avons ainsi recueilli de trois à cinq versions de chaque production textuelle. Ci-dessous sont montrés, à titre d'exemple, les différentes versions de la première production textuelle de Marcel du module 1 (PT1a Marcel).

[37] une photocopieuse est à disposition dans la salle de cours et chaque fois que l'enseignante passe un moment avec l'apprenant pour discuter de ses modifications, elle fait une copie de sa production

Exemples : les différentes versions de la première production textuelle de Marcel du module 1 (présenter un projet de voyage)

version 1

Chères amies, chers amis,

Cette année, nous vous proposons de vous emmener à disny Lande Paris

Le départ est fixé vendredi 17 juin à 18 h 30, à la maison de l'association. Un car vous transportera, vous et vos bagages, à notre destination. Nous arriverons ver 23h00 a l'hôtel des quatre Saisons ou une petit Collation sera servis à larivée du Car.

Le Samedi Matin nous partirons ver 7h30 et Nous arivrons a mar la valler autour de 9h00 pour prandre le petit dégeuner, on suit ver 10h30 nous repatirons pour aller visiter disny Lande, jusqua 19h30 et nous repatirons pour l'hôtel ou nous prandrons le Soupé.

Le dimanche nous partirons ver 10h00 pour allez visiter la tour/fete jusqua 13h00 en Suite nous partirons au musée du louvre, et nous partirons en Suite sur Genève ver 18h45 et nous arriverons sur place ver 23h00.

Pour les personnes qui souhait prandre l'heure enfant ils devront le Signaler au plus vite, et une partisipation de 100.- sera demander

version 3

Chères amies, chers amis,

Cette année, nous vous proposons de vous emmener à Disneyland Paris.

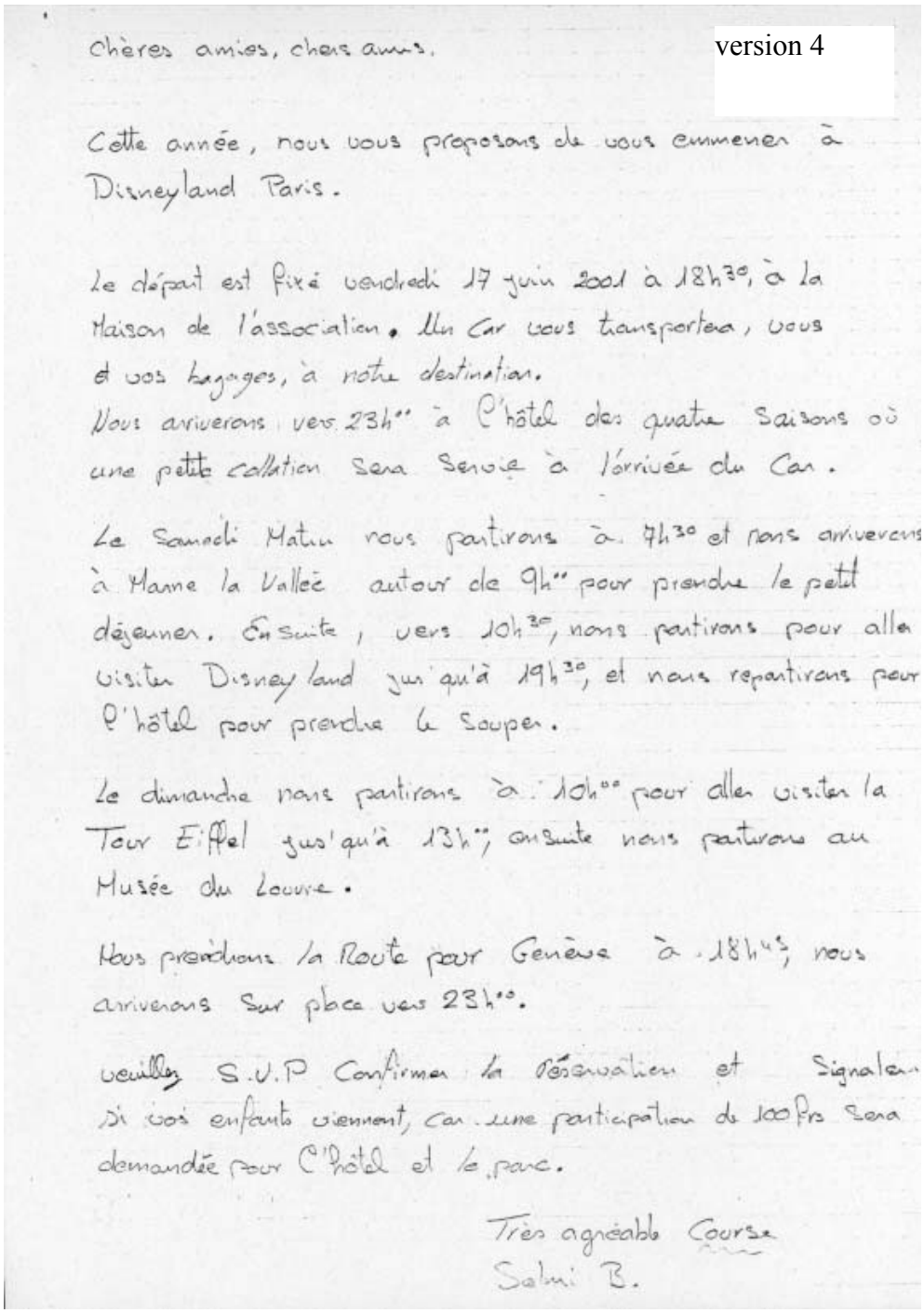
Le départ est fixé vendredi 17 juin 2001 à 18h30, à la Maison de l'association, Un Car vous transportera, vous et vos bagages, à notre destination.
Nous arriverons ver 23h00 à l'hôtel des quatre Saisons une petit collation sera Servie à l'arivée du Car.

Le Samedi Matin nous partirons ver 7h30 et nous arriverons à Marne la Vallée autour de 9h00 pour prendre le petit dejeuner. Ensuite vers 10h30 nous partirons pour alla visiter Disney land jusqu'a 19h30, et nous repartirons pour l'hôtel pour prendre le souper.

Le dimanche nous partirons vers 10h00 pour aller visiter la Tour Eiffel jusqu'a 13h00 ensuite nous parturons au Musée du Louvre.

Nous parturons ensuite Sur Genève ver 18h45 nous arriverons Sur place ver 23h00.

veuillez S.V.P Confirmer la réservation et de Signaler si vo



version 4

Chères amies, chers amis.

Cette année, nous vous proposons de vous emmener à Disneyland Paris.

Le départ est fixé vendredi 17 juin 2001 à 18h30, à la Maison de l'association. Un Car vous transportera, vous et vos bagages, à notre destination.
Nous arriverons vers 23h00 à l'hôtel des quatre Saisons où une petite collation sera servie à l'arrivée du Car.

Le Samedi Matin nous partirons à 7h30 et nous arriverons à Marne la Vallée autour de 9h00 pour prendre le petit déjeuner. Ensuite, vers 10h30, nous partirons pour aller visiter Disneyland jusqu'à 19h30, et nous repartirons pour l'hôtel pour prendre le Souper.

Le dimanche nous partirons à 10h00 pour aller visiter la Tour Eiffel jusqu'à 13h00, ensuite nous partirons au Musée du Louvre.

Nous prendrons la Route pour Genève à 18h45, nous arriverons sur place vers 23h00.

veuillez S.V.P Confirmer la réservation et Signaler si vos enfants viennent, car une participation de 100 frs sera demandée pour l'hôtel et le parc.

Très agréable Course
Salmi B.

Données élaborées 1

Dans un deuxième temps, nous transcrivons chacune des versions de la production textuelle. Cette transcription est diplomatique (Fabre-Cols, 2000) : elle reproduit le plus fidèlement possible le texte écrit par l'apprenant. Les erreurs ainsi que les retours à la ligne apparaissent tels qu'ils se présentent dans le texte de l'apprenant. Ci-dessous est montrée, à

titre d'exemple, la transcription de la première version de la production de Marcel au module 1 (présenter un projet de voyage).

1	*Chères amies, chers amis,*
2	*Cette année, nous vous proposons de vous emmener* à disny Lande Paris
3	*Le départ est fixé vendredi 17 juin à 18h30, à la maison de l'association. Un car*
4	*vous transportera, vous et vos bagages, à notre destination. Nous arriverons* ver 23h00
5	à l'hôtel des quatres Saisons ou une petite colasions sera
6	servis à larivé du car.
7	Le samedi Matin Nous partirons ver 7h30 et Nous arivrons
8	a mar la valler autour de 9h00 pour prendre le petite
9	déjeuner, en suite ver 10h30 nous repatirons pour aller visiter
10	disny Lande, jus'quà 19h30 et nous repartirons pour l'hôtel
11	ou nous prandrons le soupé.
12	Le dimanche nous partirons ver 10h00 pour aller visiter la tourefell
13	jus'qua 13h00 en suite nous partirons au musèr du louvre, et
14	nous partirons en suite sur Genève ver 18h45 et nous arriverons sur
15	place ver 23h00.
16	Pour les personnes qui voudrait prendre l'heure enfants ils devront
17	le signaler au plus vite, et une partisipation de 100.- sera demander

Données élaborées 2

Une troisième opération consiste à repérer les erreurs orthographiques dans le texte écrit par l'apprenant, mais aussi toutes ses particularités syntaxiques et textuelles. Cette opération permet de procéder à une évaluation quantitative de la dimension orthographique de chacune des productions textuelles, en comptabilisant le nombre de mots corrects sur l'ensemble du texte (Allal et al., 2001), et à une évaluation qualitative des dimension syntaxiques et textuelles de ces dernières.

Synthèse des procédures

En synthèse à cette partie sur les procédures méthodologiques, l'interprétation progressive des données par étapes est pointée. Il est par conséquent difficile de différencier nettement ce qui est de la méthodologie de ce qui est des résultats. Il nous paraît également pertinent de rappeler notre volonté de recueillir plusieurs traces en vue de les croiser pour rendre compte de la totalité du système didactique. Ce croisement se présente surtout dans l'analyse *a priori* de la situation. Dans l'interprétation des SRT, nous avons fait appel aux autres données lorsque nous avions des doutes quant à ce que nous observions. Par exemple, les entretiens ORA ont souvent été sollicités pour repérer les intentions des énoncés de l'enseignante.

V. Résultats

Introduction

Quatre parties principales constituent ce chapitre.

La première a pour fonction de mettre en évidence les composantes du savoir susceptibles d'être activées lors des séances de révision textuelle. Il s'agit de procéder à une analyse *a priori* de la situation, en tenant compte à la fois des objectifs annoncés de l'atelier et de chacune des tâches constituant le programme de formation. Mais sa fonction est aussi de mettre en évidence les composantes que l'enseignante privilégie et celles que chacun des apprenants est susceptible de développer ou d'améliorer (les objets d'« apprentissage »). L'analyse des objectifs du programme, des situations-problèmes et des activités spécifiques ainsi que des entretiens avec l'enseignante débouche sur la mise en évidence des objets d'enseignement (Chevallard, 1985 ; Jonnaert, 1988) et d'apprentissage : c'est-à-dire les composantes du savoir que le dispositif et l'enseignante prévoient d'enseigner et celles que les apprenants sont susceptibles d'apprendre. Les entretiens avec l'enseignante sont donc analysés (en y cherchant les composantes significatives pour elle ainsi que les principes guidant son enseignement) ainsi que les productions textuelles des apprenants (en mettant en évidence les composantes peu ou mal maîtrisées).

La deuxième partie a pour but de pointer les composantes du savoir effectivement traitées lors des séances de révision textuelle et les modalités par lesquelles elles sont traitées, c'est-à-dire des manières par lesquelles les composantes préalablement identifiées comme « objets d'enseignement » et « objets d'apprentissage » sont activées par les deux interlocuteurs. Une analyse d'un verbatim de séance de révision textuelle est présenté de manière détaillée de façon à mettre en évidence comment la co-activité et la zone de compréhension est qualifiée.

La troisième partie rend compte des apprentissages effectués par les apprenants en mettant l'accent sur les composantes identifiées comme objets d'apprentissage entre le début et la fin de l'observation. La manière dont ces objets ont été traités dans les séquences sont mis en lien avec une éventuelle progression de ces objets par les apprenants.

La quatrième partie synthétise l'ensemble des résultats en les mettant en lien entre eux. L'accent est particulièrement mis sur les liens entre les trois phases du processus de transposition : 1) le savoir d'enseignement ; 2) le savoir enseigné ainsi que les modalités d'échange et 3) les connaissances construites par les apprenants, les manières dont les objets d'apprentissage sont traités et les apprentissages effectués par les apprenants.

1. Analyse des composantes activables du savoir

Dans cette partie, il s'agit de mettre en évidence les composantes du savoir activables à travers la situation de révision textuelle, autrement dit, de repérer les objets d'enseignement et d'apprentissage. Par objet d'enseignement, nous entendons les composantes du savoir qui sont activables au vu du programme proposé de formation et des situations qu'il inclut, ainsi qu'en regard de certains éléments saillants du discours de l'enseignante lors des entretiens en observation accompagnée. Il s'agit donc, d'une part, de procéder à une analyse *a priori* des situations-problèmes, d'autre part, de mener une analyse de contenu (Bardin, 1989) sommaire des entretiens a posteriori (entretiens ORA) avec l'enseignante. Par objet d'apprentissage, nous entendons les composantes du savoir que les apprenants sont susceptibles de construire ou de développer pour devenir des connaissances en regard de l'analyse de la première production textuelle que ceux-ci ont effectuée. Par exemple, si un apprenant écrit un texte dans lequel beaucoup d'erreurs orthographiques et syntaxiques apparaissent, mais que les composantes textuelles sont maîtrisées, les composantes orthographiques et syntaxiques sont considérées comme objets d'apprentissage.

Ainsi l'objectif mentionné ci-avant se réalise à travers la réponse à trois questions :

- Quelles sont les composantes du savoir présentes dans les situations-problèmes et les activités spécifiques prévues par le programme de formation? (objets d'enseignement, EI)
- Quelles sont les composantes du savoir présentes dans le discours de l'enseignante lors des entretiens ORA ? (objets d'enseignement, EII)
- Comment chacune des composantes est-elle traitée dans les productions textuelles des apprenants ? (objets d'apprentissage, A)

Le but de cette partie sur les composantes activables du savoir est de rendre compte de manière aussi complète que possible de la partie prédéfinie de l'interaction prenant place lors du déroulement effectif de la situation de révision textuelle. Nous schématisons les trois éléments comme ceci :

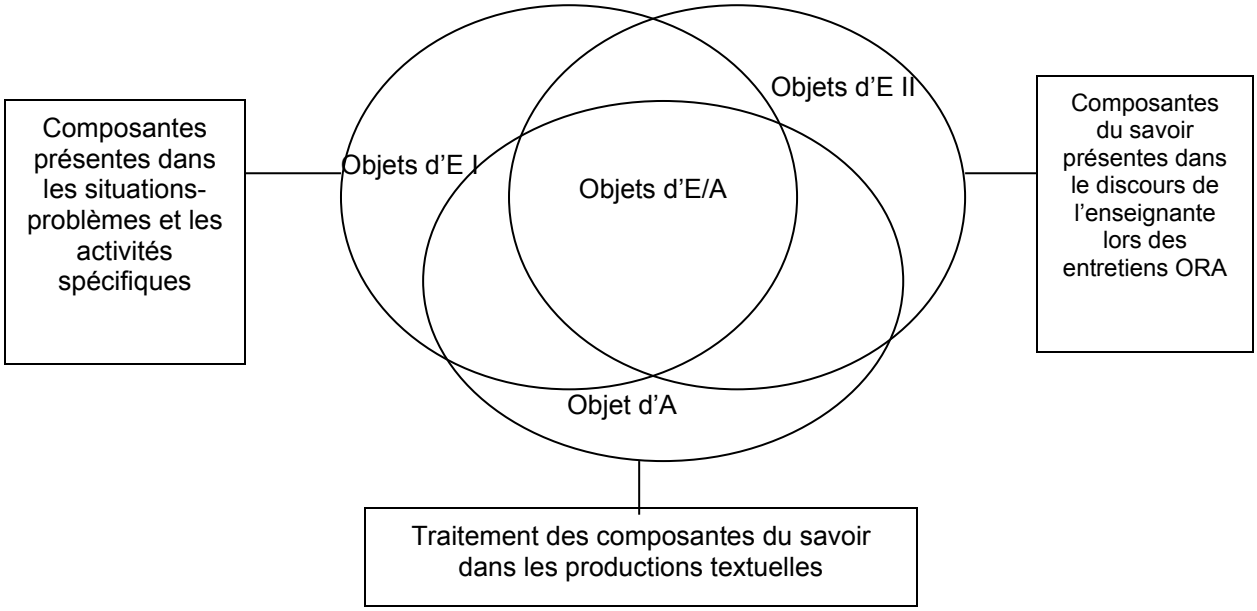


Figure 9 : schématisation des objets d'enseignement / apprentissage « donnés » en regard des situations de révision textuelle

a) Analyse *a priori* du programme de formation

L'analyse *a priori* (Allal et al., 2001 ; Mercier & Salin, 1988 ; Saada-Robert & Mazurczak, 2002 ; Schubauer-Leoni & Leutenegger, 2002) implique de mettre en évidence les composantes du savoir activables à travers les tâches prescrites à l'enseignante et aux apprenants (Goigoux, 2001) ainsi que les processus requis pour réaliser cette tâche.

Afin de mieux comprendre les tâches prescrites à l'enseignante et à l'apprenant, mentionnons les objectifs de l'atelier de français écrit : ceux-ci portent sur « l'essentiel du programme de fin de scolarité obligatoire ». D'emblée, précisons que l'enseignante ne dispose pas d'un manuel du professeur ou d'un programme spécifiant son rôle. C'est donc à partir des plans de formation que nous avons inférés la tâche qui lui est prescrite. Il s'agit pour elle à la fois d'amener l'apprenant à s'approprier certains contenus du savoir spécifiques (ceux mentionnés dans les plans de formation) et de l'amener à produire des textes respectant certaines conventions. Pastré (2005), dans une description des particularités des situations-problèmes complexes, distingue deux activités : l'activité de construction (acquérir un savoir) et l'activité de production (écrire un texte communicable). Ces deux activités sont présentes lors des productions textuelles puisqu'il s'agit à la fois d'acquérir certains savoirs (linguistiques et rédactionnels) et de maîtriser une activité en situation. La façon dont le

programme est présenté laisse un certain flottement dans la réalisation de la prescription : s'agit-il d'apprendre à conjuguer les verbes simples au futur par le biais d'exercices ou de productions textuelles ? Ou s'agit-il d'apprendre à écrire une lettre requérant la maîtrise du temps verbal du futur ? En d'autres mots, la production textuelle constitue-t-elle un but en soi, un prétexte pour aborder des savoirs linguistiques comme ceux concernant l'orthographe ou encore l'occasion de produire un texte lié à une situation de communication particulière ?

Les composantes du savoir pouvant être activées lors de situation de révision textuelle sont celles de la langue écrite (Adam, 1990, 1992 ; Allal, Rouiller, Saada-Robert & Wegmuller, 1999 ; Bronckart, 1992 ; Bronckart, 1996 ; Dolz & Schneuwly, 1998 ; Catach 1978/1996 ; Fayol, 1985 ; Jaffré, 1994 ; Schneuwly, 1994 ; Schneuwly & Dolz, 1997 ; Turco, 1988 ; Wirthner et al., 1991[38]) sur lesquelles nous reviendrons ci-après. Dans la perspective ergonomique, l'analyse *a priori* implique aussi de reconstituer tout ce qui est « à faire » par chacun des interactants.

Selon Hayes & Flower (1980 ; 1986), la révision est l'un des trois processus majeurs de la production textuelle (les deux autres ceux de planification et de mise en texte). Sa fonction consiste à améliorer la qualité d'un texte et elle se réalise à travers la détection et la correction de faiblesses se présentant dans ce dernier. A partir du modèle de Hayes & Flower (ibidem), Fayol et Schneuwly (1987) distinguent trois processus en jeu dans la révision textuelle : la détection, qui consiste à repérer un dysfonctionnement ; l'identification, où sont formulées des hypothèses sur l'origine de l'erreur et la modification, qui est l'action effectuée par le rédacteur lorsqu'il propose une version remaniée. Ces processus de révision peuvent avoir lieu avant (lors de la planification du texte), pendant et après la production écrite (Allal et al., 2005 ; Scardamalia, 1983). Dans la situation observée, il est question des processus de révision textuelle ayant lieu après ceux de production textuelle. Nous n'avons pas étudié ceux se déroulant avant et pendant la production. Par ailleurs, la situation observée concerne les processus de révision résultant de l'intervention de l'enseignante, alors que les processus identifiés précédemment proviennent de recherches en contexte expérimental dans lesquelles les scripteurs se trouvent seuls face à la révision de leur texte. Or, ici l'enseignante guide l'apprenant dans sa révision et, dans cette situation tutorale, nous avons identifié deux autres processus, ceux qui consistent à *rechercher les moyens de modifier le texte* et à *valider une modification proposée*. Nous retenons donc cinq processus dans la révision textuelle telle qu'elle se déroule dans les séances observées dans le cadre de notre recherche : la détection

[38] Voir chapitres II et IV.

d'une erreur ou d'un dysfonctionnement ; l'identification ; la recherche de moyens pour modifier le texte ; la modification et enfin la validation, positive ou négative.

La tâche prescrite à l'apprenant se divise en deux étapes. Il s'agit premièrement d'écrire un texte répondant à une consigne précise complétée par les commentaires et les explications de l'enseignante. En second lieu, il s'agit de réviser la production textuelle selon les commentaires oraux et écrits de l'enseignante. Il est alors à la fois question d'acquérir la maîtrise d'une activité et de certains savoirs (Pastré, 2005), selon l'interprétation et la redéfinition que l'apprenant fait de la tâche (Goigoux, 2001a).

Outre les productions et révisions textuelles, des activités spécifiques sont intégrées dans le dispositif de formation. Celui-ci est schématisé dans la figure 1, il est organisé en trois plans de formation (1, 2 et 3). Le plan de formation 1 est destiné aux apprenants qui sont évalués comme « débutants » suite au test à l'entrée, le 2 à ceux qui sont évalués comme « moyens » et le 3 comme « avancés ». Nous intéressant uniquement aux « débutants », seul le plan de formation 1 est décrit ici. Il est divisé en trois modules ciblant des objectifs d'enseignement spécifiques, comme la conjugaison des verbes au présent, la phrase négative, etc. Ici les modules 1 et 2 ont été analysés. Ne voulant pas filmer des apprenants lors de leurs premiers jours à l'atelier pour ne pas leur ajouter un stress au fait de commencer une nouvelle formation, nous avons décidé, en accord avec l'enseignante, de seulement observer les moments de révisions textuelles des modules 1 et 2, et non ceux du module 0[39].

[39] Dans le programme de formation, ces modules sont numérotés 1,2,3 et non 0, 1, 2. Dans la présentation qui en est faite nous les avons numérotés 0,1,2.

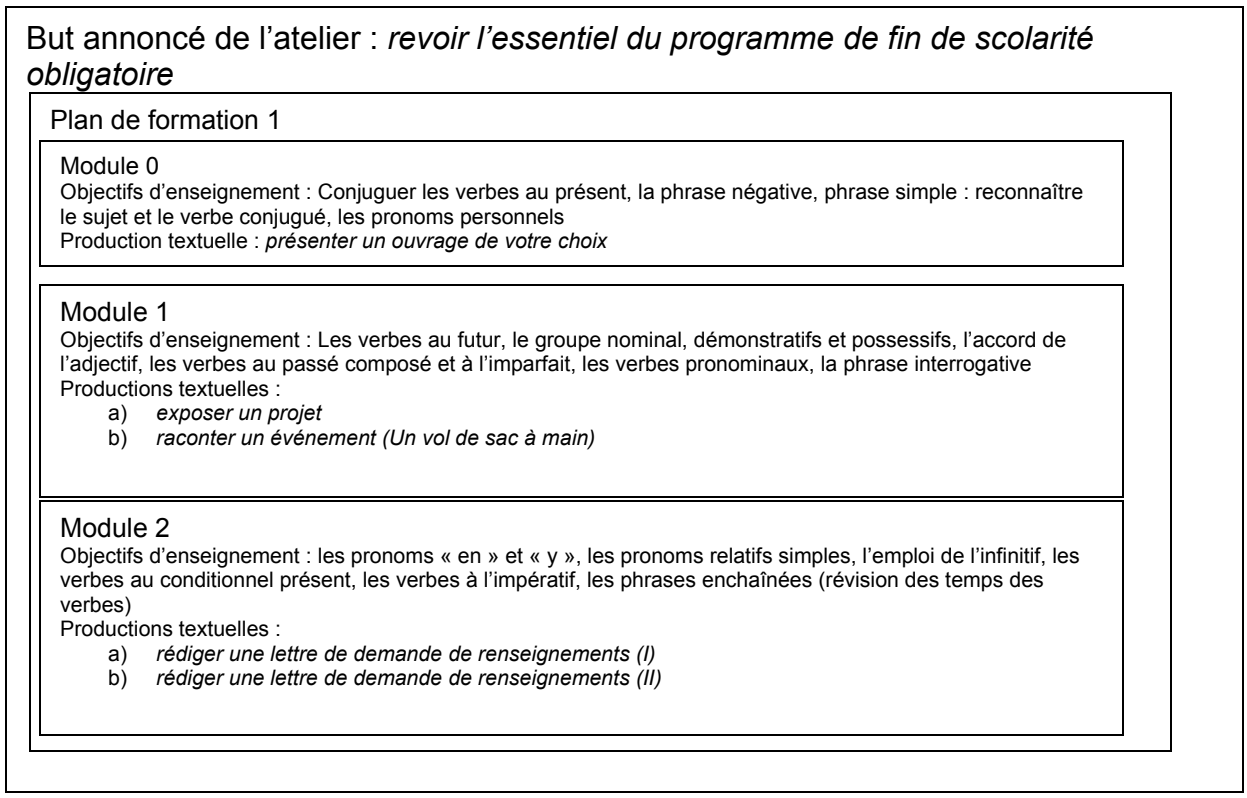


Figure 10 : Organisation du dispositif de formation

Analyse a priori des situations-problèmes du module 1

Il s'agit ici de mettre en évidence les propriétés textuelles et scripturales des situations-problèmes soumises aux apprenants.

a) Exposer un projet[40]

Dans la figure 10 sont présentés les consignes et autres documents formant les situations-problèmes du module 1. Pour la résolution de la première production textuelle, les apprenants reçoivent un exemple d'une lettre et une consigne puis une amorce à continuer.

[40] Nous avons nommé les situations-problèmes telles qu'elles apparaissent dans les documents destinés aux apprenants.

5. Exposer un projet : exemple de texte

(remarquez l'emploi du futur)

Course du 8 Septembre 1996
Le Mont-Joly

Rendez-vous : 8H précises au Touring Club Suisse

Itinéraire pour les chauffeurs: Autoroute Blanche jusqu'à la sortie SALLANCHES; le chauffeur prévoira à cet effet 27FFx2 pour l'aller et retour. A Sallanches, prendre la direction MEGEVE sur la droite avant le centre ville. Monter jusqu'à Megève et, sans entrer dans le centre piétons, continuer plus haut vers LE MONT-D'ARBOIS par la route de gauche. Regroupement des voitures sur le parking du Mont-D'Arbois près des magasins à 9H. Prévoir vos cafés et petits déjeuners avant, car il n'y a pas de bistrot ouvert à cette heure!

Course: Du village du Planellet (1330m), l'on empruntera un petit sentier qui est assez raide au départ et nous conduira à la Croix du Christ (1900m) à travers forêts et pâturages, puis au refuge du Mont-Joly (2000m) où ceux qui n'en peuvent plus pourront se reposer et consommer, à charge pour eux d'attendre les intrépides qui se lanceront encore sur le Mont-Géroux (2288m) par une montée raide, puis jusqu'au Mont-Joly (2525m) où la vue en cas de beau temps est magnifique, du Mont-Blanc aux Aravis. Il faut compter 2 bonnes heures pour l'aller et retour au Mont-Joly depuis le refuge et plus en cas de pique-nique au sommet. Nous redescendrons par les chalets d'Hermance et le vieux village du Planay, jolie descente à la suite de laquelle nous serons contraints de marcher sur une petite route heureusement peu fréquentée à cette période.

Environ 5H-5H30 de marche et 1200 m de dénivelée au total.
Ni passages vertigineux, ni difficultés particulières, mais un bon entraînement est nécessaire à qui veut aller jusqu'en haut.En cas de mauvais temps, la course sera raccourcie.

Prix: Régler aux chauffeurs la somme de 22 FS et au club la taxe de 5 FS (10 FS pour les non-membres), si possible pour la taxe, à l'inscription, pour faciliter les comptes.

Très agréable course
Françoise B.

Exposer un projet

Vous faites partie d'une association qui vous a demandé d'organiser un voyage de 3 jours pour ses membres. Vous organisez le voyage, puis vous envoyez une lettre aux membres de l'association pour leur présenter votre projet.

Continuez la lettre ci-dessous. Efforcez-vous de conjuguer vos verbes au futur !

Chères amies, chers amis,

Cette année, nous vous proposons de vous emmener .....
.....

Le départ est fixé vendredi 17 juin à 18 h 30, à la maison de l'association. Un car vous transportera, vous et vos bagages, à notre destination. Nous arriverons .....
.....

Dans cette situation, les apprenants ont à présenter une succession logique d'unités et demander aux destinataires de suivre des indications précises (Adam, 1990, 1992). Il s'agit donc d'un type de discours injonctif-instructionnel (Adam, 1990). De plus, il s'agit pour les apprenants de suivre les conventions liées au genre textuel épistolaire (Dezutter, 2002), notamment celle qui consiste à débuter et terminer une lettre par des salutations. À travers la production et la révision de ce genre de texte l'apprenant est plus particulièrement susceptible d'apprendre ou de se familiariser avec les composantes décrites ci-après. En ce qui concerne celles liées au texte[41] : la composante *pragmatique* prend une place prépondérante puisqu'il s'agit d'une lettre, et donc que le destinataire est clairement identifié et à prendre en compte dans la production. La composante *cohérence* est essentielle dans la mesure où la lettre doit contenir plusieurs informations (date et lieu de départ, activités prévues durant les trois jours, formalités d'inscription) et que celles-ci doivent être présentées selon un ordre chronologique. Pour ce qui est de *la mise en page,* les apprenants sont confrontés à une lettre avec sa mise en page typique (avec la prise en compte des places de chacun des éléments, comme les adresses de l'émetteur et du destinataire, la date et le lieu de rédaction de la lettre, etc.). Toutefois la place laissée à cette composante est diminuée puisque l'amorce présentée aux apprenants contient déjà une partie des particularités d'une mise en page typique d'une lettre (avec la séparation par un retour à la ligne entre « Chères amies, chers amis » et « Cette année, nous vous proposons »). Pour ce qui est du champ lexical, les apprenants ont à utiliser un vocabulaire typique de voyage. Les composantes liées aux relations entre phrases susceptibles d'être enseignées-apprises sont les *organisateurs de connexion* : comme pour tout texte, les marques de ponctuation et les conjonctions de coordination doivent être utilisées de manière adéquate. Toutefois, l'utilisation des organisateurs de connexion dans ce genre de texte ne présente pas de particularité par rapport à d'autres genres. Les *organisateurs de cohésion nominale* vont aussi être activables. Mais comme le sujet qui pourrait être répété est le pronom personnel « vous », il est probable qu'aucune anaphore déictique ne soit nécessaire (en effet, il est conventionnel de répéter « vous » dans une lettre). Comme il est explicitement demandé que la lettre soit écrite avec l'utilisation du futur, la composante de *cohésion verbale* est fortement susceptible d'être activée.

[41] Voir les chapitres II et IV.

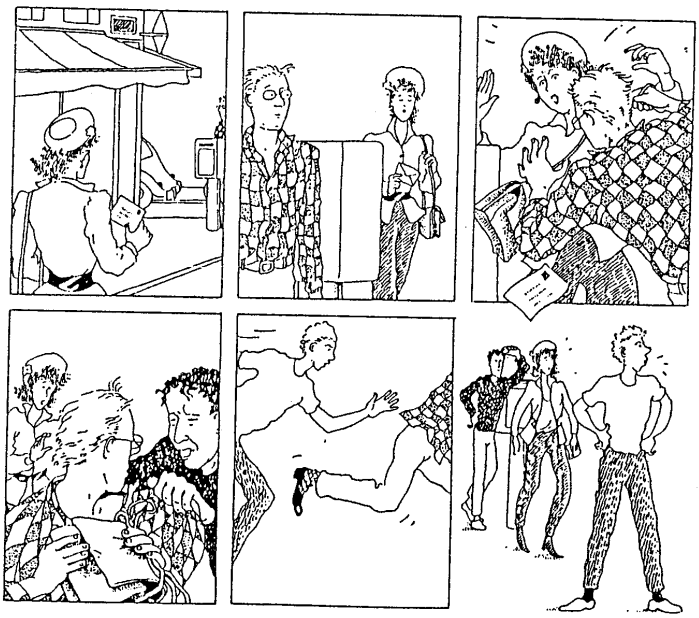
Les composantes liées aux phrases, comme la *syntaxe* et la *formulation* sont également susceptibles d'être travaillées à travers la production et la révision de ce texte. Mais étant donné que le genre textuel ne requiert pas de syntaxe particulière, la tâche prescrite aux apprenants ne favorise pas un travail particulier ni sur la syntaxe, ni sur la formulation.

L'*orthographe* des mots est également activable, mais à nouveau le genre textuel ne requiert pas une utilisation particulière de l'orthographe. Cette situation-problème requiert l'utilisation de noms de lieux qui, étant des noms propres, nécessitent l'utilisation de lettres majuscule en début de noms.

En résumé, cette situation permet de travailler l'ensemble des composantes de la langue écrite énoncé auparavant (cf. chapitre théorique et méthodologique), mais favorise certaines d'entre elles, notamment les composantes pragmatique, de cohérence, de planification, de mise en page, de connexion, de cohésion verbale, de syntaxe et d'orthographe.

b) Un vol de sac à main

96 *Un vol de sac à main.* Racontez comment cela s'est passé et décrivez la tenue de l'agresseur.



Dans cette deuxième situation-problème du premier module, il s'agit de produire un texte du type narratif. Le genre textuel est plus difficile à caractériser. Il pourrait en effet être question de décrire un événement (qu'on pourrait imaginer dans la rubrique « faits divers » d'un journal), de témoigner d'une scène (qui pourrait figurer dans un procès-verbal destiné à la police) ou encore d'une partie d'un récit imaginaire. De plus, le destinataire ainsi que le but ne sont pas explicités dans la consigne. En effet, on ne sait pourquoi il faut raconter cette scène de vol d'un sac à main (s'agit-il d'un témoignage à fournir à la police ou à une compagnie d'assurances ? Ou alors s'agit-il de raconter une histoire imaginaire ?), ni quel est le destinataire de la production textuelle (la police ? une compagnie d'assurances ? ou un lecteur quelconque ?). Il est alors probable que la composante *pragmatique* soit peu ou pas travaillée lors de la séance de révision textuelle. Il semblerait en tout cas pas que ce soit un objectif d'enseignement-apprentissage. Les six images présentent une suite d'événements que l'apprenant doit pouvoir relater en les mettant en lien, cette situation-problème permet alors un travail sur la composante *cohérence*. Le contenu du texte ainsi que l'ordre de présentation de ses différents éléments sont intégrés dans les images. La *mise en page* requise pour ce

genre de texte ne présente aucune particularité, d'autant plus que la consigne ne mentionne pas la nécessité de donner un titre au texte, ni de le découper en paragraphes. La production textuelle pourrait comporter des passages impliquant une particularité en ce qui concerne la mise en page, avec, par exemple, l'insertion d'un dialogue. Mais étant donné que ceci n'est pas contenu dans la consigne et que ce type de discours n'est pas mentionné dans les objectifs d'enseignement, il est peu probable que cela apparaisse dans les productions des apprenants. Le personnage principal du récit est un agresseur, il va donc être mentionné à plusieurs reprises dans le texte. Afin d'éviter les répétitions, le terme « agresseur » pourra être remplacé par un synonyme ou le pronom « il ». Cette exigence amènera l'apprenant à aborder le *champ lexical* et les *organisateurs de cohésion nominale*. En ce qui concerne les *organisateurs de connexion*, ce texte ne présente rien de particulier. Cette situation-problème s'inscrit dans un module dont les objectifs d'apprentissage concernent la maîtrise des temps verbaux de l'imparfait et du passé composé. À travers la production et la révision de ce texte, l'apprenant va pouvoir apprendre à accorder ces deux temps verbaux et à les utiliser adéquatement, en parvenant à les distinguer l'un de l'autre (*cohésion verbale*). En ce qui concerne l'*orthographe*, la *syntaxe* et la *formulation*, la situation-problème ne présente aucune particularité comparée à d'autres genres de textes.

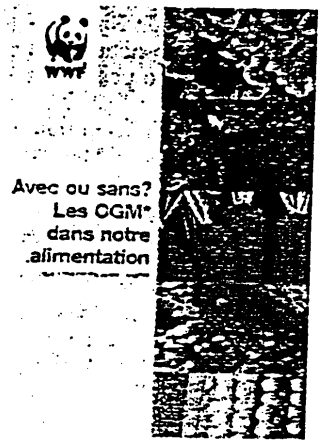
Analyse *a priori* des situations-problèmes du module 2

Le module 2 contient deux situations-problèmes consistant en l'écriture d'une lettre demandant de la documentation. La phase d'écriture suit une phase de lecture : il est, en effet, chaque fois nécessaire de lire et de comprendre un article de journal avant de rédiger la lettre.

a) Petit lexique pour le consommateur

Petit lexique pour le consommateur

M.L. - Est-il encore possible de savourer des cornflakes ou une barre de céréales sans craindre d'avaler en même temps des organismes génétiquement modifiés (OGM), s'interroge Bernadette Oehen, responsable du projet protection génétique pour le WWF Suisse. Une brochure, mise au point par l'association, fait le point sur ces questions.



La brochure du WWF répond point par point aux principales préoccupations des consommateurs. (Photo Ldd)

A celle de savoir quels produits alimentaires peuvent aujourd'hui contenir des OGM, la réponse est claire: potentiellement, tous. En réalité, seuls le maïs et le soja modifiés jouent un rôle actuellement sur le marché alimentaire européen. Les fruits et les légumes européens ne contiennent pas d'OGM alors qu'aux Etats-Unis, il existe des tomates, des pommes de terre, des melons, des papayes et des courges transgéniques.

Faut-il en conséquence observer une prudence de Sioux concernant les produits contenant du soja? Le WWF précise que dans notre pays, les variétés autorisées de maïs et de soja manipulés sont avant tout destinées au fourrage pour animaux. Par contre, du soja transgénique peut être utilisé pour la production de lécithine et d'huile de soja, qui entrent dans la composition de nombreux aliments. A titre d'exemple, 75% des produits alimentaires comme le chocolat ou les soupes pourraient faire appel à du soja manipulé. Le consommateur qui se fournit dans les grandes surfaces n'a rien à craindre. Dans les petites épiceries, il lui suffira de vérifier la déclaration jointe au produit.

Quant à imaginer des saucisses à base de viande de veau transgénique, le WWF affirme que cela reste pour l'heure du domaine de la science-fiction. Toutefois, la brochure indique que le génie génétique joue un rôle important sur le marché des fourrages. De ce fait, des traces de gènes peuvent se retrouver dans la viande. Côté poisson, la méfiance reste de mise, puisque le génie génétique a d'ores et déjà permis, en élevage, de rendre truites, saumons et carpes plus résistants. Pour l'heure, de tels produits ne sont toutefois pas tolérés en Europe.

La brochure *Avec ou sans? Les OGM dans notre alimentation* peut être obtenue auprès du WWF Suisse, 14, ch. de Poussy, 1214 Vernier. Joindre une enveloppe affranchie.

[G.H.I. du 01.02.2001]

Précisions

Tout organisme vivant est constitué de **cellules**.
Les cellules contiennent les **gènes** situés sur les chromosomes.
Ces **gènes** commandent les **caractères héréditaires** de l'organisme dont ils font partie.

Les gènes s'expriment

- de façon visible : forme de la tête, des pétales, taille, couleur de la peau, des yeux, des cheveux ou du pelage, nombre de doigts...

- de façon plus cachée : squelette, groupe sanguin, Rhésus et sérum sanguin, systèmes immunitaires ...
Enfin, l'expression de certains gènes est en interaction avec le milieu extérieur.

Les scientifiques savent modifier la structure génétique d'un être vivant depuis peu. Cette nouvelle technologie s'appelle le **génie génétique**.
Du **soja transgénique** est du soja dont on a modifié la structure génétique.

Il est question d'écrire un texte de genre épistolaire (Dezutter, 2002), où la partie principale du texte est de type instructionnel-injonctif. Les dimensions de la composante *pragmatique* sont clairement définies : le destinataire de la lettre est l'association WWF et le but de la lettre est d'obtenir une brochure. Afin que le destinataire puisse comprendre la lettre, certaines informations doivent être présentes, comme le nom de la brochure, l'endroit où le scripteur en a entendu parler, etc. Ainsi la composante *cohérence* est activable à travers la production et la révision de la lettre. La *mise en page* doit respecter les particularités du genre épistolaire. Selon la manière dont la lettre est formulée, il est possible que le scripteur doive se référer plusieurs fois à la brochure. Pour éviter les répétitions il est alors possible que le mot « brochure » soit remplacé par un pronom ou par un vocabulaire synonyme, ce qui permettra d'activer les composantes liées au *champ lexical* ou à la *cohésion nominale*. En ce qui concerne les *organisateurs de connexion*, ce texte ne présente aucune particularité. S'agissant d'une lettre demandant une documentation, il est convenu d'utiliser certaines formules de politesse impliquant l'accord des verbes au conditionnel. La production et la révision de ce genre de texte permettent alors d'aborder la conjugaison des verbes au conditionnel présent et d'utiliser ce temps en cohérence avec les autres temps verbaux (*organisateurs de cohésion verbale*). La *formulation,* la *syntaxe* et l'*orthographe* ne présentent aucune particularité.

b) Un bébé, un arbre…

Cette publicité a particulièrement attiré votre attention.
Vous écrivez pour demander qu'on vous envoie un bulletin d'informations plus détaillées sur cette campagne publicitaire :
- Parlez de vos intérêts pour l'écologie et la protection de la nature.
- Encouragez cette initiative.
- Informez-vous sur les conditions à remplir pour parrainer* un arbre.
(Votre lettre ne dépassera pas 120 mots).

*parrainer = aider, protéger

Cette situation contient les mêmes particularités que la précédente et permet donc de travailler les mêmes composantes du savoir. Néanmoins, elle présente un degré de complexité supérieure. En effet, la consigne intègre quelques exigences supplémentaires : il est demandé à l'apprenant de parler de ses intérêts pour l'écologie et la protection de la nature ; d'encourager l'initiative présentée dans l'article et de s'informer sur les conditions à remplir

pour parrainer un arbre. De plus, la taille de la lettre est limitée : elle ne doit pas dépasser 120 mots. Ces trois exigences ont une répercussion sur la *cohérence* du texte: plusieurs messages, ceux mentionnant les intérêts du scripteur pour l'écologie et la protection de la nature, ceux visant à encourager l'initiative et celles se renseignant sur les conditions à remplir pour parrainer un arbre doivent apparaître de manière cohérente dans un nombre limité de mots. Pour ce qui est de la *mise en page,* cette production doit respecter les particularités du genre épistolaire. Le *champ lexical* requis pour cette production est assez spécifique puisqu'il est demandé au scripteur de parler de « ses intérêts pour l'écologie et la protection de la nature », il est donc probable de faire appel à un lexique provenant du domaine de l'environnement. Les types de discours nécessaires à l'élaboration de cette lettre sont ceux de l'argumentation, puisqu'il faut mettre en avant ses intérêts pour l'écologie, et ceux de l'instruction-injonction (Adam, 1990, 1992) : le destinataire doit comprendre que le signataire de la lettre attend des informations précises. Pour ce qui est des organisateurs de *connexion*, cette lettre présente une complexité supérieure aux autres lettres, des contenus de nature différente doivent être intégrés dans la lettre et, d'une manière ou d'une autre, être connectés entre eux. La *cohésion nominale*, quant à elle, ne présente pas de difficulté particulière. S'agissant d'une lettre formelle, l'utilisation du conditionnel est attendue, ce qui implique un travail au niveau de la *cohésion verbale* (savoir quand utiliser cette forme verbale et les temps à utiliser pour les autres verbes). La *syntaxe* et l'*orthographe* ne présentent pas de particularités. Comme la lettre présente un caractère un peu personnalisé (il faut parler de « ses intérêts pour l'écologie et la protection de la nature), il est possible que l'aspect *formulation* soit davantage travaillé que dans les autres situations-problèmes.

Le tableau 40 résume les composantes du savoir privilégiées dans les situations-problèmes des deux modules analysés.

Tableau 40 : les composantes du savoir privilégiées dans les situations-problèmes des modules 1 et 2

Situations-problèmes / Composantes	1a) exposer un projet	1b) Un vol de sac à main	2a) Petit lexique pour le consommateur	2b) Un bébé, un arbre….
Pragmatique	X	?[42]	X	X
Cohérence	X	X	X	X
Mise en page	X	-	X	X
Champ lexical	X	X	X	X
Connexion	X	-	X	X
Cohésion nominale	-	X	-	-
Cohésion verbale	X	X	X	X
Formulation	-	-	X	X
Syntaxe	X	X	X	X
Ortho morpho	X	X	X	X
Ortho phono	X	X	X	X
Ortho rel. Hist.	X	X	X	X

Le genre textuel principalement travaillé dans ce programme de formation est le genre épistolaire (Dezutter, 2002). Ainsi, il s'inscrit dans une approche communicative de la langue en mettant les apprenants dans des situations de communication de la vie courante.

Il se dégage du tableau 40 que les situations-problèmes permettent un travail sur l'ensemble des composantes du savoir. Néanmoins, une partie d'entre elles est plus à même d'être traitée dans certaines situations. Par exemple, la composante *mise en page* a plus de chances d'être travaillée dans les trois situations nécessitant l'écriture d'une lettre ; la cohésion nominale va plutôt être activée dans la situation 1b (« Un vol de sac à main »), etc.

De plus, les composantes vont être travaillées de manière plus ou moins complexe : le travail sur la cohérence est plus complexe dans la situation 2b que dans les autres situations.

Analyse *a priori* des activités spécifiques des modules 1 et 2

Avant et après la résolution des situations-problèmes, l'enseignante peut proposer aux apprenants d'effectuer un certain nombre d'activités spécifiques se présentant sous forme de fiche à remplir au crayon ou d'exercices à faire sur un ordinateur. Nous allons les passer en revue en traitant les composantes du savoir visées à travers chacune d'entre elles, ce qui est à faire par les apprenants et les difficultés qu'ils pourraient rencontrer. Nous avons titré chaque activité avec les termes apparaissant sur les fiches d'exercice ou sur le logiciel informatique.

[42] Nous avons mis un point d'interrogation parce qu'il ne nous a pas été possible d'affirmer si la composante pragmatique constituait un objectif d'apprentissage ou non.

Une des composantes-clés du module 1 concerne l'utilisation et la maîtrise de l'accord des verbes du premier groupe au futur. Une série d'activités spécifiques (exercices) décrite ci-dessous est proposée aux apprenants.

1. *Le voyage d'un chef d'Etat à l'étranger* : un texte dont les verbes sont accordés au passé composé et à l'imparfait est présenté aux apprenants. Le but de l'exercice est d'accorder tous les verbes au futur. Il s'agit donc en premier lieu de repérer tous les verbes et ensuite de les accorder au futur. Les difficultés que nous pouvons relever dans cet exercice concernent les verbes au passif (ex. *sera accueilli* pourrait être confondu avec *accueillera)*, les verbes réfléchis (ex. s'est rendu -> se rendra), la tentation d'accorder les verbes selon le futur proche (ce qui n'altère pas le sens de l'article et répond encore à la consigne générale). Les composantes visées, comme dans l'activité précédente, sont celles de la *cohésion verbale* et de l'*orthographe morphogrammique.*
2. *Anniversaire :* il s'agit d'accorder des verbes au futur simple, en repérant le sujet et en accordant le verbe à celui-ci. Il comporte quelques verbes irréguliers : être, pouvoir, falloir, venir, devoir, avoir, faire, vouloir. La composante visée est celle de la *cohésion verbale* et l'*orthographe morphogrammique.*
3. *Complétez au futur :* pour réussir cet exercice il faut repérer le verbe à mettre au futur, par exemple, la première phrase commence par « Pour le moment il ne veut pas se marier mais il …. peut-être un jour » et la phrase peut être complétée par « …. il **voudra** peut-être un jour » ou « … il se **mariera** peut-être un jour ». Une autre difficulté tient à la nécessité de remplacer le sujet ou l'objet par un pronom, par exemple « Elle n'a pas encore vingt ans, elle **les** aura peut-être le mois prochain ». Les composantes visées sont la *cohésion verbale,* la *cohésion nominale* et l'*orthographe morphogrammique.*
4. *Un jour on se rencontrera :* il s'agit ici de repérer les verbes accordés au futur. Les composantes visées sont celles de la *cohésion verbale*, la *cohésion nominale* et l'*orthographe morphogrammique.*

Une des composantes clé du premier module porte sur l'utilisation et l'accord des verbes à l'imparfait et au passé composé. Une série d'exercices est proposée aux apprenants:

5. *Verbes du 1er, 2e et 3e groupe :* dans cet exercice, il est nécessaire de repérer le sujet et d'accorder le verbe à l'imparfait avec ce dernier. Le contenu des phrases n'apporte rien de

plus, c'est-à-dire qu'on pourrait tout aussi bien demander à l'apprenant de conjuguer chaque verbe à l'imparfait en leur spécifiant le sujet. Les composantes visées sont celles de la *cohésion verbale* et d'*orthographe morphogrammique.*

6. *Au bord de la mer* : les composantes visées sont celles de la *cohésion verbale* et d'*orthographe morphogrammique.*

7. *Phrases interrogatives* : la réussite de cet exercice nécessite de repérer le verbe, de le conjuguer au passé composé puis de changer l'ordre des mots afin d'en faire une question. Donc en plus de conjuguer au passé composé, des phrases interrogatives sont à élaborer. Dix phrases interrogatives sont à écrire et elles n'ont pas de lien entre elles. Les composantes qui visées sont celles de *cohésion verbale*, d'*orthographe morphogrammique* et de *syntaxe* (avec la prise en compte de l'ordre des mots dans les phrases interrogatives).

8. *Phrases négatives* : Les composantes que cet exercice permet de travailler sont celles de *cohésion verbale*, d'*orthographe morphogrammique* et de *syntaxe.*

Les exercices du logiciel « Prof'expert » consistent soit à accorder un adjectif à un nom donné, à accorder des verbes au participe passé (d'abord dans un tableau composé de deux colonnes, l'une pour les verbes à l'infinitif et l'autre à compléter avec la forme « participe passé » de ces verbes). Il s'agit donc en premier lieu de travailler sur l'*orthographe morphogrammique*, la *conjugaison des verbes* (hors-contexte) et la *cohésion verbale.*

Le tableau 41 résume l'ensemble des composantes du savoir activables à travers les activités spécifiques.

Tableau 41 : les composantes du savoir privilégiées dans les activités spécifiques

	1	2	3	4	5	6	7	8	Prof'expert
Pragmatique **Cohérence** **Mise en page** **Champ lexical**									
Connexion **Cohésion nominale**			X	X					
Cohésion verbale	X	X	X	X	X	X		X	X
Formulation **Syntaxe**							X	X	
Ortho morpho **Ortho phono** **Ortho rel. Hist.**	X	X	X	X	X		X	X	X

Nous constatons que les composantes liées aux liens entre phrases, aux phrases et aux mots sont clairement privilégiées dans les activités spécifiques. Par ailleurs, c'est principalement la dimension morphogrammique de l'orthographe qui est visée. Dans la mesure où ce programme de formation s'adresse aussi aux allophones qui ont acquis le français à l'âge adulte, et qui, par conséquent, rencontrent encore quelques problèmes dans la dimension phonogrammique de l'orthographe, nous estimons que le programme présente quelques limites.

Le dispositif de formation se caractérise donc par une centration sur la dimension scripturale de l'écrit, surtout sur la cohésion verbale et l'orthographe morphogrammique. Les composantes textuelles, quant à elles, sont uniquement activables lors des productions et révisions textuelles.

L'analyse des composantes effectivement traitées et de leurs modalités d'échange nécessite de connaître en amont les difficultés rencontrées par les apprenants dans leurs productions textuelles. Il sera ainsi possible de repérer les composantes dans lesquelles un apprentissage est susceptible d'être perçu. Par exemple, si un apprenant accorde ses verbes incorrectement, nous nous intéresserons plus particulièrement à la composante morphogrammique et à la composante de cohésion verbale lors de l'analyse des verbatims concernant cet apprenant. Nous allons donc procéder à une analyse de sa ou ses production-s textuelle-s. Il s'agira de caractériser ses connaissances en se basant sur les textes qu'il a écrit.

Cette analyse est avant tout qualitative, c'est-à-dire que nous cherchons à caractériser les particularités de chacun des textes en fonction des composantes du savoir, sans forcément affirmer que la composante a été correctement ou incorrectement activée, et sans compter le nombre de fois que des erreurs liées à certaines composantes du savoir apparaissent dans les productions textuelles. Seule la dimension orthographique donne lieu à une évaluation plus quantitative en comptant le nombre de mots corrects sur le nombre total de mots (Allal et al., 2001).

b) Analyse des productions textuelles

Nous allons ici analyser les composantes sources d'erreurs et identifiées comme objets d'apprentissage dans chacune des productions textuelles. Dans ce dessein, nous avons cherché à qualifier les dix productions textuelles, en montrant les erreurs contenues dans celles-ci mais aussi les caractéristiques des textes en regard des composantes du savoir. Les textes sont présentés dans l'ordre dans lequel les séances de révision textuelle ont eu lieu : c'est-à-dire Paolo, PT1a, Nina, PT1a et b, Luis, PT1a, Marcel PT1a et b et Boris, PT1a et b, PT2a et b.

Paolo, PT1a

1	Présentation d'une œuvre
2	Circuit de Missano
3	Chères amies et chers amis,
4	Cette année nous vous proposons le circuit de Misano qui s'avère un vrai
5	Régale, avec ses 3500 m de piste et son bon emplacement géographique
6	nous ferons de ces trois jours nos plus belles vacances.
7	Le départ est fixé pour le lundi 6 janvier 2001 à 10h du centre Touring Club,
8	un car vous transportera vous et vos bagages à destination.
9	Le voyage durera environ huit heures. L'itinéraire sera le même que les
10	années précédentes. Nous prendrons l'autoroute suisse en direction de Sion
11	nous traverserons le tunnel du Grand saint Bernard, puis nous descendront
12	en vallée et nous nous dirigerons vers Turin au nous ferons une pause café.
13	Nous reprendrons aussi tôt la route en direction Milan en suite nous
14	continuerons à nous diriger vers le sud en direction de Bologne une fois à
15	Bologne nous pourrons considérer le voyage terminé.
16	Missano se trouve a 5 Km au sud de Bologne et l'hôtel et jus à côte de
17	l'autoroute.
18	Le lendemain à huit heures précises nous nous retrouvèrent à l'extérieur de
19	l'hôtel et avec l'autocar nous nous rendrons au circuit qui se trouve à deux
20	kilomètres de l'hôtel.
21	Une fois au circuit nous récupérerons les motos qui seront arrivé la pendant la
22	nuit et nous nous inscrirons sur la liste de départ. Il nous sera donné un
23	numéro à coller sur l'avant de la moto qui servira à nous classer dans l'ordre.
24	Durant toute la journée il – y – aurait des sessions de dix minutes pour chaque
25	Catégorie et il – y aurait en tous cinq catégories.
26	Nous pourrons profiter de la buvette sur place et du large espace de détente
27	que nous pourrons trouver aux alentour.
28	Je vous rappel que le retour pour l'hôtel et fixe pour dix huit heures, heure à la
29	quelle tout le monde aurait posé ca moto prés du camion, pour que le
30	Chauffeur puisse les charger et répartir pour Genève.
31	Nous passerons la nuit a Missano et lendemain nous reprendrons la route
32	Du retour qui sera la même de l'allée.
33	Bon Voyage
34	Paolo

Pragmatique : les destinataires sont directement interpellés par l'utilisation de la formule « Chères amies, chers amis » (2), puis par « vous » (4, 8, 28). Le « nous » intègre toujours le destinataire, sauf à la ligne 4. Les instructions destinées aux membres de l'association sont contenues dans des phrases formulées au futur (exemple : « le lendemain à huit heures précises, nous nous retrouvèrent à l'extérieur de l'hôtel… »[43], l.18-19). Paolo a écrit un titre à son texte, celui de « présentation d'une œuvre » ce qui reflète une erreur de pragmatique : le but de la lettre n'est pas de présenter une œuvre mais un voyage. Mentionnons que le texte écrit précédemment dans le cadre de l'atelier concernait la présentation d'une œuvre, ce qui peut expliquer cette confusion.

[43] Nous reproduisons les extraits de production textuelle en respectant leur version originale, c'est-à-dire en y intégrant également les erreurs.

Cohérence : les informations sont présentées de manière cohérente entre elles et selon leur ordre d'apparition chronologique lors du projet de voyage présenté.

Mise en page : le texte respecte la mise en page typique d'une lettre, il est découpé en dix paragraphes, dont huit ne contiennent qu'une seule phrase.

Champ lexical : le champ lexical est celui du voyage avec la présence de mots ou d'expressions comme « emplacement géographique », « vacances », « départ », « itinéraire », « autoroute », « direction », « traverser », « route », « sud », « voyage », « circuit », « hôtel », « retour », « aller ». On note également la présence de quelques adjectifs modalisants comme « bon » (5), « belle » (6) et « large » (26).

Connexion : le point, la virgule, les adverbes « puis » et « ensuite » ainsi que la conjonction « et » sont utilisés en guise d'organisateurs de connexion.

Cohésion verbale : la majorité des verbes est conjuguée au futur, certains d'entre eux sont au présent (7 et 28). Nous notons également une utilisation du conditionnel (24 et 25) qui semble relever d'une confusion entre les terminaisons du futur et celle du conditionnel. Des temps verbaux plus complexes, comme le futur antérieur (« sera donné », 22), le conditionnel passé («aurait posé », 29) et le subjonctif présent (« puisse », 30) se présentent également.

Syntaxe : la plupart des phrases sont simples et quelques-unes sont longues et complexes, par exemple « Une fois au circuit nous récupérerons les motos qui seront arrivé la pendant la nuit et nous nous inscrirons sur la liste de départ. » (21-23) ou « Je vous rappel que le retour pour l'hôtel et fixe pour dix huit heures, heure à laquelle tout le monde aurait posé ca moto prés du camion, pour que le chauffeur puisse les charger et répartir pour Genève » (28-30). Notons également la présence d'une phrase écrite à la forme passive « Il nous sera donné un numéro à coller sur l'avant de la moto… » (22-23). Une des phrases est lacunaire : «Nous passerons la nuit à Misano et _ lendemain nous reprendrons la route. » (31), et certaines prépositions sont incorrectes, comme « … la route du retour qui sera la même <u>de</u> l'allée »

Orthographe : le texte contient plusieurs erreurs orthographiques, phonogrammiques, morphogrammiques et relevant du reliquat historique.

En résumé, les composantes dans lesquelles l'apprenant est susceptible de progresser lors de la SRT sont celles de mise en page, de cohésion verbale, de syntaxe et d'orthographe.

Nina PT1a

1	*Chères amies, chers amis,*
2	*Cette année, nous vous proposons de vous emmener* a la montagne skier
3	a cencerg
4	*Le départ est fixé vendredi 17* janvier *à 18h30, à la maison de l'association. Un car*
5	*vous transportera, vous et vos bagages, à notre destination. Nous arriverons* vers
6	10 heures du matin, nous aurons un Chalé a notre disposition
7	nous avons une participation de 20 Fr pour le chalé et
8	pour le restaurant compris.
9	Le premier jour nous irons promener, faire conaissance de
10	certains lieux. Le deuxième jour nous prévoirons de faire des
11	preuves de skie. Le troisième jour nous ferons une fête au chalé
12	Où il y aura plusieurs divertissements (ex. danse, jouex, musique)
13	On vous souhaite un bon séjour. Bon voyage.

Pragmatique : à une reprise, le destinataire est explicitement mentionné (l.13 : on vous souhaite), le programme du voyage est clairement décrit, des salutations sont formulées à la fin de la lettre.

Cohérence : les éléments sont présentés selon leur déroulement chronologique lors du voyage.

Mise en page : la lettre est découpée en trois paragraphes, le premier comporte le lieu d'hébergement (Chalet) et le prix, le deuxième les activités des trois journées, et le dernier, les salutations.

Champ lexical : un vocabulaire typique de voyage et de montagne est utilisé, comme : « skier », « chalet », « participation », « séjour ».

Connexion : en guise d'organisateurs de connexion, des virgules et des points sont utilisés. Aucun adverbe de type « ensuite », « après » ne se présente.

Cohésion nominale : le pronom « nous » intègre le destinataire. La lettre se termine par une phrase dont le pronom est le « On », qui est différent du « nous » puisqu'il n'intègre pas le destinataire, mais qui pourrait représenter l'anaphore du « nous » présent dans l'amorce (2).

Cohésion verbale : les phrases sont accordées au futur tout au long de la lettre jusqu'à l'avant-dernière phrase qui est accordée au présent. Ces deux utilisations sont adéquates à la situation. En effet, l'utilisation du futur se justifie dans la mesure où elle sert à présenter des activités qui auront lieu ultérieurement à la lecture de la lettre et l'utilisation du présent dans la dernière phrase se justifie par le fait que le scripteur souhaite un bon séjour au moment où il rédige la lettre. Le verbe « prévoir » est utilisé et accordé au futur (10) ce qui est incohérent : c'est lors de la rédaction de la lettre que les organisateurs prévoient une activité et non ultérieurement à cette rédaction.

Syntaxe : la majorité des phrases sont simples et l'une d'entre elles est complexe (« Le troisième jour nous ferons une fête au chalet où il y aura plusieurs divertissements »).
Orthographe : des erreurs de type phonogrammique et « reliquat historique » apparaissent dans cette lettre.

En résumé, les composantes dans lesquelles l'apprenante est susceptible de progresser lors de la SRT sont celles de champ lexical, des organisateurs de connexion, des organisateurs de cohésion nominale et d'orthographe (dans toutes ses dimensions).

Nina PT1b

1	je me suis derigé vers la boite au lettres pour y mettre un
2	envelope, a côté de la boîte au lettres y avait un homme qui
3	m'a poussée et que a pris mon sac à main.
4	J'ai appelé au secours et il a commençait a prendre fuite
5	Quand quelqu'un est arrivé qui a réussi à latraper par
6	derrière les epaules mais sans succés il a continué de courir.
7	J'ai eu l'aide d'une autre personne qui a essayé aussi de l'arreter
8	mais finalement il se s'est enfui avec mon sac a main.
9	L'agresseur avait une stature moyenne, il avait les cheveux blonds et
10	il portait des lunetes transparents il portait une chemise aux carrés noires et
11	Blanches et un pantalon blanc. voilà j'éspère que vous pourrez
12	m'aider

Pragmatique : Nina interpelle directement le destinataire « voilà j'éspère que vous pourrez m'aider » (11-12), mais on ne sait pas de qui il s'agit. L'utilisation du pronom à la première personne du singulier fait de ce texte un témoignage ressemblant à une déclaration destinée à la police. Le but du texte semble être de témoigner d'un incident vécu directement par la narratrice.
Cohérence : ce texte comporte trois parties, les lignes 1 à 8 contiennent le récit de l'incident : toutes les informations sont présentées de manière cohérente, suivant un ordre chronologique ; les lignes 9 à 11 décrivent la tenue de l'agresseur ; les lignes 11 à 12 consistent en une interpellation directe du destinataire, ce qui a un grand impact en ce qui concerne la dimension pragmatique du texte. On peut discerner quatre, voire cinq personnages dans ce texte : le narrateur, l'agresseur, « quelqu'un », « une autre personne » (on ne distingue pas clairement s'il s'agit du même personnage), le destinataire du texte (-> vous). La consigne est respectée très fidèlement : le texte commence par un récit et se termine par une description de la tenue de l'agresseur. On peut également remarquer que Nina s'est fortement appuyée sur les six images pour constituer son texte.
Mise en page : le texte est écrit de manière continue sans retour à ligne et sans titre.

Champ lexical : un vocabulaire adéquat à la situation, comme « prendre fuite » (4), « arrêter » (7), « s'enfuir » (8), est utilisé. Certains termes inhabituels apparaissent dans le texte, comme « stature moyenne » (9) ; « lunetes transparents » (10) et « chemise aux carrés noires et blanches » (10-11).

Connexion : la virgule et le point, ainsi que l'adverbe « mais » (8) sont utilisés comme organisateurs de connexion. Certaines phrases se terminent sans point.

Cohésion nominale : certaines anaphores sont utilisées. Ainsi « un homme (2) » est remplacé par « il » (4, 6 et 8), « le » (5 et 7) ; l'agresseur (9) par « il » (9, 10a et b) et « quelqu'un » (5) par « une autre personne » (7) (mais il n'est pas sûr qu'il s'agit de la même personne.)

Cohésion verbale : trois temps verbaux apparaissent : le passé composé, l'imparfait et le futur. Ces trois temps correspondent à trois types textuels : le récit qui est entièrement au passé composé ; la description qui est à l'imparfait et le type « injonctif-instructionnel » qui est au futur.

Syntaxe : plusieurs phrases sont longues et complexes, entre la ligne 9 et 11, les propositions sont simples (sujet + verbe + complément), une phrase est écrite dans un genre relevant d'un oral informel : « y avait un homme » (2).

Orthographe : des erreurs de type phonogrammique, morphogrammique et « reliquat historique » sont repérables.

En résumé, les composantes dans lesquelles l'apprenant est susceptible de progresser lors de la SRT sont la composante pragmatique, celle de champ lexical, celle des organisateurs de connexion, de cohésion nominale, de syntaxe et d'orthographe (dans toutes ses dimensions).

Luis PT1a

1	*Chères amies, chers amis,*
2	*Cette année* l'association des Chilies Résidents
3	de Genève (ACRG) dans son Espace Voyage Culturel
4	2001 à des prix abordables pour les fami
5	lles. nous vous proposons que nous passerons
6	trois jour de rêve et nous offrirons cette année
7	les frais de transport à notre charge (ACRG).
8	*Le départ est fixé pour le vendredi 17 juin à*
9	*18h30, à la maison de l'association*, maison
10	de Quartier d'Aïre – le lignon 12bis, ch Nicolas Bogueret.
11	*Un car* nous *transportera*, nous et nos *bagages, à notre*
12	*destination*. *Nous arriverons* vers 20h30.
13	Nous partirons à la région de l'Haute Savoie
14	au village de Dussard situé au bord du lac
15	D'Annecy à côté du village de Cherolinne
16	Direction Albertville.
17	Nous logerons en demi-pension à la maison de
18	l'Ire Gîte-Auberge recommendé pour la Guide de Routard
19	spécialisé en la préparation en la cuisine montag-
20	nard. Si vous aimerez plus d'information voici
21	son adresse
22	74210 Dussard N° téléphone 0450443982 E.mail :
23	gîte de l'Ire.
24	Nous aurons accueillis tous les soirs par les
25	propriétaires à partir de 20h00 pour dinner. A
26	midi nous mangerons sur place, lieu ou
27	nous nos trouverons à cet moment là.
28	(page suivante) Chères et chers associés voici les activitées
29	que nous proposons et programmerons pendant les trois jours de rêve.
30	Le 18 juin 2001 nous visiterons le château
31	D'Annecy pendant la matinée et l'après-midi
32	le Château de montroriont. (visitée guide)
33	Le 20 juin 2001 ferons le tour du lac d'Annecy
34	en bateau.
35	Tous les associés devront participer avec les
36	frais suivantes.
37	Logement en demi pension : 220 ff par jour et par pers.
38	Visite guide aux château : 40 Ff par adulte 20 ff les enfants
39	tour de lac : 70 ff par adulte 35 ff les enfants
40	Nous vous recommendons, des habits legeres
41	adéquat à la saison, un K-way et des basquets.
42	Pour votre information le plat du jour sur
43	France coût à partir de 40 FF.
44	Nous retournerons le 20 juin 2001 à
45	19h30 de la maison de l'IRE et nous
46	arriverons vers 21h00 à la maison du
47	Quartier d'Aïre le Lignon.
48	Notre salutations les plus distinguées
49	ACRE le président.

Pragmatique : le destinataire est directement interpellé dans la lettre par l'utilisation du pronom personnel « vous » (5, 20, 40), et par « chères et chers associés ». Le pronom « nous », incluant le destinataire est aussi souvent utilisé. Le but de la lettre, à savoir informer

et donner quelques instructions, est atteint par une description de toutes les activités du voyage au futur.

Cohérence : la lettre, contenant beaucoup d'informations, semble comporter cinq parties : elle commence par une formule de politesse (1). En deuxième lieu, des informations pratiques sont données, comme le lieu d'hébergement, la ville de destination, etc. (2-27). En troisième lieu, les activités auxquelles participeront les membres de l'association sont présentées, cette troisième partie a la particularité de débuter par une formule de politesse (28), comme s'il s'agissait d'une nouvelle lettre ; en quatrième lieu, une série de recommandations et d'instructions pratiques est mentionnée (35-47). Finalement, des salutations et une signature terminent la lettre (48-49).

Mise en page : la lettre est découpée en plusieurs paragraphes portant chacun sur une information-clé (comme les lieux de départ et d'arrivée, puis ceux d'hébergement, etc.)

Champ lexical : un vocabulaire typique de voyage est présent dans le texte, comme « Espace voyage culturel », « frais de transport », « demi-pension », « visite guidée », etc.

Connexion : les organisateurs de connexion utilisés sont les suivants : points, virgules, tiret, deux-points. Aucun adverbe de type « ensuite » ou « puis,… » n'est utilisé.

Cohésion nominale : certaines anaphores sont utilisées, par exemple « amies », « amis » est remplacé par « vous » puis par « tous les associés ».

Cohésion verbale : deux temps verbaux sont utilisés : le présent et le futur. L'utilisation de ces deux temps n'est pas toujours justifiée et adéquate.

Syntaxe : cette lettre comporte beaucoup de phrases longues et complexes, par exemple « Nous logerons en demi-pension à la maison de l'Ire Gîte-auberge recommendé pour la Guide de Routard spécialisé en la cuisine montagnard. » (17-20) ou « A midi nous mangerons sur place, lieu ou nous nos trouversons à cet moment là. » (24-27). Quelques erreurs syntaxiques peuvent être repérées, comme « Le 20 juin 2001 ferons le tour du lac d'Annecy en bateau. » (33-34) où il manque le sujet.

Orthographe : des erreurs de type phonogrammique, morphogrammique et « reliquat historique » sont repérables dans ce texte.

En résumé, les composantes dans lesquelles l'apprenant est susceptible de progresser lors de la SRT sont celles de cohérence, de mise en page, de connexion, de cohésion verbale, syntaxique et orthographique (dans les trois dimensions).

Marcel PT1a

1	*Chères amies, chers amis,*
2	*Cette année, nous vous proposons de vous emmener* à disny Lande Paris
3	*Le départ est fixé vendredi 17 juin à 18h30, à la maison de l'association. Un car*
4	*vous transportera, vous et vos bagages, à notre destination. Nous arriverons* ver 23h00
5	à l'hôtel des quatres Saisons ou une petite colasions sera
6	Servis à larivé du car.
7	Le samedi Matin Nous partirons ver 7h30 et Nous arivrons
8	a mar la valler autour de 9h00 pour prendre le petite
9	déjeuner, en suite ver 10h30 nous repatirons pour aller visiter
10	disny Lande, jus'quà 19h30 et nous repartirons pour l'hôtel
11	ou nous prandrons le soupé.
12	Le dimanche nous partirons ver 10h00 pour aller visiter la tourefell
13	jus'qua 13h00 en suite nous partirons au musèr du louvre, et
14	nous partirons en suite sur Genève ver 18h45 et nous arriverons sur
15	place ver 23h00.
16	Pour les personnes qui voudrait prendre l'heure enfants ils devront
17	le signaler au plus vite, et une partisipation de 100.- sera demander

Pragmatique : dans cette lettre, le destinataire n'est pas directement interpellé puisque celui-ci est inclus dans le « nous ». De plus, aucune formule de politesse ne lui est adressée en fin de lettre. Pour ce qui est du but de la lettre, c'est-à-dire présenter un programme, le destinataire est clairement informé des activités auxquelles il va participer lors du séjour. À la fin de la lettre, il est interpellé indirectement, par l'utilisation de « pour les personnes… » et reçoit l'instruction de signaler si son enfant va participer au voyage.

Cohérence : les informations de la lettre sont présentées de manière cohérente : chacune des activités est présentée selon son ordre de déroulement chronologique. Il manque toutefois une information : comment font les personnes qui ne viennent pas avec des enfants ? Pour remédier à cette lacune, il sera nécessaire de remanier la lettre ce qui impliquera un travail sur la planification de celle-ci.

Mise en page : dans cette lettre on observe une particularité concernant la mise en page : chaque nouvelle phrase graphique commence sur une nouvelle ligne.

Champ lexical : cette composante ne présente pas de particularité, nous constatons que le vocabulaire utilisé est varié et précis (collation, petit-déjeuner, souper, participation).

Connexion : dans cette lettre, les phrases sont plutôt longues, la conjonction de coordination « et », l'adverbe « ensuite », ainsi que les points et les virgules sont utilisés comme organisateurs de connexion. Certaines virgules pourraient être remplacées par des points.

Cohésion nominale : Etant donné que le sujet principal est le « nous » (avec dès le début un glissement de « vous » à « nous ») et qu'aucun autre sujet n'apparaît plusieurs fois, l'utilisation d'anaphores ou de marqueurs déictiques s'avère peu nécessaire.

Cohésion verbale : C'est principalement le futur qui est utilisé dans ce texte (comme la consigne le demande). La dernière phrase comporte un verbe accordé au conditionnel présent (« les personnes qui voudrait.. ») et un autre au futur (« une partisipation sera demander.. »).
Syntaxe : la plupart des phrases sont relativement simples (sujet + verbe + complément). Néanmoins certaines d'entre elles sont plus complexes, comme celles-ci : « Nous arriverons vers 23h00 à l'hôtel des quatre saisons où une petite collation sera servie à l'arrivée du car. » et « Pour les personnes qui voudraient prendre leurs enfants ils devront le signaler au plus vite, et une participation de 100.- sera demandée. ».
Orthographe : quelques erreurs dénotent un manque de maîtrise de la dimension phonogrammique de l'orthographe. De nombreuses erreurs relevant de la dimension morphogrammique sont présentes dans ce texte. Enfin, quelques erreurs de type « reliquat historique » apparaissent également.

En résumé, les composantes dans lesquelles Marcel est susceptible de progresser lors de la révision de ce texte sont, pour la PT1a, celles de : cohérence, de mise en page (apprendre qu'il n'est pas nécessaire de revenir à la ligne après chaque point), de connexion, de formulation (éviter les répétions), de la dimension phonogrammique de l'orthographe (apprendre la valeur sonore du S et du E en fin de mot), morphogrammique (apprendre l'orthographe de la préposition « vers », maîtriser les marques de pluriel, apprendre à utiliser les lettres majuscules en début des mots, apprendre la fonction des apostrophes, différencier les verbes à l'infinitif (se terminant par –er) des participe passé (se terminant par –é)), et de type « reliquat historique » (apprendre à orthographier certains mots correctement, notamment ceux comportant des doubles consonnes).

Marcel PT1b

1	Une femme se promenait sur le trotoir
2	Pour allér a la Boit à lettre de la pôste pour
3	y dépossé une Lettre, un homme Grand
4	Avec une veste a carrot était devent,
5	il l'a bousculer pour lui volé sont sac a
6	Main, et il s'est fait arreté par un jeune
7	homme mait le voleur a pri la fuit, le
8	jeune homme lui a coureu apprait mait
9	il ne la pas pu le ratraper et il s'est enfui.

Pragmatique : aucun destinataire direct n'est mentionné dans ce texte. Le but du texte semble être celui de narrer un événement.

Cohérence : les différents éléments du récit présentés suivent fidèlement l'ordre dans lequel ils sont présentés dans les images. Chaque image correspond à une partie du texte (image 1 : lignes 1-3 ; image 2 : lignes 3-4 ; image 3 : lignes 5-6 ; image 4 : lignes 6-7 ; image 5 : lignes 7-8 ; image 6 : lignes 8-9.). Par contre, une information manque (ligne 4 : devant quoi ?).
Mise en page : le texte est écrit en un seul bloc, et ne comporte aucun titre.
Champ lexical : certains mots liés à l'événement relater comme « bousculer », « voler », « se faire arrêter », « prendre la fuite », « rattraper », « s'enfuir » sont utilisés de manière adéquate.
Connexion : le texte est écrit en une seule phrase graphique (c'est-à-dire une séquence de mots délimités par le point). Les propositions sont séparées entre elles par des virgules. L'adverbe « mais » et la conjonction de coordination « et » sont utilisés.
Cohésion nominale : trois personnages apparaissent dans ce récit: « une femme », « un homme grand » et « un jeune homme ». Les anaphores suivantes sont utilisées :« la » (5) pour « une femme », « il » et « voleur » pour un « homme grand » et « il » pour « un jeune homme ».
Cohésion verbale : les deux temps verbaux (imparfait, passé composé) sont utilisés de manière appropriée.
Syntaxe : les propositions sont simples (sujet + verbe + complément). L'une d'entre elles contient une erreur : « il ne la pas pu le ratraper.. » (9)
Orthographe : quelques erreurs relevant de la dimension phonogrammique se présentent dans le texte. De nombreuses erreurs de la dimension morphogrammique de l'orthographe apparaissent également. Enfin, les erreurs concernant la partie de l'orthographe relevant de reliquats historiques se trouvent dans le texte.

En résumé, les composantes dans lesquelles Marcel est susceptible de progresser lors de la SRT sont les organisateurs de connexion (apprendre à séparer une phrase graphique en plusieurs phrases), la syntaxe et l'orthographe (dans ses trois dimensions).

Boris PT1a

1	*Chère amies, chers amis,*
2	*Cette année, nous vous proposons* un voyage dans
3	le Jura Suisse. La date de départ sera fixée
4	au 18 juin 2002 à 18h. devant l'université ouvrière
5	de Genève. *Un car, vous transportera, vous et vos*
6	*bagages à notre destination.*
7	Première étape : hôtel de Ville à Neuchâtel un apé-
8	ritif sera servi ainsi qu'un menu au choix.
9	Soirée dansante jusq'à 3h du matin.
10	Deuxième étape : Berne par le pont de la Thielle
11	en bateau et visite de l'île St. Pierre, reprise du
12	car en fin d'après-midi pour Berne.
13	Nous arriverons aux environs de 19h. à l'hôtel suisse
14	La soirée surprise, organisée par notre association.
15	Dimanche matin, nous visiterons la fosse aux ours
16	ensuite visite du Palais Fédéral le repas du
17	midi sera pris dans un restaurant près de la
18	place fédérale. 2 heures de temps libres seront
19	accordées aux participants
20	Troisième étape : nous nous retrouverons devant
21	l'hôtel Suisse reprendrons le car à 16h pour Genève.
22	Le retour est prévu à 19h.
23	Prix : le montant de la course Fr. 320.- à régler
24	15 jours avant le départ.
25	(signature)

Pragmatique : aucune référence directe au destinataire n'apparaît dans la lettre (les seules références sont celles déjà présentes dans l'amorce). Le « nous » est utilisé et intègre le destinataire. Beaucoup de propositions débutent par « nous + un verbe accordé au futur » ce qui fait de cette lettre un type d'écrit instructionnel-injonctif.

Cohérence : les informations sont présentées dans leur ordre d'apparition chronologique. Quelques incohérences sont perceptibles : ligne 10-12 : à partir de Berne les destinataires reprennent un car pour Berne. ligne 14 : on ne sait pas de quelle soirée surprise il s'agit, il semble manquer une information.

Mise en page : la lettre est découpée en cinq paragraphes, par moments, le texte se présente presque comme une liste (première étape :…, Deuxième étape… ; Troisième étape :…. ; Prix :…). Toutefois, un paragraphe fait exception : celui allant de la ligne 13 à la ligne 19.

Champ lexical: un vocabulaire de voyage est présent dans ce texte : « date de départ », « visite », « retour ».

Connexion : les deux points, le point et la virgule, ainsi que l'adverbe « ensuite » (16) sont utilisés comme organisateurs de connexion.

Cohésion nominale : aucune anaphore ne se présente dans ce texte.

Cohésion verbale : la grande majorité des verbes est accordée au futur. Un seul verbe est au présent (« est » l.22), le choix de ce temps verbal est justifié (il convient de dire « le retour est prévu » et non « le retour sera prévu »).
Syntaxe : la syntaxe est particulière, certains mots manquent dans des phrases graphiques, ex. : « Première étape : hôtel de ville à Neuchâtel un apéritif sera servi ainsi qu'un menu au choix » (7-8), « Soirée dansante jusq'à 3h du matin. » (9), « Deuxième étape : Berne par le pont de la Thielle en bateau et visite de l'île St Pierre, reprise du car en fin d'après-midi pour Berne. » (10-12), « La soirée surprise organisée par notre association » (14), « Dimanche matin, nous visiterons la fosse aux ours ensuite visite du Palais Fédéral le repas de midi sera pris dans un restaurant près de la place fédérale . » (15-18), « Troisième étape : nous nous retrouverons devant l'hôtel Suisse reprendrons le car à 16h pour Genève. ».
Orthographe : Très peu d'erreurs orthographiques apparaissent dans le texte, la seule erreur est de type « phonogrammique » (jusq'à (9)).

En résumé, les composantes dans lesquelles Boris, PT1a est susceptible de progresser lors de la SRT sont celles de cohérence, de mise en page, de cohésion nominale, de syntaxe et d'orthographe (uniquement dans sa dimension phonogrammique).

Boris, PT1b

1	Une dame marchait dans la rue, elle allait
2	vers la boite aux lettres portant une lettre
3	Dans ses mains et un sac à l'épaule.
4	Il y avait aussi un inconnu au coin de la
5	rue derrière la boite aux lettres. Quand la
6	Dame est arrivée devant la boite l'inconnu la
7	regardait, au moment où elle déposait sa lettre
8	dedans l'inconnu l'a agressée et, lui a pris son
9	sac, la lettre était tombée, d'autres personnes
10	ont remarqué la scène et ont voulu le ratraper.
11	Mais en vain, l'agresseur s'es échappé.
12	Avec la dame deux autres personnes re-
13	gardaient l'agresseur qui a pu s'échapper
14	Il portait une chemise avec des petits car-
15	rés un pantalon blanc et des lunettes.
16	Travail effectué par (signature)

Pragmatique : ce texte n'interpelle pas directement un destinataire.
Cohérence : les informations du texte se présentent de manière cohérente. L'utilisation du pronom « il » à la ligne 13 rend la compréhension un peu difficile, en effet, on ne sait de qui il s'agit.
Mise en page : le texte est écrit en un seul morceau, sans retour à la ligne.

Champ lexical : certains mots peuvent être regroupés dans un même champ lexical comme : « agresser » (8), « rattraper » (10), « agresseur » (11, 13).
Connexion : le point, la virgule et l'adverbe « mais » sont utilisés comme organisateurs de connexion. Une phrase se termine sans point (13). Par moments, il semblerait que la virgule soit utilisée à la place du point (1, 7 et 9).
Cohésion nominale : certaines anaphores sont utilisées, ainsi le groupe nominal « une dame » est par moments remplacé par « elle » (1 et 7) et « lui » (8), « l'inconnu » par « le » (10), « l'agresseur » (11) et « il » (14).
Cohésion verbale : le texte est écrit à l'imparfait, au passé composé et au plus-que-parfait (« la lettre était tombée », 9). Les verbes ne sont pas toujours accordés de manière adéquate entre eux et au récit, par exemple il est écrit « au moment où elle déposait sa lettre » (7), alors que, s'agissant d'un acte très ponctuel, le passé composé serait plus approprié. L'utilisation du plus-que-parfait ne semble non plus pas correcte (9).
Syntaxe : plusieurs phrases sont simples, l'une d'entre elles est longue et complexe « Quand la dame est arrivée devant la boite l'inconnu la regardait, au moment ou elle déposait sa lettre dedans l'inconnu la agressée et, lui a pris son sac, la lettre était tombée, d'autres personnes ont remarqué la scène et ont voulu le rattraper. » (5-10).
Orthographe : ce texte comporte très peu d'erreurs orthographiques, nous en avons seulement repéré deux, l'une de type phonogrammique ou morphogrammique (« s'es_ », 11) et l'autre de type « reliquat historique » « ratraper », 10).

En résumé, les composantes dans lesquelles Boris (PT1b) est susceptible de progresser lors de la SRT sont celles de cohérence, de champ lexical, d'organisateurs de connexion, de cohésion verbale, de syntaxe et d'orthographe (uniquement dans sa dimension phonogrammique et morphogrammique).

Boris PT2a

1	(nom et adresse)
2	Genève, 8 février 2002
3	WWF SUISSE Ch. de Poussy 14 1214 Vernier
4	N/Réf. MK
5	**Référence :** Petit Lexique pour le Consommateur
6	Madame, Monsieur,
7	L'article paru dans le GHI du 01 février 2001 « le Petit Lexique du
8	Consommateur », concernant les OGM m'a beaucoup intéressé.
9	Pourriez-vous me faire parvenir la documentation approfondie, car je voudrais
10	mieux connaître la méthode de ces cultures et la qualité des aliments que je
11	consomme.
12	Je vous remercie d'avance, ci-jointe une enveloppe timbrée.
13	Dans l'attente de votre prochain envoi, je vous présente, Madame, Monsieur,
14	Mes meilleures salutations.
15	(signature)

Pragmatique : le destinataire est directement interpellé par l'utilisation de la formule « Madame, Monsieur » puis par le « vous » (9, 12 et 13). De plus, son nom et son adresse sont indiqués au début de la lettre (3). Une injonction/instruction lui est adressée : « Pourriez-vous me faire parvenir la documentation approfondie ? ». De surcroît, la référence indique le but de la lettre.

Cohérence : les informations sont présentées de manière cohérente entre elles.

Mise en page : ce texte respecte une mise en page typique d'une lettre (l'adresse du signataire en haut à gauche, celle du destinataire en haut à droite, etc.), il est séparé en quatre paragraphes, correspondant chacun à une phrase.

Champ lexical : le vocabulaire est typique d'une correspondance formelle, avec l'utilisation de « référence », « enveloppe timbrée », « envoi » et au contenu de l'article sur les OGM (« cultures », « aliments », « consommer »).

Connexion : l'utilisation des virgules et des points est appropriée.

Cohésion nominale : une anaphore est utilisée, notamment le pronom « vous » remplaçant la formule « Madame, Monsieur ».

Cohésion verbale : le passé composé, le conditionnel présent et le présent sont utilisés de manière appropriée.

Syntaxe : une seule phrase semble présenter un problème de structure « Je vous remercie d'avance, ci-jointe une enveloppe timbrée. » (12).

Orthographe : aucune erreur d'orthographe n'est repérée dans ce texte.

En résumé, Boris (PT2b) est susceptible de progresser lors de la SRT dans la composante syntaxique. Étant donné le peu d'erreurs, on pourrait s'attendre à ce que la SRT donne lieu à un travail sur la formulation (étant donné qu'il y a peu de passages nécessitant d'être corrigé, peut-être vont-ils plutôt être améliorés).

Boris, PT2b

16	*nom, prénom*
17	Genève le 04/04/02
18	
19	Un bébé, un arbre
20	15. Avenue du Prince
21	75021 Paris
22	Madame, Monsieur
23	Votre publicité a attire mon entière attention sur
24	le sujet mentionné. Je pense que votre idée est
25	parfaitement bien.
26	Afin de protéger les forêts de notre pays.
27	Pour pouvoir garder la nature et la beauté de
28	notre pays j'admire la personne qui a trouvé cette
29	initiative formidable.
30	J'exhorte toutes personnes pour cette parfaite dé
31	cision. C'est pourquoi on dit la beauté de l'homme
32	vient des cheveux, la beauté du pays vient des
33	forêts.
34	J'aimerais mieux connaître les conditions pour le parrainage de l'arbre
35	Je vous prie de m'envoyer les informations plus détaillées
36	sur cette campagne publicitaire
37	Je vous prie d'agréer Madame, Monsieur, mes salutations
38	les meilleures.
39	*Nom Prénom*

Pragmatique : le destinataire est directement interpellé, d'abord par l'utilisation de la formule « Madame, Monsieur » (22) puis par l'adjectif possessif « votre» (23, 24) et le pronom « vous » (35 et 37).

Cohérence : l'un des paragraphes, celui qui débute à la ligne 26 et se termine à la ligne 33, contient des informations qui ne semblent pas cohérentes avec le reste. Il manque, en effet, une ou plusieurs informations pour faire le lien avec le restant du texte.

Mise en page : le texte respecte la mise en page typique d'une lettre, il est divisé en cinq paragraphes.

Champ lexical : on peut noter un vocabulaire relevant de l'éloge comme « parfaitement bien », « admirer », « exhorter » et « parfaite décision » et de la poésie, comme « nature », « forêt » et « beauté ».

Connexion : la virgule et le point sont utilisés comme organisateurs de connexion.

Cohésion nominale : une anaphore est utilisée : « Madame, Monsieur » est remplacé par « vous ».

Cohésion verbale : ce texte comporte trois temps verbaux : le passé composé, le présent, le conditionnel. Ils sont utilisés de manière appropriée.
Syntaxe : quelques phrases présentent des erreurs, comme « Afin de protéger les forêts de notre pays », ou des maladresses, comme « Pour pouvoir garder la nature et la beauté de notre pays j'admire la personne qui a trouvé cette initiative formidable » (le lien entre le début et la fin de la phrase n'est pas clair).
Orthographe : aucune erreur orthographique n'a été repérée dans ce texte.

En résumé, les composantes dans lesquelles l'apprenant est susceptible de progresser lors de la SRT sont celles de cohérence, de champ lexical, des organisateurs de connexion et la composante syntaxique.

Bien que tous ces apprenants aient été évalués comme « débutants » suite au test à l'entrée, ils présentent des profils de compétences scripturales et textuelles très divers. Ainsi certains d'entre eux écrivent des textes cohérents, selon une syntaxe correcte, avec une utilisation appropriée des temps verbaux mais avec de nombreuses erreurs orthographiques (par ex. Marcel) alors que d'autres maîtrisent quasi parfaitement l'orthographe des mots, mais écrivent des phrases sans verbes ou omettent des informations dans leur texte, rendant sa compréhension difficile (par ex. Boris). Ajoutons que des différences considérables en ce qui concerne la longueur des textes apparaissent : la longueur de chacune des PT1a varie de 675 à 1031 mots et celle des PT1b varie de 435 à 621 mots.

Le tableau 42 résume les composantes dans lesquelles les apprenants sont susceptibles de progresser lors des séances de révision textuelle. Ces composantes vont ultérieurement être croisées avec les composantes effectivement activées par l'enseignant et chacun des apprenants, composantes que nous nommons « objets d'apprentissage ».

Tableau 42 : les objets d'apprentissage

Situations-Problèmes	1a) exposer un projet					1b) un vol de sac à main			2a) Petit lexique pour le consommateur	2b) Un bébé, un arbre…
SRT concernées Comp. du savoir	Paolo	Nina	Luis	Marcel	Boris	Nina	Marcel	Boris	Boris	Boris
Pragmatique	-	-	-	-	-	X	-	-	-	-
Cohérence	-	-	X	X	X	-	-	X	-	X
Mise en page	X	-	X	X	X	-	-	-	-	-
Champ lexical	-	X	-	-	-	X	-	X	-	X
Connexion	-	X	X	X	-	X	X	X	-	X
Cohésion nom.	-	X	-	-	X	X	-	-	-	-
Cohésion verbale	X	-	X	-	-	-	-	X	-	-
Formulation	-	-	-	X	-	-	-	-	X	-
Syntaxe	X	-	X	-	X	X	X	X	X	X
Ortho morpho	X	X	X	X	-	X	X	X	-	-
Ortho phono	X	X	X	X	X	X	X	X	-	-
Ortho rel. Hist.	X	X	X	X	-	X	X	-	-	-

Rappelons que les composantes intégrées dans la *situation-problème 1a* (exposer un projet) concernent la pragmatique, la cohérence, la mise en page, la connexion, la cohésion verbale, la syntaxe et l'orthographe. Or, plusieurs apprenants maîtrisent une part de ses composantes : seul Paolo a rencontré des problèmes en ce qui concerne la composante pragmatique. La cohérence est une composante posant des difficultés à plusieurs apprenants (Marcel, Luis et Boris). La mise en page présente des problèmes ou des particularités à tous les apprenants, mise à part Nina. La composante de connexion n'est pas totalement maîtrisée par Marcel, Luis et Nina. La cohésion verbale semble être maîtrisée par tous, excepté Paolo. La composante syntaxique constitue un objet d'apprentissage pour Paolo, Luis et Boris. Finalement, l'orthographe constitue un objet d'apprentissage pour tous les apprenants, même si Boris maîtrise quasi parfaitement cette composante.

La *situation-problème 1b* (un vol de sac à main) favorise les composantes de cohérence, de champ lexical, de cohésion nominale, de cohésion verbale de syntaxe et d'orthographe. Parmi les trois textes analysés, seul celui de Boris est concerné par la composante de cohérence. La composante de champ lexical est considérée comme objet d'apprentissage dans les textes de Nina et Boris. Celle de cohésion nominale semble uniquement poser problème à Nina, celle de cohésion verbale a été repérée comme objet d'apprentissage pour Boris. La composante syntaxique a été définie comme objet d'apprentissage pour Nina et Boris. Enfin, la composante orthographique est considérée comme objet d'apprentissage pour les trois apprenants, même si Boris la maîtrise quasi parfaitement.

Les composantes repérées comme objets d'enseignement dans les *situations-problèmes 2a et 2b* sont celles de pragmatique, de cohérence, de mise en page, de champ lexical, de connexion, de cohésion verbale de formulation, de syntaxe et d'orthographe. On constate que Boris, l'apprenant concerné par cette situation-problème, a rencontré des problèmes dans la syntaxe (lors de la PT3), dans la mise en page, le champ lexical, la connexion et la syntaxe (lors de la PT4).

Ces constats nous conduisent à considérer que les situations-problèmes 1a et b et 2 a et b sont adéquates aux difficultés des apprenants. En effet, ils constituent réellement une situation-problème en n'étant ni trop faciles, ni trop difficiles. Par contre, la situation-problème consistant à écrire une lettre pour demander un renseignement (situation-problème 2a) semble être trop simple pour Boris puisqu'il y rencontre uniquement un problème de syntaxe.

Les tâches prescrites et les productions textuelles étant analysées, il s'agit maintenant de cerner les indices permettant d'interpréter les composantes du savoir que l'enseignante met en avant. En effet, c'est elle qui joue le rôle de médiateur entre la tâche et l'apprenant, par exemple lorsqu'elle fournit la consigne à l'apprenant, elle y ajoute ses propres commentaires. La manière dont elle perçoit les SRT et les principes qu'elle énonce à propos de son enseignement vont avoir un impact sur le déroulement effectif des séances de révision textuelle. Il s'agit donc là, à nouveau, de rechercher des objets d'enseignement (c'est-à-dire des contenus que l'enseignante considère comme étant à enseigner pour ces apprenants-là).

Cette première analyse du contexte externe nous conduit à reconsidérer l'analyse *a priori* telle qu'elle est habituellement envisagée (Goigoux, 2001 ; Mercier & Salin, 1988). Il nous semble en effet que cette analyse se doit de dépasser l'analyse de la tâche pour y inclure la situation et donc en y englobant plus d'éléments. Par exemple, en tenant compte de ce que le ou les apprenants sont susceptibles d'apprendre lors du déroulement effectif de la situation-problème analysée, ce que Saada-Robert & Mazurczak (2002) nomment « engagement sociocognitif possible de la part des apprenants ». Dans l'analyse de la situation, il s'agit également de tenir compte des conceptions de l'enseignante par rapport à l'objet à enseigner (Wirthner, 2005), en repérant les composantes du savoir qu'elle met en avant.

c) Analyse des entretiens avec l'enseignante

Les composantes privilégiées par l'enseignante

Le tableau 43 résume les composantes du savoir présentes dans le discours de l'enseignante lors des entretiens ORA : nous avons repéré pour chaque SRT et chaque PT les composantes du savoir qu'elle nomme, celles qu'elle dit avoir abordé, celles qu'elle projette d'activer et celles qu'elle renonce à aborder. À partir de la liste des composantes du savoir (première colonnes), nous avons regroupé les entretiens à propos des séance de révision textuelle et des productions textuelles 1a avec Paolo (colonne 2), Nina (colonne 3), Luis (colonne 4), Marcel (colonne 5), Boris (colonne 6), puis la SRT et PT 1b avec Nina (colonne 7), Marcel (colonne 8) et Boris (colonne 9) et, enfin les SRT et PT 2a et 2b avec Boris (colonnes 10 et 11). Nous avons indiqué les composantes du savoir uniquement en terme de présence ou absence. Les croix indiquent donc les composantes énoncées (avec les termes de l'enseignante).

Tableau 43 : les composantes du savoir présentes dans l'ensemble des ORA (les objets d'enseignement II)

Situations-Problèmes	1a) exposer un projet					1b) un vol de sac à main			2a) Petit lexique pour le consom-mateur	2b) Un bébé, un arbre…
SRT concernées Comp. du savoir	Paolo	Nina	Luis	Marcel	Boris	Nina	Marcel	Boris	Boris	Boris
Pragmatique	X			X	X	X			X	X
Cohérence	X	X	X		X			X	X	
Mise en page	X				X					
Champ lexical	X	X	X		X			X	X	X
Connexion	X			X	X	X	X	X		X
Cohésion nominale		X			X			X		
Cohésion verbale	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Formulation	X	X	X	X	X			X	X	X
Syntaxe	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Ortho *Non précisé*	X	X	X	X	X				X	X
Morpho		X		X		X	X		X	
Phono		X		X		X	X			
rel. Hist.						X	X			

En s'appuyant sur l'ensemble des ORA, nous pouvons remarquer que toutes les composantes du savoir sont présentes, mais de manière inégale selon les apprenants. En effet, lorsque l'enseignante parle des productions textuelles (et des modifications) ou de la séance de révision textuelle avec Boris, elle aborde toutes les composantes sauf la dimension phonographique de l'orthographe et ce qui tient à l'étymologie du mot (« reliquat historique »). Alors que lorsqu'elle parle de la production textuelle et ses modifications ainsi

que de la séance de révision textuelle avec Marcel ou Luis certaines composantes du savoir sont absentes de son discours (il y a, par exemple, peu de composantes ayant trait aux composantes textuelles).

Dans l'ensemble des entretiens ORA, on remarque que certaines unités sont peu présentes, notamment celles portant sur la cohérence du texte, sur la mise en page, la cohésion nominale et la dimension « reliquat historique » du mot. Par contre, d'autres composantes du savoir sont omniprésentes : celles concernant la cohésion verbale, la formulation, la syntaxe et l'orthographe.

Nous en concluons donc que les composantes signifiantes, c'est-à-dire celles que l'enseignante nomme et observe, sont principalement les composantes scripturales, c'est-à-dire celles concernant les unités « relations entre phrases », « phrase » et « mot ». En revanche, les autres composantes, celles portant sur la dimension textuelle, sont seulement présentes dans son discours lorsqu'elle commente les productions et les séances de révision textuelles avec certains apprenants, notamment Nina et Boris.

Lorsque l'enseignante commente les productions textuelles et les séances de révision textuelle du module 1, c'est-à-dire celles portant sur l'écriture d'une lettre proposant un projet de voyage, toutes les composantes du savoir sont abordées, mais pas à propos des productions et séances de révision textuelle de tous les apprenants. On voit que certaines d'entre elles sont plus fréquemment présentes que d'autres : celles liées à la cohésion verbale, à l'orthographe, à la syntaxe sont privilégiées. Elles sont présentes lors de tous les ORA concernant les productions textuelles et les séances de révisions textuelles du module 1. Les autres composantes sont abordées différemment selon l'apprenant, ainsi la composante pragmatique est seulement abordée lors de l'ORA suite à la SRT avec Paolo, Marcel et Boris. La composante « cohérence » apparaît seulement lors de l'ORA de la SRT avec Nina. La composante « mise en page » est uniquement présente dans les entretiens ORA rattachés aux SRT de Paolo.

Pour clore cette partie, nous avons mis en lien les composantes identifiées comme objets d'apprentissage avec celles identifiées comme objet d'enseignement, afin de rendre compte de l'adéquation entre les deux groupes d'objets. Dans le tableau 44, nous avons indiqué les composantes repérées comme objet d'enseignement suite à l'analyse a priori des situations-problèmes avec « E1 », les composantes apparaissant dans les entretiens avec l'enseignante par « E2 » et les composantes identifiées comme objets d'apprentissage par « A ».

Liens entre les objets d'enseignement et les objets d'apprentissage

Tableau 44 : les liens entre objets d'enseignement et objets d'apprentissage dans chacune des séances de révision textuelle

Situations-Problèmes	1a) exposer un projet					1b) un vol de sac à main			2a) Petit lexique pour le consommateur	2b) Un bébé, un arbre…
SRT concernées **Comp. du savoir**	**Paolo**	**Nina**	**Luis**	**Marcel**	**Boris**	**Nina**	**Marcel**	**Boris**	**Boris**	**Boris**
Pragmatique	E1 E2	E1	E1	E1 E2	E1 E2	E1 E2 A	E1	E1	E1 E2	E1 E2
Cohérence	E1 E2	E1 E2	E1 E2 A	E1 A	E1 E2 A	E1	E1	E1 E2 A	E1 E2	E1 A
Mise en page	E1 E2 A	E1	E1 A	E1 A	E1 E2 A				E1	E1
Champ lexical	E2	E2 A	E2		E2	E1 A	E1	E1 E2 A	E1 E2	E1 E2 A
Connexion	E1 E2	E1 A	E1 A	E1 E2 A	E1 E2	E2 A	E2 A	E2 A	E1	E1 E2 A
Cohésion nominale		E2 A			E2 A	E1 A	E1	E1 E2		
Cohésion verbale	E1 E2 A	E1 E2	E1 E2 A	E1 E2	E1 E2	E1 E2	E1 E2	E1 E2 A	E1 E2	E1 E2
Formulation	E2	E2	E2	E2	E2			E2	E1 E2 A	E1 E2
Syntaxe	E1 E2 A	E1 E2	E1 E2 A	E1 E2	E1 E2 A	E1 E2 A	E1 E2 A	E1 E2 A	E1 E2 A	E1 E2 A
Ortho *Non précisé*	E2	E2	E2	E2	E2				E2	E2
Morpho	E1 E2 A	E1 A	E1 A	E1 E2 A	E1	E1 E2 A	E1 E2 A	E1 A	E1 E2	E1
Phono	E1 A	E1 A	E1 A	E1 E2 A	E1 A	E1 E2 A	E1 E2 A	E1 A	E1	E1
rel. Hist.	E1 A	E1 A	E1 A	E1 A	E1	E1 E2 A	E1 E2 A	E1	E1	E1

Nous relevons que la majorité des composantes apparaissent dans les situations-problèmes et dans le discours de l'enseignante. Par ailleurs, certaines composantes sont uniquement présentes dans les situations-problèmes, d'autres uniquement présentes dans les entretiens avec l'enseignante. De plus, les composantes susceptibles d'être apprises ou développées sont présentes dans la situation-problème, dans le discours de l'enseignante ou dans les deux. Ceci nous encourage à affirmer que l'enseignante et la situation constituent des médiateurs dans l'interaction enseignant-apprenant-savoir : ils influencent fortement ce que l'apprenant va pouvoir apprendre. Ce qui nous conduit à confirmer l'affirmation de Grossen et al.(1997) « l'adulte [ici l'enseignant] et la tâche constituent eux-mêmes des formes de médiation qui étayent l'activité cognitive des sujets. » (p. 237).

Nous relevons une correspondance entre les composantes présentes dans les situations-problèmes, dans les entretiens avec l'enseignante et dans productions textuelles (cases

grisées). Ce qui nous encourage à affirmer qu'il y a une convergence entre les objets d'enseignement issus des situations-problèmes, les objets d'enseignement présents dans le discours de l'enseignante et les objets d'apprentissage issus des productions textuelles. Toutefois, nous relevons que certaines composantes identifiées comme objets d'apprentissage se retrouvent seulement dans l'une des deux catégories des objets d'enseignement. Il reste alors à savoir si l'enseignante et la tâche constituent des médiateurs de niveau égal ou si l'enseignante joue le rôle d'intermédiaire entre l'apprenant et la tâche. Dans le premier cas, nous inférons une adéquation entre les deux objets alors que dans le deuxième cas, nous inférons une inadéquation.

Il nous semble également utile de connaître le discours de l'enseignante sur ses interventions. Ceci nous éclairera à propos de ses gestes didactiques.

La manière dont les composantes du savoir sont traitées par l'enseignante

Il s'agit ici de cerner la manière dont l'enseignante commente ses interventions lors des séances de révision textuelle en vue d'accéder à sa subjectivité (ou son épistémologie) pour connaître les principes qui régissent son enseignement. Cette analyse se base sur une conception de l'enseignant comme un médiateur social et sémiotique entre l'apprenant et le savoir. Son but est donc de cerner sa manière de transposer le savoir en accédant à la dimension plus subjective de la transposition didactique.

Nous avons constaté que certains de ses commentaires faisaient référence à des principes généraux et d'autres se référaient à des composantes du savoir précises (par exemple, il lui est arrivé de dire que – pour apprendre la syntaxe – elle préfère que les apprenants soient confrontés à des exemples de phrase correctes plutôt que d'apprendre des règles de grammaire). Dans le tableau 45, nous avons regroupé l'ensemble des commentaires de l'enseignante reflétant des principes généraux sous-jacents à son enseignement. Nous avons ensuite rassemblé (tableau 46) les commentaires faisant référence à une composante du savoir précise.

Tableau 45 : quelques principes derrière les interventions de l'enseignante

Principes	Énoncés
Alléger, faciliter le travail de l'apprenant	*Lui faciliter la tâche* (Marcel, TP[44] 35) *Deux consignes je me suis dit c'est trop* (Ne pas donner trop de consignes à la fois) (Marcel 2, TP 22) *Je remarque (…) que des fois j'avais tendance à dire trop de choses aux élèves / et puis ils sont noyés* (Ne pas dire trop de choses à la fois) (Luis, TP 71) *je lui ai dit d'essayer de ne pas tout faire en même temps/* (Nina, TP 12) *Vraiment j'ai saucissonné la correction de ce texte/ plus que pour les autres je crois/ parce que je me suis que c'est vraiment pas la peine que je lui dise trop de choses parce qu'elle les intègre absolument pas/ elle est trop vite en surcharge/ et il vaut mieux que je revienne plusieurs fois* (Nina, TP 34) *On ne peut pas non plus trop alourdir/ par rapport à ce qu'il peut retirer dans son apprentissage* (Boris 2, TP 67) *il faut vraiment mâcher le travail pour qu'elle sorte ce que je veux qu'elle sorte* (Nina, TP 71) *je ne voulais pas la laisser trop longtemps patauger parce que justement elle je pense qu'elle a très peu de moyens pour s'aider*/ (Nina, TP 18) *j'aimerais qu'elle comprenne d'elle-même quelque chose/ et puis comme ça ne vient pas que je ne peux pas être là pendant une demi-heure à l'inciter à dire ce que j'aimerais qu'elle dise / il y a une question de temps mais aussi si je fais trop ça elle va se sentir harcelée/ en se demandant « mais qu'est-ce qu'elle veut que je dise » ?/ même si j'avais le temps je ne suis pas sûre que je ferais autrement/ le résultat c'est que je finis par faire moi le travail/ et lui expliquer pourquoi je fais comme ça/ c'est arrivé plusieurs fois/* (Nina1, TP 51)
Donner le sentiment que l'apprenant avance	*il faut qu'elle continue d'avoir un sentiment de « j'apprends des choses »/* (Nina 1, TP 28) *ça va lui sembler comme un de ces détours/ qui font qu'elle n'avance pas/* (Nina 1, TP 41)
Pousser l'apprenant plus loin	*C'était une assez bonne lettre/ j'ai corrigé de manière assez minutieuse/ on aurait pu faire moins/ mais je me suis dit que comme il s'est bien débrouillé je suis allé un peu plus loin* (TP 14)
Etre claire	*Je m'étais efforcée d'être claire* (Boris 4, TP 28)
Eviter les conflits	*Eviter les conflits* (Marcel, TP 35)

Il se dégage de cette analyse de contenu qu'un principe apparaît fréquemment dans le discours de l'enseignante : celui d'alléger ou de faciliter le travail de l'apprenant. Lors de l'ORA concernant la première production et la séance de révision textuelle de Marcel, elle dit qu'elle veut *lui faciliter la tâche.* Puis – en parlant des consignes – elle dit que *deux consignes c'est trop.* Lorsqu'elle commente la PT et la SRT avec Luis, elle remarque *que des fois [elle avait] tendance à dire trop de choses aux élèves / et puis ils sont noyés.* À propos de la PT1a et la SRT1a de Nina, elle dit qu'elle ne veut pas la *laisser trop longtemps patauger,* puis, plus loin, elle insiste sur la nécessité de *mâcher le travail* de l'apprenante. Elle parle un autre moment du fait qu'elle a dû *saucissonner la correction* du texte. Lors de l'ORA concernant Boris (RT1a). Elle veut éviter d'*alourdir le travail de révision*. Parfois ce principe semble aller trop loin puisqu'elle finit par faire les choses à la place de l'apprenant : elle dit à propos du SRT avec Nina *(…) le résultat c'est que je finis par faire moi le travail …* A propos de Nina, elle affirme l'importance de donner à celle-ci le *sentiment d'avancer*, de limiter les

[44] TP pour « tour de parole »

détours. Un principe contraire à celui d'alléger ou faciliter le travail de l'apprenant est également énoncé. Lorsque l'enseignante commente la PT 2a et la SRT2a de Boris, elle insiste sur le fait qu'elle a essayé d'*aller plus loin.* L'importance de la clarté (dans l'explication des consignes) est énoncée à une reprise (Boris, RT2b). Un autre principe, qui est présent lorsqu'elle interagit avec Marcel, consiste à éviter les conflits.

Dans un deuxième temps, nous avons regroupé les énoncés à propos des intentions de l'enseignante en rapport avec des composantes du savoir spécifiques afin de mettre en évidence si des principes s'appliquaient particulièrement à certaines composantes et pas d'autres. Dans ce dessein, nous avons repris tous les passages des entretiens ORA lors desquels l'enseignante explique certaines de ses interventions en lien avec des composantes du savoir. Par exemple, en visionnant un passage de l'enregistrement vidéo lors duquel elle interagit avec l'apprenant à propos d'une phrase écrite au futur, l'enseignante dit qu'elle *ne veut pas expliquer le futur*. Nous avons relevé cette affirmation en considérant qu'elle aidait à mieux comprendre un geste précis de l'enseignante à propos de l'enseignement du futur.

La première colonne du tableau qui suit résume l'intention de l'enseignante, la deuxième colonne indique ce qu'elle dit effectivement (ou le résumé de ce qu'elle dit) et la troisième mentionne la composante du savoir en question. Entre parenthèses sont indiquées les séances de révision textuelle dont il est question.

Tableau 46 : quelques principes liés à des composantes du savoir spécifiques

	Enoncés	**Composante du savoir**
Donner réponse ou solution / Référence à de « bons » exemples / Renoncer à expliquer….	*Donner l'information plutôt que de faire réfléchir* (Boris, T2a, 42) Encourager les apprenants à se baser sur des exemples de texte *ne pas réinventer l'eau chaude* (Boris, T2a, 10)	Pragmatique
	(sa beauté / ses forêts) *Je donne la solut° parce que c'est trop difficile d'expliquer pour qu'il trouve lui-même* (Boris, T2b, 58) (à p. de « au moment où elle voulait déposer.. ») *Je ne voyais pas comment expliquer pourquoi une formule est plus approprié que l'autre* (Boris T1b, 38, 40)	Formulation
	J'ai corrigé à la place de Boris parce que je ne voyais pas comment j'allais lui expliquer (Boris, T1b, 12) *c'est un autre exemple où j'ai fait le travail / au bout d'un moment je me suis dit « c'est comme ça, tant pis »* (Nina, T1a, TP, 59)) (à p- de « ci-jointe une enveloppe ») *Ne pas passer trop longtemps à corriger la phrase* (…) *Je ne voulais pas donner d'explications* (Boris, T2b, 20, 22) *Je ne voulais pas expliquer tout de suite* (Boris, T2b, 36)	Syntaxe
	J'ai donné la réponse parce qu'il ne comprenait pas (Boris T2b, 12) *Je ne voulais pas que Boris utilise le mot « nation »* (Boris T2b, 58) *Il est plus important que Boris finisse avec un bon texte plutôt qu'il apprenne* (Boris, T1b, 59, 61, 81) (à p. de « mon entière attention ») *Je ne veux pas m'attarder sur certaines choses, je ne veux pas tout expliquer* (Boris, T2b, 8)	Champ lexical
	il vaut mieux – même si c'est moi qui lui dit « finalement cette phrase on va la mettre là parce que c'est mieux » qu'elle finisse avec un exemple un peu plus correct que le texte duquel on part/ et peut-être que c'est comme ça qu'elle va apprendre/ après tout si elle n'a pas été confrontée à bcp d'écrit (Nina, T1a, TP 53) ; Ne pas expliquer le futur (*et puis je n'explique pas vraiment [le futur] je les mets devant les exercices)* (Luis, T1a, 18) *Ne pas trop expliquer les différents temps du passé parce que cet aspect sera revu plus tard* (Nina, T1b, 12)	Cohés° verb.
Faire travailler (apprentissages privilégiés), ne pas laisser passer	*Travailler les liens entre 2 phrases* (Boris, T2b, 46)	Connex°
	Amener Luis à différencier « par » et « pour » (Luis, T1a, 47) *Ne pas laisser passer « un inconnu »* (Boris, T1b, 12)	Lexique
	(à p. « au moment où + imparfait ») *Je ne peux pas laisser passer ça* (Boris, T1b, 14)	Cohésion verbale
Faire clarifier….	(destinataire) *poser* (à Nina) *la question du destinataire / clarifier le destinataire* (Nina T1b, 2, 4)	Pragmatique
Apprendre « intuitive-ment», apprendre en faisant	*C'est en faisant qu'on apprend [la syntaxe]* (Luis, T1a, 55)	Syntaxe
	Apprendre « intuitivement » les différences entre articles définis et indéfinis (Boris, T1a, 44)	Cohés° nom.
Renoncer à modifier	E renonce à procéder à la modification d'une erreur de formulation parce qu'elle est trop difficile à expliquer (Boris, T1b, 10)	Formulation

On voit ici que souvent l'enseignante *renonce à donner certaines explications*, ou décide de ne pas en donner. À propos de l'utilisation des articles définis et indéfinis (cohérence nominale), elle voudrait amener les apprenants à apprendre « intuitivement » la différence entre les deux types d'articles. À un autre moment, elle dit qu'elle ne veut pas expliquer le futur, qu'elle préfère mettre les apprenants devant des exercices pour qu'ils

essaient de comprendre d'eux-mêmes. Elle dit aussi qu'elle renonce à expliquer les temps du passé parce que cet élément sera revu plus tard. D'autres fois, elle n'explique pas un fonctionnement parce que cela lui est trop difficile, par conséquent, elle modifie un passage à la place de l'apprenant ou ne corrige pas certaines faiblesses dans le texte. Tout cela semble se justifier par un principe d'enseignement qu'elle énonce souvent : celui consistant à *donner la réponse ou la solution* pour que les apprenants puissent se référer à des textes corrects. Il arrive aussi qu'elle justifie cela soit parce que la règle ou la modification est trop difficile à expliquer (problème de formulation ou de syntaxe), soit parce que l'apprenant ne comprend pas une explication qu'elle a donnée. La *référence à de « bons exemples »* est mentionnée à trois reprises par l'enseignante. À propos de la situation-problème « Petit lexique pour le consommateur », elle voudrait que Boris se base sur un exemple de lettre plutôt que d'inventer quelque chose de nouveau. Plus tard, elle insiste sur l'importance pour les apprenants de finir avec un « bon » exemple (une fois à propos d'un problème de lexique, une autre fois à propos d'un problème de cohésion verbale).

On voit que *certaines composantes du savoir sont clairement privilégiées* en tant qu'objets d'enseignement : elle veut que Boris travaille « les liens entre deux phrases », elle veut amener Luis à différencier « par » et « pour », qu'elle ne peut « laisser passer » certaines erreurs (erreurs de lexique et de formulation).

À un moment, elle *renonce à ce que l'apprenant modifie* une partie de son texte, parce qu'il serait trop difficile pour elle d'expliquer cette modification.

La question de la *clarification* est également mentionnée : elle cherche à ce que Nina clarifie le destinataire de son texte. Elle affirme également un principe lié à l'apprentissage, celui de considérer qu' *« on apprend en faisant ».*

En bref, les principes régulant les interventions de l'enseignante se distinguent en cinq catégories : celle consistant à mettre l'apprenant « devant un bon exemple », ce qui a pour conséquence que l'enseignante donne la réponse ou la solution et qu'elle renonce parfois à expliquer (l'erreur, la modification) ; celle consistant à faire travailler certaines composantes en particulier ; celle consistant à faire clarifier certains éléments de la production textuelle de l'apprenant et, en fin de compte, celle consistant à « apprendre en faisant » ou « apprendre intuitivement », donc sans passer par des explications.

Il nous semble pouvoir inférer du tableau 46 que l'enseignante privilégie la dimension productive de l'activité aux dépens de sa dimension constructive. Ce qui ne signifie pas non

plus que la dimension constructive soit laissée de côté mais que – selon l'enseignante - elle suivrait l'activité constructive. Cette idée se résume, d'après nous, par son affirmation « c'est en faisant qu'on apprend ». Il nous semble aussi important de relever que cette activité productive a une visée constructive : en corrigeant devant l'apprenant une partie de son texte, l'enseignante estime qu'il va apprendre à mieux écrire.

Toutefois, certaines composantes du savoir semblent déroger à ce postulat, notamment en ce qui concerne un problème de connexion (travailler les liens entre deux phrases), un problème de lexique (amener Luis à différencier « par » ou « pour ») et un problème de cohésion verbale (à p. « au moment où + imparfait ») lorsqu'elle dit : *Je ne peux pas laisser passer ça* (Boris, T1b, 14)).

Il est plus rare que l'enseignante s'intéresse explicitement aux stratégies d'écriture des apprenants. À un seul moment, elle énonce la nécessité de consulter l'apprenant pour comprendre sa démarche ((destinataire) *poser* (à Nina) *la question du destinataire / clarifier le destinataire* (Nina T1b, 2, 4)).

Pour conclure ce point, trois constats tirés de l'analyse des entretiens constituent une information cruciale pour la compréhension des interactions enseignant-apprenant observées ici. Ils consistent à affirmer que l'enseignante privilégie la dimension productive de l'activité, qu'elle favorise les composantes scripturales et qu'elle questionne rarement l'apprenant à propos de ses stratégies.

d) Synthèse

En synthèse à cette partie concernant l'amont du déroulement effectif de la situation, nous relevons les éléments suivants :

- Toutes les situations permettent de travailler l'ensemble des composantes de la langue écrite. Néanmoins, quelques composantes sont privilégiées dans certaines d'entre elles. Par exemple, la composante de « cohésion nominale » est plus à même d'être travaillée à travers la production textuelle visant à décrire une scène de vol que dans les autres productions.
- Le programme de formation cible spécifiquement certaines composantes scripturales. En effet, les activités spécifiques permettent uniquement de travailler ces composantes-là. Les composantes textuelles sont, quant à elles, uniquement travaillées à travers les productions textuelles.

- Lors des entretiens ORA, on observe également que les composantes scripturales (surtout dans sa dimension morphogrammique) prennent une place importante dans son discours. Il est donc cohérent avec le programme de formation.
- L'analyse des productions textuelles montre que les apprenants ont des profils de scripteurs très divers et ne sont pas tous concernés par la dimension scripturale de l'écrit. Certains apprenants rencontrent surtout des problèmes face à l'orthographe (Marcel), d'autres face aux dimensions textuelles de l'écrit (Boris), et encore d'autres face aux dimensions textuelles et scripturales (Luis, Nina et Paolo). Ce constat nous conduit à relever une incohérence dans le programme de formation : alors que celui-ci cible surtout les composantes scripturales, les apprenants ne sont pas tous concernés par ces dernières. Le programme est donc davantage approprié à des apprenants, comme Marcel, qui rencontrent surtout des problèmes au niveau de l'orthographe morphogrammique et moins approprié à des apprenants, comme Boris, qui rencontrent surtout des problèmes dans les aspects syntaxiques et textuelles de l'écrit.
- Quant aux difficultés apparentes dans les productions textuelles, elles sont pour la plupart, présentes dans les entretiens avec l'enseignante.
- L'analyse des entretiens avec l'enseignante nous amène à considérer que celle-ci privilégie la dimension productive de l'activité parce que celle-ci serait suivie par sa dimension constructive et parce qu'il est important, pour elle, que les apprenants aient à leur disposition des exemples de textes corrects.

Nous allons ci-après relever les composantes du savoir effectivement traitées lors des séances de révisions textuelles.

2. Analyse des composantes du savoir effectivement traitées et de leurs modalités énonciatives

Cette partie est constituée de deux analyses microstructurales des verbatims de chacune des séances de révision textuelle. La première concerne les composantes du savoir et la deuxième les modalités énonciatives. Ces analyses se basent toutes deux sur la catégorisation de l'ensemble des unités de sens de chacun des verbatims (voir chapitre méthodologique).

a) Analyse microstructurale des composantes du savoir

En premier lieu, sont montrées les composantes traitées dans l'ensemble des séances de révision textuelle. Ensuite, nous nous attarderons sur chacune des séances en les mettant en lien avec l'analyse des productions textuelles des apprenants. Le tableau 47 est constitué de la catégorisation de la totalité des unités de sens de l'ensemble des verbatims des séances révision textuelle. Ces unités sont catégorisées selon la composante du savoir ou le contenu qu'elles traitent (pour plus de détails, voir chapitre méthodologique). Ce tableau permet d'avoir une vue d'ensemble du contenu de l'ensemble des SRT.

Tableau 47 : les composantes du savoir traitées sur l'ensemble des séances de révision textuelle par les partenaires en quantité et en pourcentage

	N	%
GT	410	**12%**
Pragmatique	143	4%
Cohérence	263	8%
Mise en page	0	0%
Champ lexical	355	**11%**
Connexion	402	**12%**
Cohés° nom	98	3%
Cohés° verb	191	6%
Formulat°	209	6%
Syntaxe	422	**13%**
Ortho	788	**23%**
Phono	*470*	
Morpho	*201*	
Rel. Hist.	*93*	
inclassables	*82*	2%
Total	3363	100%

Dans le tableau 47, la composante « mise en page » est complètement absente de toutes les séances de révision textuelle. De plus, certaines composantes apparaissent rarement. Notamment celles de pragmatique, de cohérence, de lexique, de type de discours et de cohésion nominale. Ces composantes appartiennent pour la plupart à la dimension textuelle. Certaines composantes dominent clairement, notamment celles liées à la gestion de la tâche, la dimension morphogrammique de l'orthographe et à la connexion. On voit là clairement que les composantes concernant l'unité mot, phrase et celle du lien entre phrases sont privilégiées aux dépens des composantes textuelles.

Les composantes du savoir effectivement activées lors du déroulement de chaque séance de révision textuelle sont présentées dans le tableau 48. Il est organisé comme suit : la première colonne contient les composantes du savoir. Nous avons regroupé les trois dimensions de l'orthographe sous l'intitulé « orthographe ». La dernière ligne de cette première colonne contient les unités de sens inclassables, celles où nous ne trouvions pas assez d'indices nous permettant de les catégoriser dans une composante du savoir. Les colonnes suivantes concernent chaque séance de révision textuelle. Il est arrivé que certaines unités concernent deux composantes, par exemple la gestion de la tâche et les organisateurs de connexion. Dans ce cas-là nous avons privilégié la composante du savoir parce qu'il nous semblait plus important de mettre en avant le contenu, en terme de composante du savoir littéracique, que le fait que ce contenu soit principalement traité dans des énoncés visant la gestion de la tâche. Par conséquent, la ligne « gestion de la tâche » concerne uniquement les unités portant sur la gestion de l'ensemble de la tâche et non sur la gestion de la correction d'une erreur en particulier. Ces colonnes ont été découpées en deux colonnes plus petites nommées « A », pour apprenant et « E » pour enseignant, ce qui permet de voir les composantes traitées par l'enseignante et celles traitées par l'apprenant. Les chiffres à l'intérieur des cellules représentent des pourcentages (pour plus de détails, voir chapitre méthodologique).

Tableau 48 : les composantes traitées à l'intérieur de chaque SRT (en pourcentage)

	1a) exposer un projet										1b) un vol de sac à main						2a) petit lexique pour le consommateur		2b) un bébé, un arbre	
SRT	Paolo		Nina		Luis		Marcel		Boris		Nina		Marcel		Boris		Boris		Boris	
SAVOIR	E	A	E	A	E	A	E	A	E	A	E	A	E	A	E	A	E	A	E	A
Gestion de la tâche	**21**	**20**	12	9	7	4	11	7	**20**	12	4	-	9	3	14	10	**22**	**24**	16	12
pragmatique	9	9	-	-	7	9	1	2	4	5	5	6	-	-	12	12	6	4	-	1
Cohérence	-	-	17	19	**19**	**15**	16	14	6	5	-	-	1	1	2	2	**27**	**24**	3	4
mise en page	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
champ lexical	-	-	13	16	2	2	-	-	2	1	**13**	**11**	1	2	**33**	**34**	-	-	**30**	**27**
connex°	17	14	8	11	4	3	8	6	10	9	**14**	**19**	16	16	19	**22**	13	12	9	11
cohés° nom	-	-	-	-	1	2	-	-	2	4	10	6	3	5	8	8	-	-	2	3
cohés° verb	10	10	4	2	**14**	**20**	1	1	-	-	**16**	**23**	7	8	7	7	-	-	-	-
formulat°	2	4	4	6	9	12	6	8	1	4	**16**	8	-	-	-	1	-	-	16	19
Syntaxe	5	5	4	3	**14**	**14**	4	3	**36**	**38**	1	-	**26**	**26**	1	1	17	15	16	15
express°	-	-	-	-	-	-	2	3	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Ortho	**36**	**37**	**34**	**34**	**22**	**17**	**46**	**48**	**19**	**21**	**20**	**27**	**35**	**39**	2	3	13	19	6	6
inclassables	0	1	4	-	1	2	5	5	-	1	2	-	2	-	2	0	2	2	2	2
	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100

À l'intérieur de chaque SRT, on voit qu'une à cinq composantes sont davantage traitées que les autres (cf. pourcentage écrit en gras). Par exemple, lors de RT1a de Marcel, une composante (la composante orthographique) est principalement traitée alors que lors de la RT1b de Nina, ce sont principalement cinq composantes qui sont traitées (celles de champ lexical, de connexion, de cohésion verbale, de formulation et d'orthographe). Ceci est cohérent avec les résultats précédents montrant que les apprenants rencontrent des problèmes avec certaines composantes et jamais avec toutes les composantes. On note également que dans sept des SRT, c'est la composante orthographique qui domine. Ceci s'explique en partie par le fait que les erreurs orthographiques sont beaucoup plus fréquentes dans un texte que les erreurs textuelles. On observe aussi que la composante syntaxique est dominante dans trois SRT. Nous relevons également que la composante « champ lexical » domine dans trois séances, notamment celles concernant Nina et Boris. Cette dominance s'explique par le fait que, parmi les cinq apprenants, ces deux apprenants maîtrisent le moins bien le français à l'oral. Ils rencontrent donc davantage de difficultés dans le choix des mots pour écrire leurs textes.

On peut, par ailleurs, relever que la composante « gestion de la tâche » apparaît toujours dans un pourcentage plus élevé chez l'enseignante que chez l'apprenant, ce qui n'est pas surprenant dans la mesure où il revient davantage à l'enseignante qu'à l'apprenant de gérer la tâche.

Les analyses de chaque séance de révision textuelle vont maintenant être mises en rapport avec celles des productions textuelles et les éventuelles différences dans l'activation des composantes entre l'enseignante et l'apprenant vont être abordées.

Marcel RT1 a et b : lors de la séance de révision textuelle 1a avec Marcel, l'*orthographe* (dans sa dimension morphogrammique) est privilégiée tant par l'enseignante (46%) que par Marcel (48%). Ce sont principalement les composantes orthographique (35% et 39%) et syntaxique (26% et 26%) qui sont traitées pendant la séance de révision textuelle 1b avec Marcel. L'analyse des deux productions textuelles de Marcel a montré que les composantes qui étaient susceptibles d'être traitées lors des séances de révision textuelle étaient, pour le premier texte, celles de cohérence, de mise en page, de formulation et la composante orthographique; et celles de connexion, et les composantes orthographique et syntaxiques pour le second texte.

Les composantes orthographique et de cohérence sont effectivement traitées dans la première séance, alors que les composantes de formulation et de mise en page le sont rarement (en ce qui concerne la première) ou pas du tout (pour ce qui est de la seconde).

Les composantes orthographique et syntaxique ainsi que la composante de connexion sont traitées lors de la deuxième SRT

On constate toutefois que la composante orthographique (dans les deux séances de RT) et la composante syntaxique (dans la deuxième séance de RT) sont davantage traitées que les autres composantes.

Nous relevons très peu de différences entre l'enseignante et l'apprenant pour ce qui est des composantes traitées. Ce sont en effet les mêmes composantes qui dominent chez les deux interlocuteurs.

Luis, RT1a : L'analyse de la production textuelle de Luis a indiqué que les composantes de cohérence, de mise en page, de connexion, de cohésion verbale, syntaxique et orthographique étaient susceptibles d'être traitées lors de la SRT. On constate que la cohérence (19% et 15%), la cohésion verbale (14% et 20%), la syntaxe (13,6% et 14%) et l'orthographe (22% et 17%) sont effectivement traitées, alors que les composantes de mise en page et de connexion ne sont pas ou peu traitées.

Là encore, on ne note pas de grandes différences entre l'enseignante et l'apprenant. Toutefois, on peut relever que les composantes de cohérence et d'orthographe sont davantage traitées par l'enseignante que par l'apprenant (respectivement 19% contre 15% et 22% contre

17%), alors que celle de cohésion verbale est davantage traitée par Luis que par l'enseignante (20% contre 14%).

Paolo, RT1a : La majorité des unités de sens de la RT avec Paolo portent sur l'orthographe (principalement dans sa dimension phonogrammique) (36% et 37%) et la gestion de la tâche (21 et 20 %). Les composantes identifiées comme objets d'apprentissage étaient celles de mise en page, cohésion verbale, syntaxe et orthographe. Comme pour le reste des SRT, la composante de mise en page n'est pas traitée. La cohésion verbale est traitée par les deux interlocuteurs à raison de 10% de leurs unités de sens. La syntaxe est très peu traitée, seul 5% de l'ensemble des unités de chacun des interlocuteurs concerne cette composante. L'orthographe, quant à elle, est la composante dominante.

Par ailleurs, on ne note pas de différences entre l'enseignante et l'apprenant quant aux composantes traitées.

Suite à l'analyse de la production textuelle de cet apprenant, les composantes de cohérence, de mise en page, de connexion, de cohésion verbale, de syntaxe et d'orthographe avaient été identifiées comme objets d'apprentissage. On constate que, parmi ces composantes, celles de cohérence, de cohésion verbale, de syntaxe et d'orthographe dominent. Par contre, celle de mise en page n'est pas du tout traitée.

Nina, RT1a et b: La majorité des unités de sens de la révision textuelle 1 de Nina porte sur l'orthographe (principalement dans sa dimension morphogrammique) (36% et 37%). La RT1a a permis de traiter un nombre plus important de composantes, notamment celles de champ lexical, de connexion, de cohésion verbale, de formulation et d'orthographe.

Les composantes ayant été identifiées comme objets d'apprentissage étaient celles de cohérence, de mise en page, de connexion, de cohésion verbale, de syntaxe et d'orthographe (pour la première PT) et celles de champ lexical, de connexion, de cohésion nominale et d'orthographe (pour la seconde PT). Nous pouvons remarquer que la RT1a a permis de traiter la cohérence de manière relativement importante (17% et 19%), et les composantes de cohésion verbale et de syntaxe de manière minimale. La RT1b a permis de traiter les quatre composantes identifées comme objet d'apprentissage, notamment celles de champ lexical (13% et 11%), de connexion (14 et 19%), de cohésion nominale (10% et 6%) et d'orthographe (20% et 27%).

Très peu de différences sont perceptibles entre l'enseignante et l'apprenant (mis à part la composante « gestion de la tâche »).

Boris, RT1a et b, RT2a et b : Les composantes identifiées comme objets d'apprentissage pour Boris étaient celles de cohérence, de mise en page, de cohésion nominale, de syntaxe et d'orthographe (suite à l'analyse de la PT1a) ; celles de cohérence, de champ lexical, de connexion, de cohésion verbale, de syntaxe et d'orthographe (suite à l'analyse de la PT1b) ; celles de syntaxe et de formulation (suite à l'analyse de la PT2a) et, finalement, celles de cohérence, de champ lexical, de connexion et de syntaxe (suite à l'analyse de la PT2b).

On constate que la RT1a porte principalement sur la syntaxe (36% et 38%) et l'orthographe (19% et 21%). Les composantes de cohérence et de connexion sont traitées, mais relativement peu fréquemment (respectivement 6% et 5%; et 10% et 9%). Celle de cohésion verbale n'est pas du tout traitée.

La RT1b porte essentiellement sur le champ lexical (33% et 34%) et la connexion (19% et 22%). Les composantes de cohérence, de champ lexical, de syntaxe et d'orthographe sont relativement peu traitées (respectivement 2%-2% ; 7%-7% ; 1%-1% et 2%-3%).

La RT2a porte surtout sur la composante de cohérence (27% et 24%) et sur la gestion de la tâche (22% et 24%). Les composante syntaxique a été traitée de manière relativement importante (17% et 15%) et celle de formulation n'a pas du tout été traitée.

La RT2b a principalement permis un travail sur la composante champ lexical. Celles de cohérence, de connexion et de syntaxe sont présentes dans les unités de sens des deux interlocuteurs.

Par ailleurs, on note très peu de différences entre les composantes contenues dans les unités de sens énoncées par l'enseignante et celles contenues dans les unités de sens énoncées par l'apprenant.

En synthèse, nous pouvons relever que les composantes traitées de manière dominante lors des SRT sont celles qui avaient été identifiées comme objet d'apprentissage et d'enseignement, avec une forte dominance de la composante orthographique dans la plupart des séances. Un seul cas fait exception, celui de la SRT2a (Boris) où la composante de cohérence domine alors qu'elle n'avait pas été identifiée comme objet d'apprentissage. Nous pouvons également remarquer que toutes les composantes que nous avions identifiées comme objets d'apprentissage ne sont pas traitées. Par ailleurs, à l'intérieur de chaque SRT, les unités de sens de l'enseignante et de chaque apprenant portent sur les mêmes composantes du savoir, ce qui dénote une certaine adéquation entre les interlocuteurs dans chaque dyade.

Il s'agit maintenant de savoir comment les composantes du savoir sont traitées, quelles sont les modalités d'échange des unités de sens.

b) Analyse microstructurale des modalités énonciatives

La deuxième analyse microstructurale permet de mettre en évidence par quelles modalités énonciatives[45] les composantes du savoir sont activées. Il s'agit plus précisément de mieux cerner la place de chacun des interlocuteurs dans l'interaction.

En premier lieu est abordée l'analyse microstructurale des modalités énonciatives dans l'ensemble des SRT, ensuite chacune des SRT est commentée tour à tour. Au préalable, la distribution des unités de sens entre l'enseignante et chaque apprenant est présentée et commentée (tableau 49).

Ayant découpé le verbatim en unités de sens, il nous semblait intéressant d'avoir une idée de la place prise par - ou donnée à – respectivement l'enseignante et chacun des apprenants. Ainsi, nous voyons que généralement l'enseignante prend davantage de place que l'apprenant puisqu'elle énonce la majorité des unités de sens (entre 56% et 74%). Nous pouvons toutefois remarquer des dyades plus « équilibrées » (en termes de fréquence d'énonciation d'unités de sens) que d'autres. Ainsi lorsque Nina et l'enseignante interagissent, on observe que proportionnellement très peu d'unités de sens sont énoncées par cette apprenante (31% et 26%), alors que lorsque l'enseignante interagit avec les autres apprenants, ceux-ci énoncent toujours environ 40% des unités de sens.

Cette distribution des unités de sens constitue un premier indicateur des jeux de rôle et de place entre l'enseignante et l'apprenant et la manière dont ils sont impliqués dans la co-activité.

Tableau 49 : proportion des unités de sens énoncées par l'enseignante et l'apprenant dans chaque séance de révision textuelle (en nombre et en pourcentage)

	MRT1a		MRT1b		LRT1a		PRT1a		NRT1a		NRT1b		BRT1a		BRT1b		BRT2a		BRT2b	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
E	218	**58**	219	**57**	184	**60**	203	**62**	175	**69**	180	**74**	217	**59**	252	**56**	138	**60**	253	**56**
A	157	**42**	162	**43**	121	**40**	124	**38**	78	**31**	62	**26**	149	**41**	197	**44**	92	**40**	199	**44**
Total	375	100	381	100	305	100	327	100	253	100	242	100	366	100	449	100	230	100	452	100

[45] La définition de chacune des modalités se trouve dans le chapitre méthodologique.

Un autre indicateur est tiré des modalités énonciatives propres aux unités de sens de l'enseignante et des apprenants dans l'ensemble des séances de révision textuelle. Le tableau 50 les présente en trois colonnes : la première contient le libellé des modalités énonciatives. La deuxième concerne les unités de sens l'enseignante (E) et est découpée en deux colonnes, l'une concernant leur nombre et l'autre traduisant celui-ci en pourcentage de la totalité des unités de sens énoncées par l'enseignante. La troisième colonne concerne l'ensemble des apprenants et est divisée selon la même logique que la colonne précédente « E ».

Tableau 50 : les modalités énonciatives des apprenants et de l'enseignante dans l'ensemble des séances de révision textuelle

	E		A	
	N	%	N	%
Non-**R**éponse	0	0%	26	2%
Réponse **F**ermée	7	0%	73	6%
DERoulement de la situation	217	**11%**	29	2%
Détection d'une erreur	49	2%	17	1%
Moyens de **M**odifier	26	1%	16	1%
Identification	297	**15%**	62	5%
Modification	201	**10%**	390	**29%**
EXPlication	136	7%	104	8%
Demande de **VAL**idation	6	0%	5	0%
VALidation**+**	250	**12%**	9	1%
VALidation-	76	4%	20	2%
VERification	266	**13%**	41	3%
REOrientation	52	3%	0	0%
RELance	87	4%	3	0%
ACCeptation	83	4%	361	**27%**
REFormulation	1	0%	7	1%
COMMentaire	93	5%	103	8%
COMpréhension	16	1%	24	2%
Aide	161	8%	3	0%
inclassables	15	1%	31	2%
Total	2039	100%	1324	100%

On voit ici que, parmi les modalités des énoncés de l'enseignante, celles de « déroulement de la situation », d'« identification », de « validation positive » et de « modification » dominent dans l'ensemble des séances de révision textuelle. Ceci tendrait à montrer qu'en règle générale la place de l'enseignante consiste surtout à expliciter le déroulement de la situation, à identifier des erreurs ou des maladresses dans les textes de

chacun des apprenants, à valider des modifications proposées par les apprenants et à modifier des passages du texte.

Les modalités dominantes dans les énoncés des apprenants sur l'ensemble des séances sont celles de « modification » et d'« acceptation ». Ceci nous suggère que l'activité est en général contrôlée par l'enseignante et que peu de « marge de manœuvre » est laissée à / prise par les apprenants, puisque la plupart de leurs énoncés consistent à modifier un passage du texte ou à accepter un énoncé précédent.

Nous constatons alors que l'interaction entre l'enseignante et l'apprenant dans les séances observées est dissymétrique et que les places de chacun des interlocuteurs diffèrent peu des rôles qui leur sont préalablement – et classiquement - attribués.

Les tableaux 51 et 52 montrent la distribution des modalités (en pourcentage) de l'enseignante et des apprenants à l'intérieur de chaque SRT. La première colonne contient le code des modalités. Les colonnes suivantes concernent chaque SRT.

Dans le tableau 51, les modalités dominantes dans les énoncés des apprenants à l'intérieur de chaque SRT sont mises en évidence. Nous avons repris les modalités apparaissant de manière dominante dans une SRT ou l'autre (1ère colonne) puis avons mis des croix lorsqu'elles apparaissaient de manière dominante dans chacune des SRT (2ème colonne et suivantes).

Tableau 51 Modalités dominantes dans les énoncés des apprenants dans chacune des SRT

	RT1a					RT1b			RT2a	RT2b
	Paolo	Nina	Luis	Marcel	Boris	Nina	Marcel	Boris	Boris	Boris
RF	X									
M	X	X	X	X		X	X	X	X	
ACC	X		X		X			X	X	X

Il se dégage de ce tableau que la modalité « modification » est dominante dans la majorité des séances de révision textuelle, seules les séances de révision textuelle Boris, RT1a et Boris, RT2b font exception. La modalité « acceptation » domine également dans de nombreuses SRT (Luis, RT1a ; Paolo, RT1a ; Boris, RT1a ; Boris, RT1b ; Boris RT2a et Boris RT2b). La seule séance se différenciant légèrement des autres est celle de Paolo, RT1a où la modalité « réponse » fermée domine également. On voit ainsi que, pour ce qui est des modalités interprétées à partir des énoncés des apprenants, celles qui dominent dans l'ensemble des séances (tableau 50) sont les mêmes que lorsqu'on analyse chacune des séances indépendamment l'une de l'autre.

On constate donc à nouveau que la place de l'apprenant est réduite à celle d' « exécutant » (les gestes des apprenants consistent souvent à uniquement modifier un passage du texte), à donner des réponses fermées ou accepter des énoncés formulés par l'enseignante.

Par ailleurs, la présence de modalités « modifications » qui ne sont pas accompagnées de celle d'« identification » pourrait confirmer l'étude de Scardamalia & Bereiter (1983) qui soutient que les scripteurs débutants modifient les erreurs sans les diagnostiquer.

Afin de mettre en évidence les modalités dominantes dans les énoncés de l'enseignante, nous avons procédé de manière similaire que pour l'élaboration du tableau 51.

Tableau 52 : Modalités dominantes dans les énoncés de l'enseignante dans chacune des SRT

	RT1a					RT1b			RT2a	RT2b
	Paolo	Nina	Luis	Marcel	Boris	Nina	Marcel	Boris	Boris	Boris
DER		X					X	X		
I		X	X	X	X	X		X	X	X
M			X			X		X	X	X
EXP		X		X						
VAL+	X	X	X		X		X		X	
VER	X		X	X	X	X	X			
A				X				X		

On voit ici que certaines modalités ne dominent dans aucune des SRT, notamment les « non-réponses » (NR), les « réponses fermées » (RF), les « détection d'erreurs » (D), Les « moyens de modifier » (MM), les « demandes de validation » (VAL), les « validations négatives » (VAL-), les « réorientations » (REO), les « relances » (REL), les « acceptations » (ACC), les « commentaires » (COMM) et les énoncés visant la « compréhension d'une erreur, d'une modification ou d'un énoncé précédent » (COM°).

La fréquence basse de « non-réponses » et de « réponses fermées » s'explique, d'une part, par le petit nombre de questions que les apprenants posent à l'enseignante fait et, d'autre part, par le fait que lorsque les apprenants lui posent des questions elle répond généralement avec des réponses développées. L'enseignante détecte presque la totalité des erreurs ou des maladresses dans la production textuelle des apprenants avant le déroulement effectif de la séance de révision textuelle, ce qui explique la quasi-absence des modalités de « détection ». Le nombre restreint de modalités « réorientations », « relances » et « compréhensions » montre que les échanges entre l'enseignante et les apprenants sont peu développés. Pour ce qui est de la validation, les énoncés de l'enseignante sont fréquemment du type « validation positive » et rarement du type « validation négative ». Par contre, il est rare qu'elle demande à

l'apprenant de valider une modification ou une réponse. On observe également que les énoncés de l'enseignante consistent rarement à comprendre un énoncé ou une modification antérieure.

Certaines modalités dominent dans plusieurs SRT. Notamment celle d'« identification d'une erreur » (I) qui domine dans huit séances, et celle de « vérification » (VER) qui domine dans six séances. La modalité « déroulement de l'activité » (DER) est majoritaire dans trois séances, celle de « modification » (M) dans cinq séances, celle d'explication (EXP) dans deux séances et celle d' « aide » (A) dans deux séances.

L'analyse structurale des modalités met en évidence un certain paradoxe : d'un côté, on voit que les modalités dominantes chez les apprenants sont celles de modification, d'acceptation et de réponse fermée, ce qui reflète une certaine similitude des modalités entre les apprenants ; d'un autre côté, on voit que les modalités dominantes chez l'enseignante changent d'une séance à l'autre. Bien que l'enseignante différencie ses interventions, les apprenants restent dans un répertoire limité de modalités. Il est difficile d'expliquer la raison de cette différenciation. C'est pourquoi une analyse plus fine basée sur l'enchaînement des unités de sens est nécessaire pour mettre en évidence certains processus d'échanges entre les modalités de l'enseignante et celles de chacun des apprenants.

En résumé, ces deux analyses microstructurales ont permis de mettre deux éléments principaux en évidence : 1) l'enseignante et chacun des apprenants activent les mêmes composantes du savoir ; 2) les places de l'enseignante et des apprenants sont distinctes et proches des rôles « classiquement » distribué à ces deux acteurs. Mais ces analyses présentent des limites : elles ne font que décrire les séances mais en disent peu sur la dynamique en cours entre l'enseignante et chacun des apprenants, elles ne permettent pas de comprendre l'émergence de modalités atypiques. De plus, ces analyses mettent toutes les unités de sens au même niveau et ne tiennent donc pas compte de la qualité des interactions entre l'enseignante et chacun des apprenants. C'est pourquoi il est nécessaire d'analyser les SRT en tenant compte de l'interaction créée par l'enseignante et l'apprenant lors du déroulement même de la situation-problème. Il s'agit donc de cerner ce qui se passe lors de la séance même, en termes de compréhension commune et de co-activité ; ce qui fait émerger des moments de rencontres entre les instances de significations de l'enseignante et de l'apprenant autour du savoir. Par ailleurs, ces analyses ne disent rien de l'enchaînement des modalités : les modalités « modification » suivent-elles les modalités « identification » ? Cette question est

déterminante puisque sa réponse va permettre de dire si les deux partenaires sont plutôt engagés dans une activité de réécriture ou de révision (Hayes & Flower, 1986). La question de la dynamique respective des places de l'enseignante et de l'apprenant a été amorcée. Il s'agit maintenant de se centrer plus précisément sur cette question en la présentant sous l'angle de la co-activité et de la zone de compréhension.

c) Analyse microgénétique

Afin de montrer comment nous analysons les verbatims et, ce faisant, cernons la zone de compréhension et la co-activité, nous allons procéder ci-après à l'analyse détaillée d'un verbatim d'une séance de révision textuelle. Au préalable, il paraît utile de rappeler que, à partir des modalités et des composantes du savoir, nous avons préalablement identifié trois formes de co-activité, quatre états de la zone de compréhension et plusieurs actions (Balslev & Dezutter, en soumission et chapitre méthodologique).

Analyse microgénétique d'une séance de révision textuelle

La première séance de révision textuelle entre Boris et l'enseignante fait ici l'objet d'une analyse microgénétique détaillée. Cette séance comporte deux caractéristiques : 1) elle intègre de nombreuses séquences dans lesquelles la zone de compréhension (ZdC) est en voie d'être commune et où la co-activité est partagée, donc où les processus d'enseignement-apprentissage sont davantage visibles ; 2) une des composantes du savoir se présente de manière récurrente, celle concernant la syntaxe, notamment la notion de phrase. Cette récurrence amène les deux interlocuteurs à aborder cette composante sous différents angles. Cette séance de révision textuelle est particulièrement riche : plusieurs séquences donnent lieu à des « rencontres » entre les énoncés de l'enseignante et celle de l'apprenant (ce qui n'est pas le cas pour toutes les SRT) ; c'est principalement pour cette raison que nous avons choisi de présenter son analyse de manière plus détaillée que les autres SRT.

Rappelons les éléments mis en évidence suite aux analyses microstructurales de cette séance : les composantes du savoir dominantes sont celles de « gestion de la tâche », de « syntaxe » et d'« orthographe » ; les modalités énonciatives dominantes sont celles de « modification » et d'« acceptation » pour l'apprenant ; d' « identification », de « validation positive » et de « verification » pour l'enseignante.

Nous allons aborder chaque séquence l'une après l'autre et plus particulièrement pointer les séquences dans lesquelles la zone de compréhension est commune ou en voie d'être commune et/ou dans lesquelles la co-activité est partagée. Ce choix est lié au fait que ces séquences donnent davantage à voir les processus d'enseignement-apprentissage. En effet, d'autres séquences (celles où la co-activité est divisée et la zone de compréhension considérée comme commune) ne contiennent pas suffisamment d'indices observables permettant de mettre en évidence les gestes didactiques de l'enseignant et de l'apprenant les amenant à se comprendre et à mener la co-activité de manière partagée. Par conséquent, et pour éviter des longueurs inutiles, les séquences dans lesquelles la co-activité est partagée et la zone de compréhension commune ou en voie de l'être vont être présentées de manière plus complète (avec les extraits de verbatim) et celles dans lesquelles la co-activité est divisée et la zone de compréhension considérée comme commune vont être abordées de manière plus descriptive et sans extraits de verbatims.

Avant de présenter l'analyse de la première séance de révision textuelle entre Boris et l'enseignante, la production textuelle effectuée par cet apprenant, dans sa version initiale (avant la séance de révision textuelle) et finale (à la fin de la séance de révision textuelle) est présentée.

Première et dernière version de la production textuelle de Boris (1a)

1	Chère amies, chers amis,	Chère amies, chers amis,
2	Cette année, nous vous proposons un voyage dans	Cette année, nous vous proposons un voyage dans le
3	le Jura Suisse. La date de départ sera fixée	Jura Suisse. La date de départ est fixée
4	au 18 juin 2002 à 18h. devant l'université ouvrière	au 18 juin 2002 à 18h. devant l'Université
5	de Genève. Un car, vous transportera, vous et vos	Ouvrière de Genève. Un car vous transportera, vous
6	Bagages à notre destination.	et vos bagages, à notre destination.
7	Première étape : hôtel de Ville à Neuchâtel un apé-	Tout d'abord, nous irons à Neuchâtel à l'hôtel
8	ritif sera servi ainsi qu'un menu au choix.	de ville, un apéritif sera servi ainsi qu'un menu
9	Soirée dansante jusq'à 3h du matin.	au choix. Plus tard, nous pourrons aussi danser jusqu'à
10	Deuxième étape : Berne par le pont de la Thielle	3h du matin. Le lendemain matin, nous
11	en bateau et visite de l'île St. Pierre, reprise du	irons à Bienne en bateau par le pont de la Thielle,
12	car en fin d'après-midi pour Berne.	et nous visiterons l'île St. Pierre ; puis, nous
13	Nous arriverons aux environs de 19h. à l'hôtel suisse	reprendrons le car en fin d'après-midi pour Berne.
14	La soirée surprise, organisée par notre association.	Nous arriverons aux environs de 19h. à l'hôtel suisse.
15	Dimanche matin, nous visiterons la fosse aux ours	Notre association organisera une soirée surprise.
16	Ensuite visite du Palais Fédéral le repas du	Dimanche matin, nous visiterons la Fosse aux ours,
17	midi sera pris dans un restaurant près de la	ensuite nous visiterons le Palais Fédéral, nous prendrons
18	place fédérale. 2 heures de temps libres seront	le repas de midi dans un restaurant près de la
19	accordées aux participants	Place Fédérale. Les participants auront 2h. de temps
20	Troisième étape : nous nous retrouverons devant	libres. Dernière étape, nous nous retrouverons devant
21	l'hôtel Suisse reprendrons le car à 16h pour Genève.	l'hôtel Suisse et nous reprendrons le car à 16h pour
22	Le retour est prévu à 19h.	Genève. Le retour est prévu à 19h.
23	Prix : le montant de la course Fr. 320.- à régler	Prix : le montant de la course Fr. 320.- à régler
24	15 jours avant le départ.	15 jours avant le départ.
25	(signature)	(signature)

La séquence 1 (1-7, min. 0 à 1))

Durant cette séquence, l'enseignante introduit la SRT en rappelant qu'il s'agit du texte à propos du futur puis en affirmant que Boris va le corriger (« (…) vous allez corriger ce texte aujourd'hui »). Elle donne ensuite une brève appréciation du texte (« dans l'ensemble c'est un bon texte / il est bien construit/ on pourrait presque le laisser comme ça ») et introduit la faiblesse principale du texte (« il n'est pas vraiment assez rédigé »). Boris accepte ce que dit l'enseignante.

Il s'agit donc d'une séquence dont l'action consiste à introduire la séance et de donner une appréciation globale de la production textuelle. La co-activité y est divisée (c'est uniquement l'enseignante qui introduit la séance et donne une appréciation du texte) et la zone de compréhension considérée comme commune (rien n'indique que les deux interlocuteurs ne se comprennent pas).

Dans cette séquence, l'interaction est dissymétrique : la zone de compréhension semble être davantage basée sur les significations de l'enseignante que sur celles de l'apprenant. En effet, l'appréciation de la production textuelle est la sienne, et le déroulement de la séance est décidé par elle.

La séquence 2 (8-37, min. 1 à 3)

Dans cette séquence, il s'agit d'identifier un problème : les phrases « qui ne sont pas des phrases », ou, autrement dit, des phrases graphiques qui ne respectent pas les conventions d'une phrase syntaxique. C'est donc la composante syntaxique qui est en jeu. Au début de la séquence Martine (l'enseignante) identifie le problème de deux manières différentes, d'abord en disant que plusieurs phrases sont écrites « en style télégraphique », « comme dans une liste » (US 8) puis en disant qu'elle voudrait des « phrases avec sujet, verbe conjugué ». Boris accepte ce qu'elle dit (US 9 et 15) et ajoute même « oui je comprends ce que vous voulez dire » (US 11). Jusqu'à l'unité 21, tout laisse croire que les deux interlocuteurs se comprennent. Ensuite, l'enseignante formule une question déterminante pour la suite (US 22), voici une transcription (organisée[46]) de la partie de la séquence suivant cette question :

	Enseignante	*Apprenant*
1	vous en faites une phrase / avec tout ça vous en faites une phrase/ (l. 7-9 et 10[47])	
2	Qu'est-ce que vous pourriez dire par exemple ? /	
3	pour être sûr qu'on se comprend bien/	
4		on peut dire encore autre chose mais je ne sais pas mais je ne sais pas quelle phrase peut aller mieux avec / enfin au lieu de cette phrase/
5	mais vous dites ça (*l. 7-9)* dans une phrase donc/// vous dites rien d'autre/	
6	enfin la/ ce que les gens doivent / euh / lire / c'est bien qu'ils vont s'arrêter à l'hôtel de ville de Neuchâtel/ que c'est là qu'on va aller d'abord/	
7		on peut dire notre première destination à Neuchâtel/
8	notre première destination	
9		à Neuchâtel / l'hôtel de ville ///
10		Non
11	on n'a pas de verbe/ on n'a toujours pas de verbe conjugué là/	
12		nous irons
13	hm ?	
14		nous irons
15	nous irons	
16		à l'hôtel de ville à Neuchâtel/
17	oui et comment est-ce que vous/ oui là on a un verbe/	

Les unités 22 et 23 transforment la zone de compréhension : elle est d'abord « considérée comme commune » (Boris accepte ce que dit l'enseignante et va jusqu'à dire « oui je comprends ce que vous voulez dire ») puis « en voie d'être commune».

Pour savoir si l'apprenant a bien compris, l'enseignante lui demande de formuler une phrase – en exemple – et c'est là que Boris donne son interprétation du problème qui consiste

[46] La deuxième colonne contient les US de l'enseignante et la troisième, celles de l'apprenant (voir chapitre méthodologique).
[47] Ces chiffres correspondent aux numéros se trouvant dans la première colonne de l'encadré contenant la première et la dernière version de la production textuelle de Boris (1a).

à trouver « une phrase qui peut aller mieux ». L'enseignante ne saisit pas vraiment l'interprétation que Boris a fait du problème, puisqu'elle lui répète qu'il doit « dire dans une phrase », mais ne reprend pas l'idée d'une phrase « qui peut aller mieux » (US 24). En réponse à sa demande, l'apprenant propose une phrase (sans doute « meilleure » pour lui) consistant à dire « notre première destination à Neuchâtel » (US 27), l'enseignante le relance (probablement pour l'amener à ajouter un verbe dans sa « phrase »), et Boris ajoute une information supplémentaire en parlant de l' « hôtel de ville » (US 29), mais semble se rendre compte lui-même de son erreur puisqu'il invalide sa proposition (US 30). L'enseignante devient plus précise dans l'identification du problème en parlant de l'absence de « verbe conjugué » (US 31). L'apprenant comprend tout de suite et donne la réponse attendue (US 32). L'enseignante commence par vouloir ajouter quelque chose mais s'arrête et valide sa réponse en reparlant du verbe (US 37).

Quelques gestes semblent ici déterminants : du côté de l'enseignante, celui de demander à l'apprenant de proposer une modification « en exemple », puis, suite à sa proposition, d'expliciter précisément ce qui manque dans sa phrase (un verbe conjugué) ensuite de valider sa réponse et, du côté de l'apprenant, d'exprimer un besoin de comprendre en disant « je ne sais pas quelle phrase peut aller mieux » (US 24).

La co-activité, visant à identifier un dysfonctionnement dans le texte, est partagée : les deux interlocuteurs prennent en charge l'identification du problème. L'enseignante commence par énoncer ce qui pose problème dans le texte puis, pour être sure qu'« ils se comprennent bien » demande à Boris de proposer la modification d'une « phrase ». C'est à ce moment que Boris entre dans le processus d'identification du problème en disant qu'il ne sait pas « quelle phrase peut aller mieux/ au lieu de cette phrase ». On peut en déduire que pour lui la solution au problème consiste à améliorer ou remplacer une phrase.

La zone de compréhension est basée sur les significations de l'enseignante et de l'apprenant, même si celles de l'enseignante dominent : c'est en effet l'absence de verbe conjugué qui est davantage mis en avant dans la séquence. Les significations de l'apprenant (trouver une phrase qui va mieux / remplacer la phrase) apparaissent mais ne sont pas reprises par l'enseignante.

La séquence 3 (38-53, min. 3-4)

Le passage de la production textuelle concernée est la même que dans la séquence précédente, mais cette fois-ci, il s'agit de résoudre un problème lié à la connexion.

1	3.00	comment est-ce que vous gardez l'idée que c'est la première étape ? (l. 7)	(4 sec.)	A-O
2		tout simplement/		A-O
3			oui je sais pas	N-R
4		si vous racontiez à quelqu'un ?		A-O
5			alors je peux dire première destination nous irons à l'hôtel de ville à Neuchâtel/	M1
6			puisque je dis première destination donc c'est la première étape/	EXP-RP
7		euh// vous avez déjà le mot destination-là *(E. pointe l.6)*/ ce serait dommage de le répéter		REO
8			de le répéter/	ACC
9		mais vous pourriez dire tout simplement « en premier » ou bien « tout d'abord » ou quelque chose comme ça/		M2
10			on peut aussi dire/ parce que comme je vous ai dit au début on peut dire/ on peut dire beaucoup de choses/ il y a beaucoup de synonymes qui peuvent aller à cette place/ mais je sais pas / comme vous avez dit « tout d'abord » ou « notre première destination » mais bon comme j'avais déjà marqué destination/	EXP-RP
11		vous pouvez faire une phrase avec « notre première destination »		A-F
12			oui tout à fait/ nous irons à l'hôtel de ville à Neuchâtel/	M
13		d'accord/		VAL +
14			comme vous m'avez demandé un verbe conjugué/	COMM
15		hm hm		ACC
16			le verbe aller	COMM

L'énoncé de l'enseignante contenu dans l'US 38, ressemble à sa question contenue dans la séquence 2 (US 22), sauf que cette fois-ci l'enseignante pose tout de suite une question pour que l'apprenant propose une modification. Elle lui donne deux indices en guise d'aide, d'abord en disant « tout simplement » puis – voyant que l'apprenant répond « je sais pas » (US 40), lui propose une autre aide « si vous racontiez à quelqu'un » (US 41). Cette aide est plus propice, puisqu'à sa suite l'apprenant formule une modification consistant à remplacer «étape» par « destination» (US 43), l'enseignante réoriente Boris en disant qu'il a déjà utilisé le terme « destination » (US 44). Boris accepte cette critique (US 45). Puis Martine propose deux modifications alternatives (US 46). A ce moment-là l'apprenant répète les explications de l'enseignante (US 47). Celle-ci lui parle d'une phrase précise (celle sur laquelle ils avaient travaillé juste avant) en lui disant qu'il peut faire une phrase avec « première destination » (ce qui contredit ce qu'elle avait dit précédemment, US 44) (US 48). Suite à cela, l'apprenant reformule la modification qu'il avait proposée précédemment (séq. 2, US 36) et reparle du problème de verbe conjugué.

Grâce au geste de l'enseignant consistant en une aide ouverte, la zone de compréhension est en voie d'être commune. Par contre, elle se termine de manière un peu particulière puisqu'elle revient sur le problème discuté précédemment (phrase avec verbe conjugué). Comme si l'explication un peu confuse de Boris (US 47) amenait l'enseignante à diminuer ses exigences et à revenir sur la phrase modifiée telle qu'elle avait été proposée dans un premier temps. Nous discernons là un ajustement des gestes de l'enseignante à ceux de l'apprenant.

Ce qui nous semble également intéressant à relever est que l'apprenant reprend les explications de l'enseignante concernant l'identification du problème en reparlant du verbe conjugué (US 51). Nous remarquons une hésitation chez l'enseignante à augmenter ses attentes ou non : en fin de séquence 2, dans l'US qui valide la proposition elle commence une question qu'elle ne finit pas « comment est-ce que vous/ oui là on a bien un verbe » (US 37). Tout de suite après elle reprend sa question (US 38), y donne une réponse (US 46), puis l'annule en quelque sorte en revenant à la première proposition de Boris (US 48).

L'action de cette séquence consiste à identifier un problème et de modifier la partie concernée de la production textuelle. La co-activité est partagée : au début l'enseignante donne des aides pour que l'apprenant parvienne à modifier une partie de sa production textuelle. Tout de suite après avoir énoncé une proposition de modification (US 42), Boris justifie sa proposition et, ce faisant, identifie le problème résumé à « remplacer la phrase par une autre ». L'enseignante est donc aussi amenée à identifier le problème (US 44) puis propose une modification (US 46). Ensuite, l'apprenant revient à l'identification du problème en évoquant les synonymes (US 47, le problème est donc identifié comme un problème de synonymes). Puis les unités de sens des deux interlocuteurs portent à nouveau sur la modification de la phrase (US 48 à 50). Boris revient sur l'identification du problème apparu dans la séquence précédente (séquence 3, concerné par l'absence de verbe conjugué) et l'enseignante accepte.

La séquence 4 (54-58, min.4)

Dans cette séquence l'enseignante pointe une autre partie du texte qui présente un problème syntaxique (US 54, 56, 58 : « donc c'est le même travail qu'il faudra faire pour cette phrase-là ») et l'apprenant accepte (US 55, 57). Il s'agit du même problème que celui abordé dans la séquence 2.

La zone de compréhension est considérée commune, et la co-activité est divisée : c'est uniquement l'enseignante qui se charge d'identifier le problème. La séquence (dissymétrique) est basée sur les significations de l'enseignante.

La séquence 5 (59-60)

Dans cette séquence l'enseignante dit à l'apprenant comment il devra procéder pour la suite (écrire sur une nouvelle feuille, etc.). Celui-ci ne dit rien, la co-activité y est donc divisée et la zone de compréhension considérée comme commune. Elle est basée sur les significations de l'enseignante.

La séquence 6 (61-76, min. 5)

La composante en jeu dans cette séquence est celle de cohérence, plus précisément l'accord du groupe verbal « être fixé » au futur dans le contexte d'une lettre de type instructionnel-injonctif (Adam, 1990, 1992).

1	5.00	euh /// là vous écrivez *cette année nous vous proposons un voyage dans le jura suisse/ la date de départ sera fixée au 18 juin 2002/* (l. 2-3) euh// si vous reprenez la situation/ vous envoyez une lettre/ aux membres de l'association/		**Pragmatique** I	…la date de départ sera fixée au…
2			Oui	ACC	
3		pour prévenir d'un voyage que vous organisez/ euh ///		I	
4		donc vous envoyez bien avant le 18 juin 2002/		I	
5			bien avant	ACC	
6		est-ce qu'on veut ce *la date de départ sera fixée* / si j'annonce maintenant un voyage qui va se faire en juin¦		I	
7			on peut dire la date de départ est fixée aussi on peut dire/	M1	la date de départ **est** fixée
8		oui/ c'est même mieux de dire « est fixée » parce qu'elle est fixée maintenant/		VAL+	
9			ah d'accord	ACC	
10		quand j'écris ¦			
11			oui j'ai compris parce que comme c'est en 2002 / et dans le futur/ j'ai mis « sera fixée »	COMM	
12			mais je pense qu'on peut aussi mettre / peut-être c'est mieux encore/ « le départ <u>est</u> fixé »	M1	le départ est fixé
13		oui parce que c'est évident de toute façon que c'est le¦		EXP-TXT	
14			comme c'est bien prévu c'est /// ouais d'accord///	ACC	
15			on peut dire « la date de départ est fixée »	M1	la date de départ est fixée
16		Voilà		VAL +	

L'enseignante commence par donner des éléments pour identifier le problème (US 61, 63, 64 et 66), que l'apprenant accepte (US 62 et 65). Ce dernier propose tout de suite une

modification (US 67) que l'enseignante valide (US 68). Ensuite, il reformule spontanément l'identification du problème telle qu'elle avait été formulée par l'enseignante (US 71,72). C'est donc lui qui prend en charge la zone de compréhension en montrant à l'enseignante qu'il a compris ce qu'elle voulait dire.

La co-activité est considérée comme partagée dans la mesure où les interlocuteurs participent tous deux à l'identification du problème. Par contre, la modification est seulement prise en charge par l'apprenant et la validation par l'enseignante.

La séquence, dissymétrique, est basée sur les significations de l'enseignante, qui sont reprises par l'apprenant.

La séquence 7 (77-79)

Dans cette séquence, l'enseignante pointe deux mots contenant des erreurs orthographique morphogrammique et les corrige. L'apprenant accepte.

L'action visée est donc uniquement la modification et elle est prise en charge de l'enseignante. La zone de compréhension est considérée comme commune. La séquence, dissymétrique, est basée sur les significations de l'enseignante.

La séquence 8 (82-87)

L'enseignante pointe une erreur de cohérence, la diagnostique et la corrige, l'apprenant accepte. La séquence est basée sur les significations de l'enseignante.

La séquence 9 (88-95)

1		bon / je vous laisse reprendre alors		**syntaxe** / DER	
2			d'accord	ACC	
3		et donc surtout le travail c'est **ça** *(E. pointe là où c'est marqué « phrases »)* hein/ (l. 7-9 et 10)		I	phrases 1) Première étape… / 2) Soirée dansante …/ 3) Deuxième étape :…/ 4) La soirée surprise …./5) ensuite visite…
4			**donc toutes les /// phrases je dois les refaire ?/ (*Boris pointe là où c'est marqué « phrases »)***	I	
5		ces phrases qui ne sont pas des phrases vous en faites des phrases/ vous êtes d'accord ?		I	
6			d'accord	ACC	
7		(…)		DER	

Cette séquence porte sur un problème de syntaxe et c'est à nouveau l'apprenant révèle (à l'enseignante) que la zone de compréhension n'est pas constituée. En effet, après que

l'enseignante ait fait part de ce que l'apprenant avait à faire (US 88), l'apprenant donne son interprétation de ce qu'il a à faire, c'est-à-dire « refaire toutes les phrases » (US 91). A cela l'enseignante répète à peu près la consigne qu'elle a déjà donnée à la séquence 2, c'est-à-dire « faire des phrases » (US 92). Ce que l'apprenant accepte (US 93). L'enseignante ne semble pas saisir la différence d'interprétation du problème entre elle et l'apprenant. Alors que pour Boris il s'agit de refaire les phrases (ce qui nous semble proche de ce qui a été dit avant, « faire des phrases qui sont mieux ») pour l'enseignante, il s'agit de « faire des phrases », la zone de compréhension reste donc non commune.

Cette séquence concerne à la fois le déroulement de la suite de la séance et l'identification d'un problème. En effet, si l'on regarde du côté de l'enseignante elle semble plutôt être engagée dans une activité consistant à donner les éléments pour que l'apprenant puisse poursuivre seul la correction. Alors que si l'on regarde du côté de l'apprenant, il s'agit encore d'identifier le problème puisqu'il demande s'il doit « refaire les phrases ».

Nous constatons donc un décalage empêchant la rencontre des deux instances de significations. Si l'un ou l'autre s'en était rendu compte, cela les auraient sans doute conduits à s'engager dans une même action (soit celle d'identification de l'erreur, soit celle d'explicitation du déroulement) et, ce faisant, à constituer une zone de compréhension commune. Nous relevons une cohabitation (sans rencontre) des deux instances de significations.

La séquence 10 (96-112)

Comme les séquences 2, 4 et 9, la séquence 10 porte sur la composante syntaxique.

1	7.00		au fait ce que vous demandez c'est/ que / il faut mettre des synonymes la place de **cette phrase**¦ *(Boris pointe l.10)*	**syntaxe** I
2		c'est dire la même chose/ c'est pas des synonymes/		REO
3			dire la même chose	ACC
4		un synonyme est un mot qui veut dire la même chose/		EXP-CONC
5		ici je vous demande de changer¦		I
6			la phrase/	I
7		de¦		I
8			de dire la même chose/	I
9		quand vous dites *un car vous transportera vous et vos bagages à notre destination/* on a un verbe conjugué **là** (*E. pointe « transportera »*) / avec un sujet/		EXP – CONC
10		**ici** si vous écrivez « première étape : hôtel de ville… »		I
11			hm hm	ACC
12		on comprend ce que vous voulez dire mais ce n'est pas une phrase avec un verbe conjugué/		EXP-CONC
13			d'accord	ACC
14		vous êtes sûr qu'on se comprend là ?		VER
15			oui comme je vous ai dit tout à l'heure / nous irons /	M1

16		Voilà		VAL +
17			d'accord	ACC

Cette séquence est initiée par l'apprenant : il reformule l'identification du problème différemment de la séquence précédente. Il demande à l'enseignante s'il doit mettre des synonymes à la place d'une certaine phrase (US 96). C'est donc lui qui met en évidence le fait que la zone de compréhension n'est pas commune. L'enseignante reformule l'identification du problème en reparlant de l'absence de verbe conjugué (formule qui a fait ses preuves précédemment) (US 104 et 107), et là l'apprenant fait référence à une réponse qu'il avait donné précédemment (séquence 2, US 32 et 34), l'enseignante valide cette réponse (111).

La zone de compréhension qui était au départ non commune devient commune. L'action de cette séquence vise à identifier le problème et les deux interlocuteurs sont engagés dans la même co-activité (partagée).

Il nous semble pouvoir discerner une rencontre entre les significations de l'enseignante et celle de l'apprenant. Boris donne à voir ses significations et l'enseignante les invalide.

Entre les séquences 10 et 11, Boris travaille seul sur sa production

La séquence 11 (114-119)

Cette séquence concerne la gestion de la tâche, plus précisément un problème « matériel »: sur quelle feuille Boris doit réécrire son texte.

Entre les séquences 11 et 12, Boris travaille seul sur sa production.

La séquence 12 (121-128)

Cette séquence introduit la suite de la correction à deux, après que Boris a travaillé un moment seul.

La séquence 13 (129-134)

1	alors **là** (*E pointe le premier texte de Boris)* il y a des virgules qui sont bien mises alors		**Connex°** I[48]
2		j'ai mis parce que/	COMM
3	pourquoi ?		REL
4		parce que j'ai dit il faudra changer peut-être beaucoup de choses	COMM
5	non non/ ne faites pas ça (rires)[49] ///		VAL -
6	*proposons un voyage dans le jura suisse/ la date de départ est fixée*		VER

L'enseignante initie la séquence en parlant des virgules et en énonçant que certaines d'entre elles sont « bien mises » (US 129). L'apprenant commence à commenter comment il s'y est pris (US 131), l'enseignante le relance (US 131) et il donne une réponse surprenante puisqu'il dit « il faudra changer peut-être beaucoup de choses » (US 132), comme s'il avait intégré le fait que l'enseignante s'attend à ce qu'il modifie des choses dans son texte mais sans vraiment savoir précisément lesquelles (US 132). L'enseignante invalide sa proposition et rit (US 133) puis relit un passage du texte (US 134). Une fois de plus c'est l'apprenant qui met à jour son interprétation de ce qu'il a à faire ; l'enseignante invalide son interprétation, mais n'apporte, dans cette séquence-là, pas plus d'éléments pour l'aider à continuer la révision de son texte.

Le but de la co-activité dans cette séquence concerne l'identification d'un problème et les deux interlocuteurs sont tous deux engagés dans une même activité.

La séquence 14 (135-137)

Dans cette courte séquence, l'enseignante fait remarquer qu'il manque des accents dans certains mots, l'apprenant acquiesce.

La séquence 15 (138-146)

Dans la séquence 15, l'enseignante relit la production textuelle, fait remarquer qu'il manque un mot et l'apprenant acquiesce.

[48] L'enseignante pointe le texte précédent pour dire qu'il était mieux ponctué.
[49] Boris n'a pas recopié les virgules qu'il avaient mises dans son premier texte

La séquence 16 (147-162, min. 10)

1.		il faudra aussi faire une phrase avec ça (l.10-11)		**Syntaxe**/ I
2.	10.00		d'accord/	ACC
3.			je pense que c'est déjà mieux/ si je mets une phrase entre ?	I
4.		non vous l'avez sau[50]/ (*E. pointe l.12-13)*		VAL-
5.		ah mais non c'est moi qui me trompe/ pardon c'est moi qui me trompe/		COMM
6.		c'est ça/ ça il faut le mettre en phrase/		I
7.			si je mets une phrase entre les deux phrases ?	I
8.		non c'est ça qu'il faut dire en phrase/ (*E. pointe « reprise »)*		I
9.		c'est pas qu'il faut mettre quelque chose entre /		ACC
10.		il faut dire **ça** en phrase		I
11.			je peux mettre une phrase entre les deux ?	I
12.		Oui du moment qu'on peut lire		VAL+
13.			ah d'accord/ ça va alors/ je pourrais le faire/	ACC
14.		*Nous arriverons aux environs de 19h.à l'hôtel suisse/ l'association/*		VER
15.		Ah voilà/		VAL+
16.		*organisera la soirée surprise/*		VER

Cette séquence concerne un problème de syntaxe apparu plusieurs fois durant cette séance (voir séquences 2, 4, 9 et 10). L'enseignante identifie le problème en disant « qu'il faudra faire une phrase » avec un passage du texte ne respectant pas les conventions syntaxiques de la phrase (US 147). Boris accepte tout en reformulant sa demande, en exprimant comment lui-même identifie le problème, et demande s'il doit « mettre une phrase entre » (US 149 et 153). L'enseignante invalide ce qu'il dit et répète sa consigne autrement, en disant « il faut dire en phrase » (US 154) puis en disant bien qu'il ne doit pas mettre une phrase entre les phrases (US 155). Boris ne semble pas comprendre puisqu'il répète sa question (US 157). L'enseignante contredit un énoncé précédent en acceptant la proposition de l'apprenant, tout en ajoutant « oui du moment qu'on peut lire » (US 158).

C'est à nouveau Boris qui met en évidence qu'ils ne se situent pas dans une zone de compréhension commune.

L'action consiste ici à identifier un problème et les deux interlocuteurs sont engagés dans une même co-activité.

[50] E voulait dire « sauté » mais s'est arrêtée avant.

La séquence 17 (163-173, min. 11-12)

1		c'est la soirée surprise ou une soirée surprise ? (l. 14)		**cohés° nom** VER
2			ben y a qu'une soirée surprise / c'est la soirée surprise / la soirée qu'on passera là-bas sera /// organisée par notre association /	EXP-TXT
3			on peut dire que c'est une soirée surprise ou juste la soirée surprise	M1
4	11.00	alors si vous voulez dire « la soirée surprise » / il faudra dire la soirée de ce voyage		M2
5			d'accord	ACC
6		ou bien vous dites « une soirée surprise »		M3
7			d'accord/ j'ai hésité entre les deux/ une soirée surprise ou la soirée surprise mais j'ai quand même mis la soirée surprise	COMM
8		est-ce que vous comprenez la différence entre la soirée surprise et¦		VER
9			oui je comprends / moi je /// oui tout à fait	RF
10		bon		ACC
11			mais bon j'ai dit puisqu'il y a une soirée j'ai pas voulu mettre XXX une soirée / j'ai dit je vais mettre la soirée/ mais comme vous avez dit c'est peut-être mieux je pense/	COMM

Cette séquence, portant sur la cohésion nominale, est initiée par l'enseignante qui commence par poser une question pour vérifier ce qu'a écrit l'apprenant (US 163). Boris explique pourquoi il dit « la soirée » (US 164), puis propose lui-même une modification (US 165). Ensuite l'enseignante lui propose deux modifications alternatives (US 166 et 168) que Boris accepte (US 167). Il fait un commentaire sur le fait qu'il a hésité entre les deux possibilités de modification (US 169). À ce commentaire, l'enseignante pose une question pour vérifier s'il a bien compris la différence entre les deux articles (US 170) et se satisfait de sa réponse affirmative. Boris reformule ensuite son commentaire sur le fait qu'il a hésité entre deux solutions, puis mentionne celle proposée par l'enseignante en disant que « c'est mieux » (US 173).

Nous discernons là un paradoxe chez l'enseignante qui semble vouloir comprendre la démarche de Boris et accéder à ses significations (US 163 et 170), tout en ne proposant pas d'explication permettant à Boris de dépasser l'hésitation qu'il a exprimé quant au choix entre les deux articles.

La zone de compréhension commune est en constitution : l'enseignante commence par vouloir comprendre ce que l'apprenant a écrit, le poussant ainsi à mettre à jour ses significations. Il est par contre difficile d'affirmer que la zone de compréhension est commune en fin de séquence : même si l'apprenant affirme qu'il a compris, rien n'indique qu'il a vraiment compris. Le seul argument qu'il avance en faveur de la solution « une soirée » est que « c'est mieux » (US 173).

Dans cette séquence, l'identification est prise en charge par l'enseignante et l'apprenant, alors que la modification effective est uniquement à la charge de l'apprenant (co-activité divisée).

La séquence 18 (174-185, min. 12)

1	12.00	parce que *on part* / (4 sec.) / hm hm/ (*l. 13-14)*		**Cohérence** EXP-TXT
2		parce que c'est la deuxième soirée du voyage/ c'est la deuxième soirée du voyage/ il y en a déjà une à Neuchâtel / hein/		EXP-TXT
3			donc ça c'est le vendredi soir *(Boris pointe « Neuchâtel »)*	EXP-TXT
4		hm hm		ACC
5			et à Berne le deuxième jour	EXP-TXT
6		oui voilà/		ACC
7			c'est le samedi/ donc dimanche on va à¦	EXP-TXT
8		hm hm d'accord		ACC
9			visiter Bienne et Berne et des endroits à Berne/	EXP-TXT
10		oui oui		VAL+
11			OK	ACC
12		Bon c'est bon		VAL+

Il s'agit ici d'une séquence consistant à retourner sur la démarche. L'enseignante commence par expliciter la cohérence du texte, puis l'apprenant continue cette explicitation que l'enseignante accepte. C'est donc l'apprenant qui donne à voir ses significations et l'enseignante qui les accepte et les valide.

Nous pouvons constater que la co-activité (partagée) est d'abord menée par l'enseignante, puis reprise par l'apprenant (dès l'US 176). Nous pouvons également relever une inversion des places : dès l'US 176, l'apprenant prend la place qui était initialement occupée par l'enseignante en poursuivant l'explicitation de la cohérence du texte. L'enseignante occupe la place qui était initialement celle de l'apprenant, en acceptant ce qu'il dit. La zone de compréhension est commune : les interlocuteurs semblent quasiment se comprendre « à demi-mot ».

La séquence 19 (186-208, min. 13)

1			je dois quand même faire une phrase avec ¦ (*Boris pointe l. 10-11)*	SYNTAXE I
2		oui oui oui /		ACC
3		parce que ça va pas très bien/ de dire comme ça au milieu d'un texte /		I
4		(…)		I
5		(…)		I
6			d'accord	ACC
7	13.00	parce que à partir de là (*l. 11-12)* vous reprenez un style un peu /// c'est comme des notes / mais c'est plus une rédaction là/		I / EXP-GEN
8		bon j'ai mis une phrase mais j'ai peut-être eu tort/ j'aurais dû souligner pour être plus claire/		COMM
9		c'est vrai qu'il y a **ça** à changer/ il y a la question de la visite et la reprise du car / tout ça il faut le mettre en phrase /		I
10			d'accord	ACC
11		il faut rédiger		I
12			d'accord	ACC
13		La différence c'est que là c'est pas rédigé/		I
14			oui c'est comme une liste/ comme vous avez dit/	I
15		oui c'est comme une liste		VAL+
16			oui j'ai compris/ d'accord	ACC
17		mais ça va vous vous débrouillez bien/		VAL +
18			ça va	ACC
19		pour changer les autres /		GT DER
20		donc vous continuez comme ça/		DER
21			j'efface **ça** (*l. 12-13)* et je pense que ça pourra aller	DER
22		hm hm / vous gommez tout ça et je vous laisse faire		DER
23			oui oui pas de problème	ACC

Cette séquence, initiée par l'apprenant, porte sur le problème de syntaxe récurrent dans cette séance (apparaissant également dans les séquences 2, 4, 9, 10 et 16). Il est intéressant de noter que l'apprenant reformule une phrase de l'enseignante énoncée précédemment (séq.2, US 25 ; séq. 9, US 92 ; séq.16, US 156) en disant « je dois faire une phrase avec… » (US 186). L'enseignante utilise cette fois d'autres mots pour identifier le problème en disant que son style est « comme des notes », que ce n'est « plus une rédaction » (US 192, 196, 198), puis elle fait un commentaire sur un acte précédent (où elle avait écrit « phrase » dans la marge) puis répète qu'il doit « mettre en phrase » une partie de son texte (US 194). L'apprenant reformule ce que lui dit l'enseignante, en disant « oui, c'est comme une liste, comme vous avez dit » (US 199), semblant démontrer qu'un des énoncés précédents de l'enseignante, lorsqu'elle dit que c'est écrit « comme des notes » (US 192), fait écho aux significations qu'il attribue au problème. L'enseignante valide ce qu'il a dit (US 200) puis l'apprenant affirme qu'il a compris (US 201).

La ZdC commune semble se constituer de manière plus stable que lors des séquences précédentes. En effet, par le fait que l'apprenant reformule des explications données

précédemment par l'apprenant, il semble qu'il se soit approprié la raison du principal dysfonctionnement de sa production textuelle.

La co-activité, consistant à identifier le problème puis à expliciter le déroulement, est partagée entre les deux interlocuteurs. Ce partage semble être renforcé par le fait que tous deux s'évertuent à identifier le problème (lié à la syntaxe).

Entre les séquences 19 et 20, Boris travaille seul sur sa production

La séquence 20 (210-222, min. 14)

1			par contre là/ vous n'aviez pas/ clair / troisième étape vous n'aviez pas mis une phrase mais bon j'ai quand même / (l. 20)	**formulat°** / DER
2			j'ai fait une petit changement quand même/	COMM
3			troisième étape j'ai mis dernière étape/	M
4	14.00	vous avez mis dernière étape ?		REL
5			Oui	ACC
6		ça change pas grand chose hein/		VAL-
7			je sais pas mais/ au lieu de mettre « troisième étape » comme c'était la dernière étape j'ai mis « dernière étape »	M
8		d'accord alors ça va très bien « dernière étape » / (l. 20)		VAL+
9		moi je n'ai pas fait de remarque **là** / parce que j'ai accepté ça comme un petit titre étant donné que **là** on avait une phrase avec un verbe conjugué		Cohérence COMM
10			j'ai compris	ACC
11		donc j'ai accepté ça		COMM
12			oui oui j'ai compris / j'ai pas changé étape j'ai juste changé « dernière étape »	Champ lexical M
13		oui d'accord/		VAL+

Cette séquence, initiée par l'apprenant, porte sur la composante « formulation ». L'apprenant revient sur sa démarche et explique que même si l'enseignante n'a pas écrit « phrase » dans la marge, il a remplacé « troisième étape » par « dernière étape » (US 210-212). Ce qui démontre qu'il a conservé son interprétation de l'identification initiale du problème, à savoir qu'une phrase devait être remplacée par une autre (US 212). L'enseignante, après avoir relancé Boris (US 213) invalide la modification (US 215). L'apprenant revient sur celle-ci (US 216), l'enseignante la valide finalement tout en justifiant pourquoi (US 217-218). L'apprenant accepte ce qu'elle dit en affirmant qu'il a compris (US 221), puis revient à nouveau sur ce qu'il a modifié (US 221) ce que l'enseignante accepte.

La co-activité est partagée dans la mesure où ils retournent tous les deux sur la démarche.

Nous relevons une sorte de limitation de la constitution de la zone de compréhension tant par l'apprenant que par l'enseignante : l'apprenant dit « j'ai compris », ce qui est une manière d'arrêter l'enseignante dans ces explications, et celle-ci valide la modification

effectuée par l'apprenant tout en voyant qu'il est revenu à une interprétation antérieure (croyant qu'il fallait remplacer la phrase par une autre).

La séquence 21 (223-229, min. 15-16)

Dans cette séquence, Martine relit l'ensemble de la production textuelle, donne une appréciation positive de celle-ci, puis dit « on va voir les petites choses qu'on peut encore améliorer ». L'apprenant accepte ce que dit l'enseignante. La co-activité y est divisée et la zone de compréhension considérée comme commune.

La séquence 22 (230-235)

La zone de compréhension est en voie d'être commune, l'enseignante veut savoir si Boris a mis une majuscule à « Jura ». La co-activité est divisée : c'est l'enseignante qui veut vérifier ce qu'a écrit l'apprenant, celui-ci répond en expliquant ce qu'il a écrit.

La séquence 23 (236)

Dans cette séquence, l'enseignante remarque qu'il manque une virgule et l'ajoute. Le but de la co-activité est donc d'ajouter une virgule (modification), elle est entièrement prise en charge par l'enseignante et rien n'indique que l'apprenant ne comprend pas (zone de compréhension considérée comme commune).

La séquence 24 (237-249, min. 17)

1		*Plus tard/ nous pourrons aussi danser jusqu'à trois heures du matin/ (l. 9)*		VER
2		alors **là** ***(l. 10 « landemain »)*** il y a une erreur d'orthographe usuelle / « lendemain » ça s'écrit pas comme ça		Rel. Hist./ I
3			E N	M
4	17.00	voilà c'est E N		VAL+
5			**des fois j'hésite**	COM M
6		vous hésitez ?		REL
7			je pense ça peut être un E / un A	COM M
8		hm hm / vous avez pas voulu vérifier ?		REL
9			j'ai pas voulu vérifier/ ça me semblait juste/ je pense que ça pouvait être juste	COM M
10		vous avez une feuille d'orthographe usuelle ?		DER
11			Oui	ACC
12		alors vous allez noter/ d'accord ?/ tout à l'heure		GT DER
13			d'accord	ACC

Cette courte séquence, portant sur un problème orthographique (dimension « reliquat historique »), débute par une vérification et une identification de l'erreur (US 237 et 238). L'apprenant propose tout de suite une modification (US 239) que l'enseignante valide (US

240). Boris fait part du fait que par moments il hésite (US 241), l'enseignante le relance (US 242), l'apprenant reformule le fait qu'il hésite (US 245). L'enseignante le relance pour savoir s'il sait vérifier (US 244) puis lui donne les moyens d'éviter cette erreur une prochaine fois (par le recours à la feuille d'orthographe usuelle[51]) (US 246).

Il nous semble intéressant de relever qu'une fois de plus, c'est l'apprenant qui met à jour l'origine de son erreur en affirmant qu'il « hésite ». Cette déclaration n'était pas nécessaire à la progression de l'activité (qui aurait pu s'arrêter à l'US 240). Elle montre que c'est l'apprenant qui rend visible l'état de la zone de compréhension.

La co-activité est divisée : l'enseignante identifie le problème (US 238), l'apprenant propose une modification (US 239) que l'enseignante valide (US 240). Ensuite c'est l'enseignante qui propose un moyen de modifier et l'apprenant accepte.

La séquence 25 (250-252, min. 18)

Dans cette brève séquence, l'enseignante relit une phrase, détecte une erreur de ponctuation (composante de connexion) et la corrige. L'apprenant ne dit rien. La co-activité y est divisée et la zone de compréhension considérée comme commune.

La séquence 26 (253-257)

L'enseignante lit la phrase « nous irons à Bienne par le pont de la Thielle en bateau », dit qu'elle trouve « préférable » de déplacer « en bateau », pour qu'il soit placé entre « Bienne » et « par ». Boris accepte. La co-activité y est divisée et la zone de compréhension considérée comme commune.

La séquence 27 (258-260)

L'enseignante fait remarquer qu'il faut des majuscules à « Bienne » et « Thielle ». Boris accepte. La co-activité y est divisée et la zone de compréhension considérée comme commune.

La séquence 28 (261-265)

L'enseignante identifie une erreur de ponctuation et la corrige, l'apprenant accepte.

[51] La « feuille d'orthographe usuelle » est une feuille sur laquelle les apprenants notent des mots qu'ils rencontrent fréquemment en vue de mémoriser leur orthographe.

La séquence 29 (266-283, min. 19-20)

1		(…)		Syntaxe/ I
2	19.00	d'ailleurs **là** j'avais mis un petit signe/// je crois /// ah non/ bon alors un petit mot / qu'est-ce qui manque ?		A-O
3		relisez à partir de **là jusque là** *(l. 10 à 13)* / on va voir si vous¦		A-O
4			*nous irons à Bienne en bateau par le pont de la Thielle/ et nous visiterons l'île St Pierre / puis reprendrons le car en fin d'après-midi / (5 sec.)*	VER
5		ça ne vous frappe pas ce qui manque ?		I
6			… (5 sec.)	N-R
7		non ?		REL
8			non je sais pas/	N-R
9		alors qui est-ce qui va reprendre le car ?		A-F
10			ah d'accord/ puis nous reprendrons le car/	M
11		voilà / il faut le répéter/ même si c'est toujours le même sujet qu'avant/		EXP-CONV
12			puis¦	M
13		(…)		EXP-CONV
14		mais maintenant quand on a coupé il faut vraiment le mettre/		M
15			*(Boris ajoute une virgule avant « puis »)*	Connex° M
16		oui vous pouvez mettre une virgule/		VAL+
17			puis / nous	syntaxe M
18	20.00	voilà		VAL+

L'action en jeu dans cette séquence concerne l'identification et la modification d'une erreur de syntaxe (il manque le sujet dans une phrase). L'enseignante commence par identifier l'erreur et fournit une aide à l'apprenant (US 267-268). Boris, à la demande de l'enseignante, relit la partie du texte concernée (US 269). L'enseignante pose une question en vue d'amener l'apprenant à identifier le problème (US 270). L'apprenant ne répond pas (US 271), l'enseignante le relance (US 272), Boris répond par un « je ne sais pas ». Puis l'enseignante pose une question plus précise en demandant « qui est-ce qui va reprendre le car ? » (US 274). A ce moment-là, l'apprenant formule la réponse attendue. L'enseignante explique pourquoi l'erreur en est une (US 276, 278, 279). Boris complète la modification en ajoutant une virgule (US 280, 282) que l'enseignante valide (US 281, 283).

Relevons que malgré la place donnée par l'enseignante à l'apprenant dans la co-activité d'identification de l'erreur, l'apprenant ne la prend pas. En répondant par des silences ou des « je sais pas », il renvoie à l'enseignante la responsabilité d'identifier l'erreur et ne s'occupe que de la modification du passage contenant l'erreur. La co-activité y est donc divisée.

La zone de compréhension est considérée comme commune dans la mesure où l'apprenant parvient à donner la réponse attendue.

Séquence 30 (284-305, min. 20)

1		/ *puis nous reprendrons le car (…)/ notre association organisera une soirée surprise/ (l. 15)*		VER
2		oui effectivement je préfère/		VAL+
3		*dimanche matin (…) ours*		VER
4		/ alors là je suis entrain de me demander / c'est un lieu tellement connu que je me demande s'il ne faut pas mettre des majuscules / la fosse aux ours/ parce que c'est vraiment/ une fosse c'est un nom commun mais là c'est comme le jet d'eau à Genève/		Morpho/ I
5			oui / je sais pas/ on pourrait peut-être regarder dans le dictionnaire/	MM
6		ah non il ne va pas vous dire lui/ il faudrait un dictionnaire de noms propres/	*(Boris prend le dictionnaire devant lui)*	VAL-
7			oui je comprends/ là il n'y a pas	ACC
8		c'est pas n'importe quelle fosse/		COMM
9			tout à fait	ACC
10		moi je pense qu'il faut une majuscule/		M
11			ben je verrai à la maison parce que j'ai un dictionnaire	COMM
12		quel dictionnaire ?		REL
13			le Petit Robert mais	MM
14		Avec des noms propres ?		VER
15			Oui	RF
16		mais je ne sais pas s'ils ont la fosse aux ours de Berne (rires)		VAL-
17	21.00		ben puisqu'il y a toutes les villes principales dans le monde entier et puis des endroits touristiques connus dans le monde	EXP-RP
18		Vous vérifiez d'accord/		DER
19		parce qu'on pourrait aussi le voir dans un dépliant touristique sur Berne/ hein ?		MM
20			je verrai/	ACC
21		Vous vérifierez alors ?		VER
22			d'accord/	ACC

Dans cette séquence, initiée par l'enseignante, il s'agit de vérifier si certains noms s'écrivent avec une majuscule et éventuellement les modifier. L'enseignante, après avoir relu une partie du texte (US 284-286), met en lumière un doute sur l'utilisation ou non d'une majuscule pour « la fosse aux ours », à ce moment-là l'apprenant lui propose un moyen de vérifier (regarder dans le dictionnaire), l'enseignante invalide sa proposition (US 289) puis ils discutent d'autres moyens de vérifier.

Cette séquence est atypique dans la mesure où l'enseignante, en introduisant son doute et en montrant qu'elle ne sait pas si un tel nom doit s'écrire avec une majuscule, crée un contexte où l'on trouve une symétrie cognitive entre les deux interlocuteurs. Du coup la co-activité, dont l'enjeu est de trouver des moyens de modifier, est entièrement partagée et l'interaction devient symétrique. La zone de compréhension commune est constituée.

La séquence 31 (306-311)

Dans cette séquence, l'enseignante pointe une erreur de syntaxe déjà apparue auparavant (notamment dans la séquence 29 ; il manque le sujet dans une phrase). L'apprenant ajoute le pronom manquant et l'enseignante valide sa modification.

La séquence 32 (312-324, min. 22)

Dans cette séquence l'enseignante identifie une erreur de syntaxe. Boris, après quelques essais, donne la réponse attendue que l'enseignante valide.

La séquence 33 (325-332)

1		*dans un restaurant près de la place fédérale/ (4 sec.) / (l. 18-19)*		VER
2		alors **là** il n'y avait pas cette erreur (*E pointe après « Fédéral »*)		morpho D
3			tout à fait	ACC
4		c'est dommage		COMM
5			oui/ puisque c'est féminin *(Boris ajoute un E)*	I/ EXP-CONC
6		c'est la place/		VAL +
7			tout à fait/ puisque c'était féminin j'aurais dû mettre mais j'ai¦	I/ EXP-CONC
8		d'accord/ oui/		ACC

C'est la composante orthographique dans sa dimension morphogrammique qui est en jeu dans cette séquence. Tant l'enseignante que l'apprenant sont engagés dans une action visant à à identifier une erreur et la corriger.

On relève une symétrie cognitive dans la séquence : ils savent tous deux qu'il manque un E pour désigner le féminin.

La séquence 34 (333-344)

1		alors « place » y aura un grand P/ c'est un lieu		Morpho / M + EXP
2			nom propre/	EXP-CONC
3		et « fédérale »/ enfin ça je ne sais pas /		I
4		ça vous pouvez aussi vérifier/		A-F
5			ben ça sera dur à trouver les deux ensemble/	COMM
6		enfin la place oui/ la place fédérale je ne sais pas		COMM
7			je crois pas qu'on peut trouver place fédérale dans le dictionnaire	MM
8		non non / moi je pense pas / il faudrait regarder dans un autre endroit		MM
9			Justement	ACC
10		on va essayer de chercher		MM
11			d'accord/	ACC
12		mais là c'est vrai que je ne suis pas sûre / « la palais fédéral » ça oui/ je suis sûre/		I
13		d'ailleurs vous l'avez bien mis/		VAL +

La composante orthographique morphogrammique est en jeu dans cette séquence. Martine commence par proposer une modification et identifier l'erreur (US 333). Boris

complète cette explication (US 334). Ensuite l'enseignante fait part de son doute sur l'adjectif suivant le nom (US 337), suite à quoi l'apprenant exprime l'éventuelle difficulté à vérifier l'orthographe de ce mot. Puis ils discutent tous deux où vérifier si « place fédérale » s'écrit avec une majuscule ou non (US 339-345).

Comme dans la séquence 30, nous relevons une symétrie des places par rapport au savoir en jeu. Aucun des deux interlocuteurs ne sait de manière assurée si « Place Fédérale » s'écrit avec une majuscule ou non. Nous constatons ainsi que l'enseignante et l'apprenant se mettent tous les deux à la place de l'apprenant, ce qui fait que cette séquence ressemble à une discussion entre pairs.

Ils sont tous deux engagés dans la même action dont le but est de trouver les moyens de vérifier l'orthographe d'un nom propre.

Nous relevons également que tous deux mettent en lumière leurs significations, ce qui permet de rendre visible l'état de la zone de compréhension.

Par ailleurs, il est probable que le fait que l'enseignante montre qu'elle ne sait pas amène l'apprenant à s'engager davantage dans la co-activité.

La séquence 35 (346, min. 23)

Dans cette séquence, l'enseignante relit une phrase et remarque qu'il manque un accent sur une préposition. L'apprenant ajoute l'accent manquant.

La co-activité est divisée : l'enseignante détecte une erreur et dit comment elle doit être corrigée, et l'apprenant modifie effectivement la préposition. La zone de compréhension est considérée comme commune.

La séquence 36 (347-351)

La co-activité est divisée : l'enseignante donne son appréciation, l'apprenant accepte. La zone de compréhension est considérée comme commune : rien n'indique que les interlocuteurs ne se comprennent pas.

La séquence 37 (352-368, min. 24)

1		alors par rapport à la remarque sur ces phrases qui n'avaient pas été rédigées/// quand vous lisez **ce texte** et puis **ce texte-là** *(E. pointe les deux versions des PT)* **/** qu'est-ce que vous en pensez ?		Syntaxe COMP°
2			alors là/ comme on a parlé et au début/ **là** (*Boris pointe version 1)* c'est vrai c'est fait comme une liste	EXP-GT
3		hm hm		ACC
4			et **là** (*Boris pointe dernière version)* il y a plus d'informations / ou plus informés quoi/	EXP-RP
5		je ne sais pas s'il y a plus d'informations/		VAL-
6	24.00		on n'a peut-être pas plus d'informations mais on a fait informer mieux/ mais **là** euh /	EXP-RP
7			je peux dire par exemple quand j'ai pensé à faire ce texte / d'abord pensé et j'ai fait une liste des lieux et des horaires	COMM
8		hm hm		ACC
9			après j'ai commencé à faire la lettre donc là je ne me tromperais pas	COMM
10		ah oui alors ça c'est intéressant/		VAL+
11		mais je ne pense pas qu'on ait plus d'informations mais c'est une question de style¦		EXP-GT
12			expliquer mieux/ peut-être/ non ?	EXP-RP
13		c'est simplement que c'est plus le style d'une lettre/		EXP-GT
14			oui je comprends/	ACC
15		**là** (PTB) c'est un peu un mélange entre une lettre et puis une liste d'activités pas rédigées/		EXP-GT
16			tout à fait/	ACC
17	24.40	voilà/ c'est bon/		VAL+

Cette séquence est la dernière parmi une série de sept séquences (séquences 2, 4, 9, 10, 16, 19, 37) portant sur la syntaxe. Après que la révision du texte soit terminée, l'enseignante revient sur le problème récurrent en demandant à Boris ce qu'il pense de la dernière version de son texte par rapport à la première (US 338). Il commence par remarquer que la première version est « comme une liste » (US 339) ce que l'enseignante accepte (US 340). Puis il mentionne le fait qu'« il y a plus d'informations » dans la dernière version (US 341). L'enseignante invalide cette remarque (US 342), ce qui amène l'apprenant à reformuler son propos et dire que dans la dernière version « on est mieux informé » (US 343), puis donne une information cruciale sur comment il s'y est pris pour produire ce texte : il a commencé par faire une liste des lieux et horaires. (US 344-346). Ce à quoi l'enseignante répond « alors ça c'est intéressant » (US 347), puis revient sur ce que Boris avait dit précédemment à propos des informations contenues dans la lettre en distinguant le style « lettre » du style « liste » (US 350-352) que l'apprenant accepte (US 353). Ensuite l'enseignante clôt l'activité.

Nous constatons que la zone de compréhension qui semblait commune ne l'est pas très solidement puisque Boris ne mentionne pas le problème de syntaxe dans ses phrases.

Par ailleurs, c'est seulement dans cette séquence, c'est-à-dire en fin de séance, que l'enseignante accède à la manière dont Boris s'y est pris pour écrire son texte. Sans doute que la séance se serait déroulée autrement si l'enseignante avait eu cette information plus tôt.

La co-activité est partagée : les deux interlocuteurs sont tous deux en train d'identifier le problème.

L'analyse de la séance de Boris RT1a débouche sur quelques conclusions. D'abord à propos du caractère symétrique ou dissymétrique de l'interaction enseigant/apprenant. La majorité des séquences est dissymétrique, ce qui n'est pas étonnant : l'enseignante en sait davantage sur le savoir que l'apprenant. Toutefois, certaines séquences nous amènent à nuancer ce constat : par moments l'enseignante et l'apprenant en savent autant et leurs unités de sens forment une interaction symétrique face au savoir (séquences 18, 30 et 33). Une autre dimension de l'interaction est également importante à relever : la symétrie dans le besoin de se faire comprendre. Dans cette analyse, tant l'enseignante que l'apprenant prennent en charge la constitution d'une zone de compréhension commune, ce qui confirme un postulat émis dans le cadre d'autres travaux sur les microgenèses didactiques, selon lequel une co-construction symétrique de significations a lieu lors des interactions enseignant-apprenant (Saada-Robert & Balslev, 2004 ; Saada-Robert & Balslev, soumis ; Saada-Robert, Gamba & Auvergne, 2005). Pour ce qui est de la forme de la co-activité, nous relevons que ce n'est pas uniquement l'enseignante qui en est responsable. Par moments elle est partagée parce que l'apprenant s'engage – sans que l'enseignante le lui demande -, par exemple, dans l'identification du problème qui avait été initiée par l'enseignante. A d'autres moments, les gestes de l'enseignante visent à partager la co-activité mais, les gestes de l'apprenant ne suivent pas. Du coup, la co-activité devient divisée malgré les gestes de l'enseignante. Ce qui ressort également de cette analyse est le fait que les gestes rendant visible l'état de la zone de compréhension sont souvent ceux de l'apprenant. Dans la séance de révision textuelle analysée ci-avant, c'est, en effet, souvent ce dernier qui met en évidence une divergence dans les significations attribuées au savoir en jeu par chacun des interlocuteurs.

Cette analyse de l'ensemble du verbatim est synthétisée dans le tableau 53. La première colonne indique le numéro des séquences ainsi que le défilement temporel. La deuxième colonne indique la composante du savoir en jeu. Cette deuxième colonne contient également des flèches dans le but de montrer les composantes (ou problèmes) reprises d'une séquence à l'autre. Par exemple ici, nous voyons que la composante syntaxique (sur la notion de phrase) est traitée dans la séquence 2 puis reprise dans les séquences 4, 9, 10, 16, 19 et 37.

La troisième colonne indique la forme de la co-activité et la quatrième l'état de la zone de compréhension. La dernière colonne indique également le degré de symétrie dans la séquence. En effet, certaines d'entre elles sont clairement dissymétriques: ce sont les séquences dans lesquelles les significations de l'enseignante dominent (E>A) ou, plus rarement, celles de l'apprenant (A>E). D'autres sont symétriques : ce sont celles ou les significations des deux interlocuteurs sont quasiment les mêmes (par exemple dans les séquences où il est question de l'utilisation de majuscule ou non pour le nom de certains lieux touristiques) (E=A) ou cohabitent sans se rencontrer (E/A). D'autres, pouvant également être considérées comme symétriques, donnent lieu à une rencontre visible, voire une négociation, entre les significations de chacun des interlocuteurs (E<>A).

Tableau 53 : tableau synoptique Boris, SRT1a

	SAVOIR et ACTION(S)	FORME DE LA CO-A	ETAT DE LA ZC	SYMETRIE ?
1 (1-7) Min. 0-1	**GT** introduction + appréciation	DIVERGENTE	CCC	E>A
2 (8-37) Min. 1-3	**SYNTAXE** Identification	PARTAGEE	CCC -> EN VOIE D'ÊTRE COMMUNE	E/A
3 (38-53) Min. 3-4	**CONNEXION** identification et modification	PARTAGEE	EN VOIE D'ÊTRE COMMUNE	E/A
4 (54-58) Min. 4	**SYNTAXE** identification	DIVISEE	CCC	E>A
5 (59-60)	**GT** déroulement	DIVISEE	CCC	E>A
6 (61-76) Min. 5	**COHERENCE** identification et modification	PARTAGEE	DEJA COMMUNE	E>A
7 (77-81) Min. 6	**ORTHOGRAPHE (MORPHO)** Modification	DIVISEE	CCC	E>A
8 (82-87)	**COHERENCE** identification et modification	DIVISEE	CCC	E>A
9 (88-95)	**SYNTAXE** identification // déroulement	DIVERGENTE	NON COMMUNE	E/A
10 (96-112) Min. 7	**SYNTAXE** identification	PARTAGEE	NON COMMUNE -> COMMUNE	E<>A
(113)	*Boris travaille seul*			
11 (114-119) Min. 8	**GT** explication et compréhension de la démarche	DIVISEE	CCC	E>A
(120)	*Boris travaille seul*			
12 (121-128)	**GT** explication / compréhension de la démarche	DIVISEE	COMMUNE	E>A
13 (129-134)	**CONNEXION** identification	PARTAGEE	EN VOIE D'ÊTRE COMMUNE	E<>A
14 (135-137) Min. 9	**ORTHOGRAPHE (PHONO)** Identification	DIVISEE	CCC	E>A
15 (138-146)	**SYNTAXE** Identification	DIVISEE	CCC	E>A
16 (147-162) Min. 10	**SYNTAXE** identification	PARTAGEE	EN VOIE D'ÊTRE COMMUNE	E<>A
17 (163-173) Min. 11-12	**COHESION NOMINALE** identification et modification	PARTAGEE	EN VOIE D'ÊTRE COMMUNE	E<>A
18 (174-185) Min. 12	**COHERENCE** compréhension/explication de la démarche	PARTAGEE	COMMUNE	E=A
19 (186-208) Min. 13	**SYNTAXE** Identification	PARTAGEE	NON COMMUNE -> COMMUNE	E<>A
(209)	*Boris travaille seul*			
20 (210-222) Min. 14	**SYNTAXE** compréhension/explication de la démarche	PARTAGEE	EN VOIE D'ÊTRE COMMUNE	A>E
21 (223-229) Min. 15-16	**GT** Appréciation	DIVISEE	CCC	E>A
22 (230-235)	**ORTHOGRAPHE (MORPHO)** compréhension/explication de la démarche	DIVISEE	EN VOIE D'ÊTRE COMMUNE	A>E
23 (236)	**CONNEXION** modification	DIVISEE	CCC	E>A
24 (237-249) Min. 17	**ORTHOGRAPHE (REL. HIST.)** identification et modification	DIVISEE	EN VOIE D'ÊTRE COMMUNE	E<>A
25 (250-252) Min. 18	**CONNEXION** modification	DIVISEE	CCC	E>A
26 (253-257)	**FORMULATION** Modification	DIVISEE	CCC	E>A
27 (258-260)	**ORTHOGRAPHE (MORPHO)** Modification	DIVISEE	CCC	E>A
28 (261-265)	**CONNEXION** Modification	DIVISEE	CCC	E>A
29 (266-283) Min. 19-20	**SYNTAXE et CONNEXION** identification et modification	DIVISEE	CCC	E>A
30 (284-305) Min. 20	**ORTHOGRAPHE (MORPHO)** moyens de modifier	PARTAGEE	COMMUNE	E=A
31 (306-311) Min. 21	**SYNTAXE** identification et modification	DIVISEE	CCC	E>A
32 (312-324) Min. 22	**SYNTAXE** Modification	DIVISEE	CCC	E>A
33 (325-332)	**ORTHOGRAPHE (MORPHO)** identification et modification	PARTAGEE	COMMUNE	E=A
34 (333-344)	**ORTHOGRAPHE (MORPHO)** moyens de modifier	PARTAGEE	EN VOIE D'ÊTRE COMMUNE -> COMMUNE	E<>A
35 (346) Min. 23	**ORTHOGRAPHE (MORPHO)** Modification	DIVISEE	CCC	E>A
36 (347-351)	**GT** Appréciation	DIVISEE	CCP	E>A
37 (352-368) Min. 24	**SYNTAXE** Identification	PARTAGEE	EN VOIE D'ÊTRE COMMUNE	E<>A

Ce tableau permet de mettre en évidence l'ordre dans lequel sont traitées les composantes du savoir. Par exemple, ici nous constatons que l'ordre est hétérarchique, c'est-à-dire qu'on ne relève pas d'ordre hiérarchique d'apparition des composantes, par exemple l'apparition de composantes textuelles en début de séance et de composantes scripturales en fin de séance (Balslev & Saada-Robert, soumis). Nous constatons également que les composantes sont traitées en boucle et non de manière linéaire (Balslev & Saada-Robert, soumis) : la même composante est traitée à plusieurs reprises tout au long de la séance. Le tableau synoptique met également en évidence les actions de chacune des séquences, ainsi il est possible de voir le nombre des séquences portant sur l'identification de problèmes dans la production textuelle, ou sur la modification d'un passage du texte. La mise en évidence de l'action des séquences est importante pour mieux caractériser la co-activité. En effet, si celle-ci est guidée par la modification d'un passage plutôt que par l'identification d'un problème cela aura peut-être une incidence sur les connaissances construites lors de l'interaction. La mise en évidence de la forme de la co-activité va être mise en lien avec l'état de la zone de compréhension. Cette mise en lien va par exemple nous permettre d'affirmer qu'une co-activité partagée permet la constitution d'une zone de compréhension commune. En fin de compte, le caractère symétrique ou dissymétrique de chacune des séquences nous permet également de caractériser l'interaction entre l'enseignant et l'apprenant.

Ce découpage en séquences ainsi que la caractérisation de chacune des séquences va également rendre visible la progression ou non de chacune des dimensions de l'interaction (forme de la co-activité, état de la zone de compréhension, symétrie ou dissymétrie de l'interaction). Il s'agira ensuite de mettre en lien - dans la mesure du possible - ce qui apparaît dans le tableau synoptique avec les connaissances construites chez les apprenants.

De manière plus large, ces tableaux nous amènent à questionner certains attributs de l'interaction entre enseignant et apprenant en situation formelle d'apprentissage mis en avant par plusieurs auteurs (voir chapitre II. Cadre théorique), notamment pour ce qui est de la part créée de l'interaction ou du caractère symétrique ou dissymétrique de cette interaction. En effet, à travers l'analyse du verbatim de la séance de révision textuelle entre Boris et l'enseignante, nous pouvons relever que, par moments, l'interaction entre l'enseignante et l'apprenant devient symétrique.

Ci-après sont présentés les tableaux synoptiques des trois autres séances de révision textuelle entre l'enseignante et Boris. Quelques caractéristiques ressortant de chacun des tableaux vont également être mises en évidence. Ensuite les similitudes et les différences

entre chacune des séances de révision textuelle de l'ensemble de notre corpus vont être montrés.

Tableau 54 : tableau synoptique Boris, ST1b

	SAVOIR et ACTION(S)	FORME DE LA CO-A	ETAT DE LA ZC	SYMETRIE ?
1 (1-10)	**GT** Introduction	DIVISEE	CCC	E>A
2 (11-26) Min. 1	**PRAGMATIQUE** (description vs récit) Identification	PARTAGEE	EN VOIE D'ÊTRE COMMUNE	E<>A
3 (27)	**GT** Appréciation	DIVISEE	CCC	E>A
4 (28-29)	**GT** Démarche	DIVISEE	CCC	E>A
5 (30-43) Min. 2	**PRAGMATIQUE** (description vs récit) Identification	DIVISEE	CCC	E>A
6 (44-67) Min. 3	**CHAMP LEXICAL** identification et modification	PARTAGEE	EN VOIE D'ÊTRE COMMUNE	E>A
7 (68-73) Min. 4	**CONNEXION** Identification	DIVISEE	CCC	E>A
8 (74-106) Min. 5-6	**COHESION VERBALE** explication/compréhension d'une règle de fonctionnement	DIVISEE	EN VOIE D'ÊTRE COMMUNE	E<>A
9 (107-116) Min. 7	**CHAMP LEXICAL** Identification	PARTAGEE	EN VOIE D'ÊTRE COMMUNE	E>A
10 (117-119)	**COHESION VERBALE** Identification	DIVISEE	CCC	E>A
11 (120-135) Min. 8	**COHESION NOMINALE** Identification	DIVISEE	EN VOIE D'ÊTRE COMMUNE	E>A
12 (136-140) Min. 9	**ORTHOGRAPHE** Modification	DIVISEE	CCC	E>A
13 (141-144)	**GT** Déroulement	DIVISEE	CCC	E>A
(145)	*Boris travaille seul*			
14 (146-150)	**GT** Déroulement	DIVISEE	CCC	E<A
(151)	*Boris travaille seul*			
15 (152-154) Min. 10	**CHAMP LEXICAL** retour sur la démarche	DIVISEE	CCC	E<A
16 (155-160)	**GT** retour sur la démarche	DIVISEE	CCC	E>A
17 (161-176) Min. 11-12	**COHERENCE** retour sur la démarche, identification et modification	PARTAGEE	EN VOIE D'ÊTRE COMMUNE	E<A
18 (177-197) Min. 13	**CHAMP LEXICAL** Identification et modification	PARTAGEE	EN VOIE D'ÊTRE COMMUNE	E>A
19 (198-199)	**FORMULATION** Identification et modification	DIVISEE	CCC	E>A
20 (200-231) Min. 14-15	**CHAMP LEXICAL** Identification et modification	PARTAGEE	EN VOIE D'ÊTRE COMMUNE -> COMMUNE	E<>A
21 (232-244) Min. 16	**COHESION VERBALE** explication / compréhension d'une règle de fonctionnement	PARTAGEE	EN VOIE D'ÊTRE COMMUNE-> COMMUNE	E<>A
22 (245-292) Min. 17-19	**CONNEXION** Identification et modification	PARTAGEE	EN VOIE D'ÊTRE COMMUNE	E>A
23 (293-294)	**ORTHOGRAPHE** Modification	DIVISEE	CCC	E>A
24 (295-297) Min. 20	**CONNEXION** Identification	DIVISEE	CCC	E>A
25 (298)	**ORTHOGRAPHE** Modification	DIVISEE	CCC	E>A
26 (299-307)	**CONNEXION** Identification et modification	DIVISEE	EN VOIE D'ÊTRE COMMUNE	E>A
27 (308-315) Min. 21	**CONNEXION** Identification	DIVISEE	EN VOIE D'ÊTRE COMMUNE	E>A
(316)	*Boris travaille seul*			
28 (317-331)	**CONNEXION** retour sur la démarche, identification et modification	PARTAGEE	COMMUNE	E<>A
29 (332-334) Min. 22	**ORTHOGRAPHE** Modification	DIVISEE	CCC	E=S
30 (335-414) Min. 23-26	**PRAGMATIQUE** (description vs récit) Identification	PARTAGEE	EN VOIE D'ÊTRE COMMUNE-> COMMUNE	E<>A
(415)	*Boris travaille seul*			
31 (416-437) Min. 27	**COHESION NOMINALE** Identification et modification	DIVISEE	COMMUNE	E>A
32 (438-444)	**ORTHOGRAPHE** **Modification**	DIVISEE	CCC	E>A
33 (445-450) Min. 29-30	**GT** appréciation + clôture la séance	PARTAGEE	COMMUNE	E<>A

Ce tableau montre que les composantes du savoir sont traitées de manière hétérarchique, et qu'elles progressent en boucle. Dans environ un tiers des séquences (11/33), la co-activité est partagée et la zone de compréhension en voie d'être commune. La majorité des séquences est dissymétrique, toutefois certaines d'entre elles sont symétriques (notamment les séquences 2, 8, 20, 21, 28, 29, 30, 33).

Tableau 55: tableau synoptique Boris, SRT2a

	SAVOIR et ACTION(S)	FORME DE LA CO-A	ETAT DE LA ZCC	SYMETRIE ?
1 (1-36) Min. 1-2	**PRAGMATIQUE** Introduction	DIVISEE	EN VOIE D'ÊTRE COMMUNE	E>A
2 (37-40)	**GT** Appréciation	DIVISEE	CCC	E>A
3 (41-62) Min.3-4	**PRAGMATIQUE** identification et modification	DIVISEE	EN VOIE D'ÊTRE COMMUNE	E>A
4 (63-64)	**COHERENCE** retour sur la démarche	PARTAGEE	COMMUNE	E=A
5 (65-85) Min. 5	**SYNTAXE** Identification	PARTAGEE (identificat°)	EN VOIE D'ÊTRE COMMUNE	E>A
6 (85-93) Min. 6	**SYNTAXE** Identification	DIVISEE (identification) PARTAGEE (modification)	COMMUNE	E>A
7 (94)	**SYNTAXE** Appréciation	DIVISEE	CCC	E>A
8 (95-110) Min. 7-8	**SYNTAXE** identification et moyens de modifier	PARTAGEE (idenficat°) DIVISEE (moyens de corriger)	EN VOIE D'ÊTRE COMMUNE -> COMMUNE	E<>A
9 (111-128)	**ORTHOGRAPHE** Identification, explication/ compréhension d'une règle de fonctionnement et modification	PARTAGEE (identification) DIVISEE (modification)	EN VOIE D'ÊTRE COMMUNE -> COMMUNE	E=A
10 (129-144) Min. 9	**GT** Déroulement	PARTAGEE	COMMUNE	E>A
11 (145-153) Min. 10	**CONNEXION** Modification	DIVISEE	CCC	E>A
12 (154-155)	**COHERENCE** Modification	DIVISEE	CCC	E>A
13 (156-164) Min. 11	**COHERENCE** indentification et modification	PARTAGEE	COMMUNE	E=A
14 (164-175) Min. 12	**COHERENCE** identification et modification	PARTAGEE	EN VOIE D'ÊTRE COMMUNE -> COMMUNE	E>A
15 (176-178)	**ORTHOGRAPHE** Modification	DIVISEE	COMMUNE	E=A
16 (179-196) Min. 13	**CONNEXION** identification, explication/compréhension de règles de fonctionnement et modification	DIVISEE (identification) PARTAGEE (modification)	COMMUNE	E>A
17 (197-225) Min. 14	**SYNTAXE** identification et modification	PARTAGEE	EN VOIE D'ÊTRE COMMUNE	E>A
18 (226-228) Min. 15	**GT** Appréciation, correction et clôture de la séance	DIVISEE	COMMUNE	E=A

Le tableau 55 montre que, comme lors des autres séances, les composantes du savoir sont traitées de manière hétérarchique et en boucle. Dans une proportion relativement importante de séquences, la co-activité est partagée (8/18), et la zone de compréhension en voie d'être commune. De plus, dans près d'un tiers des séquences, l'interaction est symétrique (5/18).

Tableau 56 : tableau synoptique Boris, SRT2b

	SAVOIR et ACTION(S)	FORME DE LA CO-A	ETAT DE LA ZCC	SYMETRIE ?
1 (1-9)	**GT** Introduction	DIVISEE	COMMUNE	E>A
2 (10-13)	**GT** Déroulement	DIVISEE	CCC	E>A
3 (14-17) Min. 1	**GT** Appréciation	DIVISEE	CCC	E>A
4 (18-22)	**SYNTAXE** Identification	DIVISEE	CCC	E>A
5 (23-35) Min. 2	**ORTHOGRAPHE** appréciation et modification	DIVISEE (validat°) PARTAGEE (identificat° + modificat°)	COMMUNE	E>A
6 (36-40)	**SYNTAXE** identification et explication/compréhension de règles de fonctionnement	DIVISEE	CCC	E>A
7 (41-64) Min. 3-4	**FORMULATION** Identification	DIVISEE	CCC	E>A
8 (65-69)	**GT** identification et modification	DIVISEE	CCC	E>A
9 (70-90) Min. 5	**FORMULATION** Enjeu : identification	PARTAGEE	EN VOIE D'ÊTRE COMMUNE	E<>A
10 (91-175) Min. 6-10	**SYNTAXE** identification et amorce de modification	PARTAGEE	EN VOIE D'ÊTRE COMMUNE	E<>A
11 (176-194) Min. 11	**CHAMP LEXICAL** identification et amorce de modification	PARTAGEE	EN VOIE D'ÊTRE COMMUNE	E<>A
12 (195-203) Min. 12	**FORMULATION** retour sur la démarche et modification	DIVISEE	CCC	E>A
13 (204-209)	**CONNEXION** Identification	PARTAGEE	COMMUNE	E>A
14 (210-217)	**FORMULATION** Identification	DIVISEE	COMMUNE	E>A
15 (218-219)	**CONNEXION** Identification	PARTAGEE	COMMUNE	E<>A
16 (220-229) Min. 13	**COHERENCE** Identification	PARTAGEE	EN VOIE D'ÊTRE COMMUNE	E<>A
(230)	*Boris travaille seul*			
17 (231-241) Min. 14	**GT** retour sur la démarche	PARTAGEE	COMMUNE	E<>A
18 (242-243) Min. 15	**PRAGMATIQUE** retour sur la démarche	PARTAGEE	COMMUNE	E<>A
19 (244-251)	**FORMULATION** Identification et appréciation	PARTAGEE	COMMUNE	E>A
20 (252-268) Min. 16	**CHAMP LEXICAL** identification et modification	PARTAGEE	COMMUNE	E>A
21 (269-270)	**FORMULATION** Appréciation	DIVISEE	COMMUNE	E>A
22 (271-303) Min. 17-19	**SYNTAXE** identification et amorce de modification	DIVISEE	EN VOIE D'ÊTRE COMMUNE	E<>A
23 (304-331) Min. 20	**CHAMP LEXICAL** Identification et modification	DIVISEE	CCC	E>A
24 (332-334) Min. 21	**GT** Déroulement	DIVISEE	CCC	E>A
25 (335-341)	**CONNEXION** Identification	DIVISEE	CCP	E//A
26 (342-377) Min. 22-24	**CHAMP LEXICAL** Identification et amorce de modification	DIVISEE (identification) PARTAGEE (modification)	EN VOIE D'ÊTRE COMMUNE	E<>A
27 (378-393) Min. 25	**CHAMP LEXICAL** identification et modification	DIVISEE	CCC	E<>A
28 (394-395)	**ORTHOGRAPHE** Détection	DIVISEE	CCC	E>A
29 (396-398)	**ORTHOGRAPHE** Identification	DIVISEE	COMMUNE	E>A
30 (399) Min. 26	**FORMULATION** Modification	DIVISEE	CCC	E>A
31 (400-403)	**GT** Appréciation	PARTAGEE	COMMUNE	E=A
(404)	*Boris travaille seul*			
32 (405-412)	**ORTHOGRAPHE** identification et modification	DIVISEE	CCC	E>A
33 (413-420) Min. 27	**CONNEXION** identification et modification	DIVISEE	COMMUNE	E=A
34 (421-422)	**SYNTAXE** retour sur la démarche	DIVISEE	COMMUNE	E=A
35 (423-427)	**FORMULATION** retour sur la démarche	DIVISEE	CCC	A>E
36 (428)	**CHAMP LEXICAL** retour sur la démarche	DIVISEE	CCC	A>E
37 (429-430)	**ORTHOGRAPHE** Modification	DIVISEE	CCC	E>A
38 (431-433) Min. 38	**CONNEXION** Modification	DIVISEE	CCC	E>A
39 (434-445) Min. 29	**CHAMP LEXICAL** Modification	DIVISEE	CCC	E>A
40 (446-448)	**COHESION NOMINALE** Modification	DIVISEE	CCC	E>A
41 (449-451)	**SYNTAXE** modiflcation	DIVISEE	CCC	E>A
42 (452) Min. 30	**GT** Appréciation	DIVISEE	CCC	E>A

Cette séance présente certaines mêmes caractéristiques, à savoir le traitement hétérarchique des composantes du savoir, et leur progression en boucle. Dans environ un quart des séquences (13/42), la co-activité est partagée et dans une proportion encore plus petite (6/42), la zone de compréhension est en voie d'être commune. Dans environ un quart des séquences (13/42), l'interaction est symétrique.

Caractérisation de l'ensemble des séances de révision textuelle

Chacune des SRT est caractérisée afin de mettre en évidence leurs similitudes et différences en regard des aspects suivants : le nombre de séquences, les composantes du savoir dominantes, les actions dominantes, les formes de la co-activité et l'état de la ZdC à l'intérieur des séquences. Le tableau 57 indique le nombre de séquences ainsi que les composantes dominantes dans celles-ci. Nous y avons uniquement indiqué le pourcentage des composantes dominantes. Le tableau 58 indique les actions dominantes dans chacun des SRT. Le tableau 59 informe des formes de la co-activité à l'intérieur des séquences de chacune des SRT. Finalement, le tableau 60 indique les états de la ZdC à l'intérieur des séquences de chacune des SRT.

Tableau 57 : Nombre de séquences et composantes dominantes (en pourcentage)

	Nbre de séquences	**Composantes du savoir dominantes (en %)**
Paolo SRT1a	31	Ortho : **42%**
Nina SRT1a	21	Ortho : **24%** GT : **19%** Cohérence : **14%** Champ lexical : **10%** Connexion : **10%** Cohés° verb : **10%**
Luis RT1a	37	Ortho : **27%** Cohérence : **24%**
Marcel RT1a	35	Ortho : **46%**
Boris RT1a	38	Ortho : **24%** Syntaxe : **21%** GT : **16%**
Nina RT1b	37	Ortho : **30%**
Marcel RT1b	32	Ortho : **56%**
Boris RT1b	32	GT : **19%** Ortho : **16%**
Boris RT2a	18	Cohérence : **28%**
Boris RT2b	43	GT : **19%** Syntaxe: **16%** Champ lexical : **16%**

La comparaison des SRT montre une différence considérable dans le nombre de séquences au sein de chacune d'entre elles : celui varie de 18 à 43. Cette variation s'explique par le nombre d'erreurs dans les PT (la PT2a en contenaient par exemple très peu), et par la manière dont les erreurs sont traitées (parfois elles donnent lieu à plusieurs petites séquences d'autres fois à de séquences plus longues). Lorsque nous analysons les composantes dominantes dans les séquences, nous arrivons au même constat que lors de l'analyse microstructurale : la composante orthographique domine dans la majorité des SRT. Seules les SRT 2a et 2b de Boris font exception parce que les deux productions contenaient peu d'erreurs orthographiques. Deux raisons expliquent cette dominance : les erreurs orthographiques sont plus nombreuses que les autres erreurs, elles donnent donc lieu à davantage de séquences et l'enseignante et le dispositif privilégient cette composante. Ce tableau montre également que certaines SRT traitent davantage de composantes que d'autres (il suffit de comparer la SRT de Nina 1a avec la SRT de Marcel 1a pour constater cela).

Tableau 58 : Actions dominantes dans chacune des SRT

	Actions dominantes			
	Identification	**Identification + Modification**	**Modification**	**Retour sur démarche**
Paolo SRT1a		X		
Nina SRT1a		X		
Luis RT1a		X		
Marcel RT1a		X	X	
Boris RT1a		X		X
Nina RT1b		X	X	
Marcel RT1b		X		
Boris RT1b	X	X	X	
Boris RT2a		X		
Boris RT2b	X	X	X	

Lorsqu'on observe les actions dominantes on constate une similitude entre les SRT : les actions « identification » et « modification » dominent dans toutes les séances. Tantôt elles apparaissent de manière interdépendante dans les séquences, tantôt elles apparaissent dans des séquences distantes l'une de l'autre. Seule la SRT 1 a de Boris contient une autre action dominante, celle de « retour sur la démarche ».

Tableau 59 : Formes de la co-activité dans chaque SRT en pourcentage

	Formes de la co-activité (en %)			
	Divisée	**partagée**	**mixte**	**divergente**
Paolo SRT1a	**84%** (26/31)	**16%** (5/31)		
Nina SRT1a	**76%** (16/21)	**14% (**3/21)	**10%** (2/21)	
Luis RT1a	**62% (**23/37)	**38%** (14/37)		
Marcel RT1a	**66%** (23/35)	**34%** (12/35)		
Boris RT1a	**61%** (23/38) ?: **3%** (1/38)	**34%** (13/38)		**3%** (1/38)
Nina RT1b	**95%** (35/37) ?: **3%** (1/37)	**3%** (1/37)		
Marcel RT1b	**72%** (23/32)	**28%** (9/32)		
Boris RT1b	**84% (**26/31)	**16%** (5/31)		
Boris RT2a	**33%** (6/18)	**44%** (8/18)	**22%** (4/18)	
Boris RT2b	**70%** (30/43)	**26%** (11/43)	**5%**(2/43)	

Dans la majorité des SRT, la co-activité à l'intérieur des séquences est divisée. Seule une SRT fait exception : celle de Boris RT2a. On note toutefois de différences considérables

entre les SRT, la proportion de séquences dans lesquelles la co-activité est partagée varie de 3% à 44%.

Tableau 60 : états de la zone de compréhension dans chacune des SRT en pourcentage

	NON COMMUNE	EN VOIE …	EN VOIE DE -> COMMUNE	CCC	COMMUNE
Paolo SRT1a		**13%** (4/31)	**13%** (4/31)	**55%** (17/31)	**19%** (6/31)
Nina SRT1a	**1%** (2/21)	**24%** (5/21)	**1%** (1/21)	**24%** (5/21)	**38%** (8/21)
Luis RT1a		**8%** (3/37)	**5%** (2/37)	**41%** (15/37)	**46%** (17/37)
Marcel RT1a	**6%** (2/35)	**23%** (8/35)		**20%** (6/35)	**54%** (19/35)
Boris RT1a	**3%** (1/38)	**47%** (18/38)		**47%** (18/38)	**3%** (1/38)
Nina RT1b	?: **3%** (1/37)	**3%** (1/37)	**11%** (4/37)	**62%** (23/37)	**22%** (8/37)
Marcel RT1b		**3%** (1/32)	**25%** (8/32)	**6%** (2/32)	**66%** (21/32)
Boris RT1b	**3%** 1	**45%** 14/31	**3%** 1	**45%** 14/31	**6%** 2
Boris RT2a		**22%** (4/18)	**22%** (4/18)	**22%** (4/18)	**33%** (6/18)
Boris RT2b		**14%** (6/43)		**53%** (23/43)	**33%** (14/ 43)

L'état de la zone de compréhension à l'intérieur des séquences met en évidence une disparité entre les séquences. Dans la plupart des SRT, il est majoritairement « considérée comme commune » ou « commune ». Toutefois, deux SRT font exception : celle de Boris RT1a et celle de Boris RT1b. Ceci nous conduit à affirmer que, dans les séances que nous avons observées, ce sont les apprenants qui prennent en charge la constitution d'une zone de compréhension commune. Nous avons vu que dans la SRT 1a de Boris, c'est très souvent lui qui met à jour l'état de la zone de compréhension. Ce tableau tendrait à affirmer que si l'apprenant ne fait pas le travail de « donner à voir » ses significations, la zone de compréhension ne peut être rendue commune (du moins de manière observable).

Mise en lien de la co-activité avec la zone de compréhension

Nous avons cherché à mettre en lien la forme de la co-activité et l'état de la ZdC. Est-ce qu'une certaine forme de co-activité engendre un état de la ZdC? Ou l'inverse ? Pour répondre à cette question, nous avons élaboré un tableau à double entrée dans lequel nous avons catégorisé l'ensemble des séquences. En abscisse, se trouvent les quatre états de la zone de compréhension et en ordonnée, les trois formes de la co-activité.

Tableau 61 : Liens entre l'état de la zone de compréhension et la forme de la co-activité

ZdC / CO-A[52]	NON COMMUNE		EN VOIE D'ETRE COMMUNE[53]		COMMUNE		CCC		*Total*	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
DIVERGENTE	3	0,9	-	-	-	-	1	0,3	4	1,2
DIVISEE	1	0,3	34	10,7	68	21,3	130	40,8	233	73,1
PARTAGEE	-	-	51	16,0	31	9,7	-	-	82	25,7
Total	4	1,2	85	26,7	99	31	131	41,1	319	100

Nous constatons que les séquences où la co-activité est divergente sont rares : Elles représentent un peu plus de 1% (0,9 + 0,3) de l'ensemble de séquences. Dans trois cas, la ZdC n'y est pas commune et dans un cas, la ZdC est considérée comme commune. Les séquences dans lesquelles la co-activité est divisée et la ZdC non commune sont également rares, elles représentent moins de 1% de l'ensemble des séquences. Les séquences dans lesquelles la co-activité est divisée et la zone de compréhension en voie d'être commune sont un peu plus fréquentes, puisqu'elles représentent quasiment 11% de la totalité des séquences. Un peu plus de 21% des séquences dans lesquelles la co-activité est divisée reposent sur une zone de compréhension en voie d'être commune. Une grande partie (40,8%) des séquences contient une co-activité divisée. Les séquences dans lesquelles la ZdC est considérée comme commune sont très rares (moins de 1% de l'ensemble des séquences). Les séquences dans lesquelles la co-activité est partagée reposent soit sur une ZdC en voie d'être commune (16%) soit sur une ZdC commune (10%).

Cette mise en rapport débouche sur quelques considérations, notamment :

- une co-activité partagée implique que la ZdC soit en voie d'être commune ou commune ;
- une co-activité divergente repose généralement sur une ZdC non commune
- une co-activité divisée repose majoritairement sur une zone de compréhension considérée comme commune

[52] Nous avons catégorisé les séquences dans laquelle la co-activité était mixte (par exemple divisée puis partagée) selon la forme apparaissant dans la plus grande partie de la séquence.

[53] Dans cette catégorie, nous avons intégré les séquences dans laquelle la ZdC se modifie entre « en voie d'être commune » à « commune ».

Caractéristiques des séquences en regard des objets d'apprentissage identifiés avant les séances de révision textuelle

Nous avions identifié des objets d'apprentissage en vue de cerner les composantes du savoir dans lesquelles les apprenants seraient susceptibles de progresser au cours des séances de révision textuelle. Pour cela, nous nous intéressons plus particulièrement aux séquences dans lesquelles ces objets d'apprentissage sont traités. La question en filigrane à la partie qui va suivre est de savoir si la manière dont les partenaires traitent ces objets permet effectivement à l'apprenant de construire ou développer des connaissances à leur propos. Il s'agit donc de mettre en évidence les caractéristiques des séquences dans lesquelles apparaissent les objets d'apprentissage puis d'évaluer si les apprenants ont progressé dans ces composantes.

Cette partie des résultats va s'intéresser à ce qui se passe avec ces composantes: sont-elles effectivement traitées par les deux interlocuteurs ? Donnent-elles lieu à un partage de la co-activité et à la constitution d'une zone de compréhension commune ? Comment progressent-elles ? Dans ce dessein, nous allons observer les séquences dans lesquelles elles apparaissent, l'action en jeu dans ces séquences, la forme de la co-activité à l'intérieur des séquences et l'état de la zone de compréhension dans laquelle interagissent l'enseignante et l'apprenant.

Les résultats présentés émanent des tableaux synoptiques (voir annexe 9).

Les séquences de ces séances portant sur les objets d'apprentissage vont être étudiées plus en détail. Pour chacun de ces objets nous allons répondre aux questions suivantes :

1) Quelle action sous-tend leur traitement ? Peut-on percevoir une évolution des actions?
2) Quel est l'état de la ZdC ? Peut-on percevoir une évolution de l'état de la ZdC ?
3) Quelle est la forme de la co-activité ? Peut-on percevoir évolution dans la forme de la co-activité ?

Rappelons que ces questions sont sous-tendues par l'hypothèse suivante : les séquences où la co-activité est partagée et la zone de compréhension commune ou en voie de l'être favorisent la construction de connaissances chez l'apprenant. Les séquences présentant ces caractéristiques sont qualifiées de « co-constructive » ou comme « permettant une rencontre entre les deux instances de significations ».

Paolo, RT1a

Les composantes dans lesquelles Paolo est susceptible de progresser lors de la séance de révision textuelle, sont celles de *pragmatique*, de *mise en page*, de *cohésion verbale*, *syntaxique* et *orthographique*.

La composante pragmatique apparaît dans les deux premières séquences. Dans la première, il s'agit d'identifier le problème et de trouver des moyens de le modifier, la co-activité y est partagée, la zone de compréhension est en voie d'être commune. Dans la deuxième, le problème est identifié et le passage concerné est modifié, la forme de la co-activité y est partagée et l'état de la zone de compréhension considérée comme commune. Les deux séquences sont initiées par l'enseignante. Sur les indices mentionnés ci-avant on peut considérer que seule la première séquence contient un moment de rencontre entre les deux instances de significations.

La composante « mise en page » n'est pas traitée.

La composante de cohésion verbale est traitée dans trois séquences (27, 28, 30). Dans la première (séq. 27) un problème de cohésion est identifié et l'état de la zone de compréhension est considérée comme commune. Dans la deuxième (séq. 28) il s'agit de retourner sur la démarche de l'apprenant l'état de la zone de compréhension est en voie d'être commune. Dans la troisième (30), il s'agit d'identifier et de modifier un problème de cohésion verbale et la zone de compréhension est en voie d'être commune Les trois séquences sont initiées par l'enseignante et la co-activité y est divisée. Les séquences 28 et 30 sont co-constructives.

La composante syntaxique est traitée dans les séquences 8, 9 et 14. Dans la première, elle apparaît dans l'identification et la modification d'un problème touchant à la fois la connexion et la syntaxe. La forme de la co-activité y est divisée et la zone de compréhension est en voie d'être commune. Dans la séquence 9, il s'agit d'expliquer ou de comprendre une règle concernant le fonctionnement de la syntaxe, la co-activité y est partagée la zone de compréhension en voie d'être commune. Dans la séquence 14, il s'agit de modifier un passage du texte contenant une erreur de syntaxe ; la co-activité y est divisée et la zone de compréhension considérée comme commune. Les trois séquences sont initiées par l'enseignante.

La composante orthographique apparaît dans quasiment la moitié de toutes les séquences (15/32). Cinq séquences ont les mêmes caractéristiques : elles visent à modifier un passage contenant un dysfonctionnement orthographique, la forme de la co-activité y est divisée et la zone de compréhension commune ou considérée comme commune (10, 11, 17, 21, 24). Quatre séquences (19, 28, 29 et 30) intègrent des co-activités partagées et/ou des zones de compréhension commune en voie de l'être.

Nina, RT1a

Les composantes dans lesquelles l'apprenante est susceptible de progresser lors de la SRT sont celles de *champ lexical*, des *organisateurs de connexion*, des *organisateurs de cohésion nominale*, de *syntaxe*, et d'*orthographe*. La composante de cohésion nominale n'est pas du tout traitée pendant la SRT. En effet, nous nous attendions à ce que la dernière phrase « On vous souhaitons un bon séjour » donne lieu à un discussion sur l'utilisation du pronom « nous » en début de lettre et celui de « on » en fait de lettre. En réalité, l'enseignante ne fait que dire que le « on » doit être remplacé par le pronom « nous » sans faire référence au pronom présent dans l'amorce de la lettre.

La composante de champ lexical est traitée dans trois séquences, dont seulement une dans laquelle la zone de compréhension est en voie d'être commune.

La composante de connexion est traitée dans deux séquences et ce d'une manière que nous considérons comme superficielle, puisqu'il s'agit de séquences où la co-activité est divisée et dont l'enjeu est soit de modifier une erreur, soit de l'identifier puis de modifier une partie du texte.

La composante syntaxique est traitée dans trois séquences, dont une seule donne lieu à une interaction plus forte entre l'enseignante et l'apprenant, puisque la co-activité y est partagée. Parmi les cinq séquences portant sur la composante orthographique, deux comportent une co-activité partagée et une zone de compréhension en voie d'être commune.

On peut donc remarquer que dans cette SRT, seulement trois parmi les cinq composantes qui avaient été repérées comme objets d'apprentissage sont traitées de manière co-constructive, notamment celles de champ lexical, de syntaxe et d'orthographe.

Luis, RT1a

Les composantes dans lesquelles l'apprenant est susceptible de progresser lors de la SRT sont celles de *cohérence*, de *mise en page*, de *connexion*, de *cohésion verbale*, *syntaxique* et *orthographique* (dans les trois dimensions).

La composante de cohérence : l'analyse du verbatim de la SRT montre que la composante de cohérence a été traitée relativement fréquemment (dans 9 séquences sur 37). Quatre parmi ces neuf séquences contiennent des moments de rencontres entre les unités de sens de l'apprenant et celles de l'enseignante. Nous ne relevons pas de progression dans la forme de la co-activité, ni dans la ZdC.

La composante de mise en page n'apparaît dans aucune des séquences.

La composante de connexion n'apparaît que dans deux séquences où l'enjeu est l'identification et la modification, dont la co-activité est partagée est la ZdC considérée comme commune ou commune. Elle ne donne donc pas lieu à des « rencontres » entre les significations de l'enseignante et celles de l'apprenant.

Composante de cohésion verbale : nous constatons que cette composante est traitée relativement peu fréquemment (3/37) mais toujours dans des séquences où l'enseignante et l'apprenant sont engagés dans une co-activité partagée, et dans lesquelles la zone de compréhension est en voie d'être commune (séq. 10 et 12) puis commune.

Composante syntaxique : les séquences portant sur la syntaxe sont peu fréquentes, seules 3 séquences sur 37 sont concernées par cette composante. Mais l'on perçoit une évolution de l'état de la ZdC puisqu'elle passe d' « en voie d'être commune » à « commune ». De plus la co-activité y est à deux reprises partagée.

Composante orthographique : les séquences portant sur l'orthographe sont nombreuses (12/37), mais très souvent cette composante est traitée de manière que nous qualifions de superficielle, dans lesquelles il s'agit uniquement de modifier un passage du texte et où la co-activité est divisée (5/12). A deux reprises seulement la co-activité au sein des séquences est partagée (séq. 18 et 33).

Nous pouvons donc constater que parmi les six composantes identifiées comme objet d'apprentissage, seules trois sont traitées (cohérence, cohésion verbale et syntaxe) dans des séquences où il y a une rencontre entre les unités de sens de l'enseignante et celles de l'apprenant. Les autres ne sont pas traitées (mise en page) ou alors seulement de manière superficielle (connexion et orthographe).

Marcel, RT1a

Il s'agit maintenant de regarder de plus près les séquences dans lesquelles apparaissent les composantes dans lesquelles Marcel est susceptible de progresser. Rappelons qu'il s'agit des composantes de *mise en page*, de *cohérence,* de *connexion* et *orthographique.*

La composante de cohérence : elle est présente dans cinq séquences (sur une totalité de 34 séquences), les séquences 1, 2, 3, 21 et 33. Dans les séquences 1 et 2, l'enjeu est l'identification d'un problème, la co-activité est divisée et la zone de compréhension est considérée comme commune. La séquence 3 a également pour enjeu l'identification d'un problème de cohérence, mais la co-activité y est partagée et la ZdC en voie d'être commune (elle donne lieu à un moment de négociation de sens entre l'enseignant et l'apprenant). La séquence 21 présente les mêmes caractéristiques, mais porte sur l'identification (d'un problème) et la modification (d'un passage du texte). La dernière séquence de cette séance traitant de la cohérence a comme enjeu l'explication et la compréhension de la démarche, sa co-activité est divisée et la zone de compréhension commune.

On peut relever des progrès à plusieurs niveaux, d'abord en ce qui concerne les enjeux, celle-ci passe de l'identification d'un problème (séq. 1, 2 et 3), à l'identification (d'un problème) et la modification (d'un passage du texte), pour aboutir à l'explication et la compréhension de la démarche. En ce qui concerne la co-activité, celle-ci est d'abord divisée (1 et 2), ensuite partagée (3 et 21), puis à nouveau divisée (33). Finalement la ZdC qui est d'abord considérée comme commune (1 et 2), ensuite en voie d'être commune (3 et 21) et en fin de compte commune.

On peut par ailleurs remarquer deux séquences comportant des rencontres entre l'enseignant et l'apprenant : les séquences 3 et 21 où la co-activité est partagée et la zone de compréhension en voie d'être commune.

Bien qu'apparaissant dans sept séquences, *la composante de connexion* est quasiment chaque fois traitée de manière superficielle : quatre fois elle est présente dans des séquences portant uniquement sur la modification d'un passage du texte. La co-activité des séquences concernées est toujours divisée, et la ZdC y est considérée comme commune ou déjà commune. Par ailleurs, on ne relève de progression à aucun niveau.

La composante orthographique est fréquemment présente (dans 19/34 séquences). A cinq reprises elle donne uniquement lieu à une modification ; à cinq autres reprises, elle donne lieu à une identification et une modification ; à deux reprises, elle concerne une identification, des moyens de modifier et une modification ; à trois reprises elle porte sur une règle de fonctionnement et finalement deux fois elle concerne un retour sur la démarche de l'apprenant. La co-activité à l'intérieur des séquences est tour à tour divisée ou partagée, mais ne suit pas de progression identifiable. Par contre, la zone de compréhension évolue en étant d'abord considérée comme commune (séq.1), ensuite en voie d'être commune (séq. 4,5,7, 8 et 9), puis non commune (10), puis commune (11 et 12), et à nouveau en voie d'être commune (14), après quoi elle est déjà constituée (16, 18, 26, 28, 29, 30 et 32) avec un petit intermède où elle est à nouveau en voie d'être commune (31).

Les séquences 4, 5, 6, 8, 9, 14, 29 et 31 comportent des indices de rencontres entre les énoncés de l'enseignant et de l'apprenant.

En fin de compte, nous observons que les quatre composantes préalablement identifiées comme objets d'enseignement-apprentissage ne sont pas toutes traitées/activées de la même manière. Ainsi la composante *mise en page* n'est pas traitée et la composante *connexion* n'apparaît pas dans des séquences porteuses de rencontre entre les énoncés de l'enseignante et ceux de l'apprenant. Seules les composantes de *cohérence* et d'*orthographe* sont présentes dans des séquences où la zone de compréhension est commune ou en voie de l'être et où la co-activité est partagée. Ceci nous amène à questionner la possible construction de connaissances dans de telles conditions.

Boris, RT1a

Les composantes dans lesquelles l'apprenant est susceptible de progresser lors de la SRT sont celles de cohérence, de mise en page, de cohésion nominale, de syntaxe et d'orthographe.

La composante de cohérence : trois séquences portent sur cette composante (séq. 6, 8 et 18). Dans la séquence 6, il s'agit d'identifier une erreur et de procéder à une modification, la co-activité y est partagée et la ZdC commune. Dans la séquence 8, ils s'agit d'identifier une erreur et de la corriger, la co-activité y est divisée et la ZdC est considérée comme commune.

Dans la séquence 18, c'est l'apprenant qui revient sur sa démarche et explicite ce qu'il a modifié et pourquoi. La ZdC est commune et la co-activité partagée.

La composante de mise en page n'est pas traitée lors de cette séance.

La composante de cohésion nominale est traitée dans une séquence (séq. 17) c'est une séquence dans laquelle la co-activité est partagée : les deux interlocuteurs cherchent à identifier une erreur et la corriger. La ZdC est en voie d'être commune.

La composante syntaxique fait l'objet d'un traitement tout au long de la séance. Elle apparaît dans onze séquences (2, 4, 9, 10, 19, 20, 31, 32, 37). Comme nous l'avons vu dans l'analyse microgénétique de la SRT1a- Boris, dans 7 de ces séquences, les deux interlocuteurs abordent un problème précis : identifier un dysfonctionnement dans la production textuelle (des passages du texte ne respectant pas les conventions syntaxiques de la phrase). Dans deux séquences, la zone de compréhension est en voie d'être commune puis commune (séq. 10, 19). Dans d'autres séquences, la zone de compréhension est en voie d'être commune (séq. 3, 16, 17, 20, 37) ou considérée comme commune (séq. 4, 15, 31, 32). Dans une séquence, la co-activité est divergente : alors que pour Boris il s'agit d'identifier une erreur, pour l'enseignante, il s'agit de présenter le déroulement de la suite de la séance. La co-activité à l'intérieur de ces séances vise souvent à identifier une erreur (8/11), quelquefois à identifier une erreur et modifier un passage du texte (1/11) à modifier un passage (sans identifier son erreur) (1/11), à revenir sur la démarche entreprise par l'apprenant (1/11).

La composante orthographique est traitée dans neuf séquences (7, 14, 22, 24, 27, 30, 33, 34, 35). Dans trois séquences, il s'agit uniquement de corriger une erreur orthographique (séq. 7 et 27, problème de majuscule ; séq. 35, problème d'un accent manquant), la co-activité y est divisée et la ZdC considérée comme commune. Dans une séquence (séq. 14) il s'agit d'identifier une erreur que Boris va corriger ultérieurement, la co-activité y est divisée et la zone de compréhension considérée comme commune. Dans deux séquences (24 et 33), il s'agit d'identifier une erreur et de procéder à une modification, dans une de ces séquences la zone de compréhension est en voie d'être commune et dans l'autre elle l'est. Dans deux séquences, il s'agit de discuter des moyens de modifier des mots contenant des erreurs, la co-activité y est partagée et la ZdC est commune dans un cas et en voie d'être commune puis commune dans l'autre cas. Finalement, dans une séquence il s'agit pour les interlocuteurs de

revenir sur la démarche d'écriture, la co-activité y est divisée et la ZdC en voie d'être commune.

Excepté la composante de mise en page, tous les objets d'enseignement-apprentissage ont été traités durant cette séance. La composante de cohérence a été traitée de manière à ce que les instances de significations de l'enseignante et celles de l'apprenant se rencontrent. Dans une séquence, elle a été traitée de manière relativement superficielle puisque l'enseignante identifie et corrige l'erreur sans en discuter avec Boris. Il s'agissait de la phrase dans laquelle Boris a écrit deux fois Berne. Donc ceci s'explique sans doute par le fait que pour l'apprenant, il s'agissait d'une erreur d'inattention, donc qu'il n'était nécessaire, ni pour l'enseignante, ni pour l'apprenant d'y passer beaucoup de temps. La composante de cohésion nominale n'est traitée qu'à une reprise, ce qui n'est pas trop étonnant : une seule erreur relevant de cette composante est apparue dans la production textuelle de Boris. Par contre, il ne semblerait pas que les interlocuteurs se soient compris en fin de séquence. La production textuelle de Boris contenait surtout des erreurs syntaxiques, et c'est la composante la plus travaillée lors de cette séance. On peut relever que la composante orthographique est traitée très fréquemment considérant que seules deux erreurs avaient été repérées dans la première version de la production textuelle de Boris. Ceci s'explique par le fait qu'un problème apparaît dans la réécriture par Boris de son texte : la présence ou non de lettres majuscules pour désigner les noms de lieux. Comme l'enseignante a aussi un doute sur cette question, ce problème donne lieu à plusieurs échanges entre l'enseignante et l'apprenant au cours de la séance. À d'autres moments l'orthographe y est traitée de manière superficielle. Ceci paraît cohérent avec le fait que Boris n'a pas de lacunes spécifiques par rapport à cette composante.

Nina, RT1b

Les composantes dans lesquelles Nina est susceptible de progresser lors de cette SRT sont celles de *pragmatique*, de *champ lexical*, des *organisateurs de connexion*, de la *cohésion nominale*, de *syntaxe* et d'*orthographe* (dans toutes ses dimensions). Toutes les composantes apparaissent au moins dans une séquence.

La composante pragmatique : Elle est traitée dans une seule séquence dans laquelle la ZdC passe de « en voie d'être commune» à « commune ». C'est une séquence dans laquelle l'enseignante veut comprendre la démarche de Nina (notamment concernant le destinataire de son texte).

La composante champ lexical : cinq séquences traitent du champ lexical, mais une seule d'entre elles est co-constructive (la ZdC y est en voie d'être commune).
La composante de connexion : quatre séquences portent sur la connexion ; une seule d'entre elles peut être considérée comme co-constructive.
La composante de cohésion nominale : trois séquences portent sur la cohésion nominale, parmi lesquelles une seule peut être considérée comme co-constructive.
La composante syntaxique : la seule séquence traitant de la syntaxe, vise une modification et la co-activité y est divisée.
La composante orthographique : parmi les nombreuses séquences portant sur l'orthographe aucune d'entre elles n'est co-constructive. De plus, quatre d'entre elles ont comme enjeu la modification d'un passage du texte.

On peut donc relever que dans cette SRT les composantes identifiées comme objet d'apprentissage donnent rarement lieu à des « rencontres » entre les unités de sens de l'enseignante et celle de l'apprenant.

Marcel, RT1b

Les composantes dans lesquelles Marcel est susceptible de progresser sont celles de *connexion* et d'*orthographe*.

La composante de connexion est traitée dans les séquences 2, 3, 4 et 30. Dans la séquence 2, il s'agit d'identifier un problème lié à la connexion, la co-activité y est divisée et la ZdC commune. Dans la séquence 3, il s'agit également d'identifier un problème, mais l'état de la ZdC est en voie d'être commune. Dans la quatrième séquence, il s'agit d'identifier, de modifier un passage tout en expliquant/comprenant une règle de fonctionnement, la co-activité y est partagée et la ZdC déjà constituée. Finalement dans la séquence 30, il s'agit d'identifier et modifier, la co-activité est divisée et la ZdC commune. Les indices concernant la forme de la co-activité et l'état de la ZdC nous amènent à dire que seules deux parmi ces quatre séquences intègrent une rencontre entre l'activité ou les significations de l'enseignante et de l'apprenant ont lieu.

La composante orthographique apparaît souvent (dans 19 séquences sur 32). À dix reprises, elle apparaît dans des séquences consistant à identifier et modifier un mot ou un groupe de mots dans le texte (9, 10, 11, 13, 16, 22, 23, 24, 25, 27). Dans trois séquences, l'action

consiste à retourner sur la démarche (8, 14, 17). Dans deux séquences l'enjeu est de comprendre une règle de fonctionnement (15, 20). Dans trois séquences (26, 28 et 31) l'enjeu est de modifier un mot ou un groupe de mots dans le texte. Dans 8 séquences (10, 14, 15, 20, 22, 25, 26, 27). On peut considérer qu'il y a eu une rencontre entre les gestes et significations de l'enseignante et de l'apprenant.

On voit donc que les deux composantes qui avaient été identifiées comme enjeu d'apprentissage ont été traitées. Elles ont également toutes deux donné lieu à des séquences où la co-activité est partagée ou où la ZdC est en voie d'être commune. Toutefois la composante orthographique apparaît beaucoup plus souvent que la composante de connexion et donne lieu a beaucoup plus de rencontres entre les gestes et les significations de l'enseignante et de l'apprenant.

Boris, RT1b

Les composantes dans lesquelles Boris est susceptible de progresser sont celles de cohérence, de connexion, de cohésion verbale, de syntaxe et d'orthographe. Mise à part la composante syntaxique, toutes les composantes sont traitées.

La composante de cohérence est traitée dans une séquence (sur 33 séquences, séq. 17). La co-activité y est partagée et la ZdC en voie d'être commune. Il s'agit d'une séquence abordant à la fois le retour sur la démarche, l'identification d'une erreur et sa correction. La zone de compréhension y est en voie d'être commune et est davantage basée sur les significations de l'apprenant que de l'enseignante. C'est donc une séquence relativement riche et permettant la rencontre de deux instances de significations.

La composante de connexion est traitée dans cinq séquences (séquences 7, 24, 26, 27 et 28). Dans les deux premières, la co-activité y est divisée et la ZdC considérée comme commune. Dans la troisième et la quatrième (séq. 26 et 27), la co-activité y est divisée mais la ZdC en voie d'être commune. Dans la dernière séquence, la co-activité y est partagée et la ZdC commune. On relève donc une sorte de progression dans la manière dont les deux interactants traitent cette composante du savoir.

La composante de cohésion verbale fait l'objet de deux séquences (séq. 10 et 21). Dans la première, consistant en l'identification d'une erreur, la co-activité est divisée et la ZdC

considérée comme commune. Dans la deuxième il s'agit d'identifier une erreur un passant par l'explication d'une règle de conjugaison, notamment celle permettant de distinguer le passé composé de l'imparfait. Lors de cette séquence les interactants font référence à d'autres activités menées dans l'atelier pour arriver à différencier les temps verbaux. La co-activité y est partagée et la ZdC en voie d'être commune.

La composante orthographique est contenue dans quatre séquences visant toutes à modifier un ou plusieurs mots. La co-activité y est divisée et la ZdC considérée comme commune. Ceci s'explique sans doute par le fait que cet apprenant a une bonne maîtrise de l'orthographe et donc qu'elle ne fait pas l'objet d'échanges longs ou approfondis.

Boris RT2a

Seules deux composantes avaient été identifiées comme objet d'apprentissage : celle de syntaxe et celle de formulation. Celle de formulation n'apparaît dans aucune des séquences.

La composante syntaxique fait l'objet de cinq séquences (5, 6, 7, 8 et 17). Dans les deux premières séquences (5 et 6), il s'agit d'identifier une erreur, dans la première, la co-activité est partagée et la ZdC en voie d'être commune. Dans la seconde, la co-activité y est d'abord divisée et ensuite partagée, la ZdC est commune. Dans la troisième séquence (séq.7), il s'agit de donner une appréciation de la production textuelle de Boris, la co-activité y est divisée et la ZdC considérée comme commune. Dans la quatrième (séq. 8), la co-activité est partagée ensuite divisée et la ZdC en voie d'être commune. Finalement, dans la dernière (séq. 17) il s'agit d'identifier une erreur et de procéder à sa correction. La co-activité y est partagée et la ZdC en voie d'être commune. On peut donc relever une progression dans la manière dont les interactants traitent cet objet d'enseignement-apprentissage.

Boris RT2b

Les composantes dans lesquelles l'apprenant est susceptible de progresser lors de la SRT sont celles de cohérence, de champ lexical, de connexion et de syntaxe.

La composante de cohérence fait l'objet d'une seule séquence (sur 42 séquence, séq. 16), visant à identifier un dysfonctionnement, dans laquelle la co-activité est partagée et la ZdC en voie d'être commune.

La composante de champ lexical fait l'objet de cinq séquences (séq. 11, 20, 26, 27 et 36). Dans les quatre premières (séq. 11, 20, 26 et 27), il s'agit d'identifier une erreur et de procéder à une modification. Dans la première, la co-activité est partagée et la ZdC en voie d'être commune. Dans la deuxième (séq. 20), la co-activité est partagée et la ZdC commune. Dans la troisième (séq. 26), la co-activité est d'abord divisée puis partagée. Dans la quatrième (séq. 27), la co-activité y est divisée et ZdC considérée comme commune. Dans la dernière traitant de cette composante (séq. 36) il s'agit de revenir sur la démarche de l'apprenant, la co-activité y est divisée et la ZdC considérée comme commune.

Cinq séquences portent sur la *composante de connexion* (13, 15, 25, 33, 38). Les deux premières (13 et 15) visent à identifier un problème, la co-activité y est partagée et la zcc constituée. Dans la troisième séquence (25), il est également question d'identifier une erreur, mais la co-activité est divisée et la ZdC est considérée comme commune. Dans la séquence 33, la co-activité est divisée et la ZdC commune. Enfin, dans la dernière séquence (séq. 38), il s'agit d'identifier et de procéder à une modification.

Sept séquences portent sur *la composante syntaxique* (4, 6, 10, 22, 34, 41). Mais parmi ces séquences, seule l'une donne lieu à une co-activité partagée (séq.10) et deux (séq. 10 et 22) donnent lieu à une ZdC en voie d'être commune.

3. Connaissances acquises par les apprenants

Dans cette dernière partie, il s'agit de savoir si les apprenants ont progressé dans les composantes identifiées comme objets d'apprentissage.

Paolo

Les objets d'apprentissage identifiés chez Paolo sont les composantes de cohésion verbale, de syntaxe et d'orthographe.

Pour ce qui est de la cohésion verbale, seule la première production du bilan 1 contient un dysfonctionnement lié à cette composante, les autres productions textuelles n'en contiennent pas.

Concernant la syntaxe, la première production textuelle du bilan 1 contient une phrase sans article, alors que les autres productions textuelles ne contiennent pas d'erreurs. Nous constatons même que les deux productions textuelles du bilan 2 contiennent des phrases complexes.

Dans les deux productions textuelles du bilan 1, respectivement 81% et 92% des mots sont orthographiés correctement, et dans les deux productions du bilan 2 respectivement 96% et 89% des mots sont orthographiés correctement. On peut dès lors constater une très légère progression chez cet apprenant.

Cet apprenant a donc progressé (même si ce n'est que légèrement) entre le bilan 1 et le bilan 2 en regard des trois composantes.

Nina

Les objets d'apprentissage que nous avons identifiés étaient liés aux composante de champ lexical[54], de connexion, de cohésion nominale, de syntaxe et d'orthographe.

Concernant l'utilisation d'organisateurs de connexion, nous constatons que, les deux productions textuelles du bilan 1 ne contiennent aucun adverbe et les seules marques de ponctuation utilisées sont le point et la virgule. Ce constat est également valable pour les productions textuelles du bilan 2. Nous ne relevons donc pas de progrès entre les productions textuelles des deux bilans. Par contre, dans la production textuelle du test à l'entrée, les

[54] Cette composante ne va pas être abordée, puisqu'elle n'a pas été évaluée au travers des tests.

phrases sont longues et, parfois, un organisateur de connexion aurait été nécessaire (par exemple juste avant de « sortir de la solitude »[55]). Dans la production textuelle du test de sortie, certains adverbes sont utilisés comme « si », « alors ». En tenant compte des deux productions textuelles effectuées dans les deux tests, nous pouvons constater que cette apprenante a légèrement progressé.

Pour ce qui est de la cohésion nominale, les productions textuelles des bilans ne présentent pas de dysfonctionnement. Par contre, les productions textuelles des tests à l'entrée et de sortie présentent quelques particularités : dans la première le « on » est utilisé pour remplacer « toute personne » et dans la seconde, le pronom « nous » est utilisé sans que l'on sache à qui il se réfère. Ce qui nous amène à considérer que cette apprenante n'a pas progressé.

Pour ce qui est de la syntaxe, nous constatons qu'il manque souvent des mots dans la première production textuelle, mais que la seconde est syntaxiquement correcte. Ce constat est également valable pour les deux productions textuelles du bilan 2. La production textuelle du test à l'entrée contient deux phrases dans lesquelles il manque des mots. Dans la production textuelle du test de sortie, certaines prépositions et adverbes sont utilisés de manière inadéquate (comme « je suis contre **à** votre démarche » et « ainsi »). Par contre, les phrases sont plus complexes que dans les productions textuelles précédentes.

Respectivement 86 % et 94% des mots des productions textuelles du bilan 1 sont correctement orthographiés. Ces taux s'élèvent à 97% et 95% dans les deux productions textuelles du bilan 2. 89% des mots de la production textuelle du test à l'entrée sont correctement orthographiés, contre 95% dans la PT du test de sortie. Nous pouvons donc considérer que cette apprenante a progressé en orthographe.

Dans l'ensemble des composantes, nous pouvons considérer que cette apprenante a progressé au cours de la période d'observation.

Luis

Nous n'avons malheureusement pas suffisamment de traces pour évaluer la progression des connaissances chez cet apprenant. Étant donné qu'il a quitté l'atelier avant le moment prévu, il n'a pas pu passer ni le test de sortie, ni le bilan 2.

[55] Voir annexe n°4.

Marcel

L'analyse des productions textuelles de Marcel nous amène à affirmer que celui-ci n'a pas – ou seulement très peu - progressé dans les composantes de cohérence, de connexion et d'orthographe durant la période de l'observation.

En ce qui concerne la cohérence, aucune des productions textuelles des bilans ne présentent de dysfonctionnement particulier. Par contre, les textes produits lors des tests d'entrée et de sortie contiennent tous deux des dysfonctionnements. Dans le premier, le pronom « il » est utilisé sans que l'on sache à qui il se réfère. Dans le second texte (celui du test de sortie), Marcel mentionne « une possibilité » sans que l'on comprenne à quoi il fait référence.

Pour ce qui est des organisateurs de connexion, nous relevons que dans la première production textuelle du bilan 1, il manque un point. Dans la deuxième production textuelle, plusieurs virgules sont utilisées ; certaines d'entre elles gagneraient à être remplacées par des points. Dans la première production textuelle du test à l'entrée, nous relevons l'utilisation de connecteurs comme « malgré » et « et ». Par contre, parfois plusieurs « et » apparaissent dans une même phrase. De plus, certaines phrases commencent par « et ». Dans les deux productions textuelles du bilan 2, un même problème apparaît : celui de l'utilisation de la virgule à la place du point.

Dans la première production textuelle du bilan 1, 93% des mots sont orthographiés correctement, alors que dans la deuxième, ce taux s'élève à 80%. Dans la première production du bilan 2, c'est également 80% des mots qui est orthographié correctement, et dans la deuxième, seulement 74%. On ne relève donc pas de progrès en orthographe entre les deux bilans. Dans la production textuelle du test à l'entrée, le taux de mots orthographiés correctement s'élève à 85% et dans celle du test de sortie, il s'élève à 69%. Aucun progrès n'a été réalisé, bien au contraire, puisqu'on constate une baisse chez cet apprenant.

Nous avons également voulu tenir compte des deux productions textuelles (PT1a et PT1b). Dans les deux textes, les informations sont présentées de manière cohérente. En revanche, dans chacune d'entre elles, il manque une information. Pour ce qui est de la composante de connexion, nous remarquons que certaines virgules pourraient être remplacées par des points (même dysfonctionnement que celui apparaissant dans les textes produits lors des bilans et des tests). La production textuelle 1b est écrite en une seule phrase graphique (la phrase aurait pu être coupée). Cette production intègre des organisateurs tels que « mais » et « et ». Pour ce qui est de l'orthographe, un léger progrès est constaté : alors que dans la

production textuelle 1a, 69% des mots sont orthographiés correctement, dans la production textuelle 1b, ce taux s'élève à 75%.

Boris

Les composantes qui avaient été identifiées comme objets d'apprentissage étaient celles de cohérence, de champ lexical, de mise en page, de connexion, de cohésion verbale, de cohésion nominale, de syntaxe et d'orthographe. Les composantes de champ lexical et de mise en page, n'étant pas évaluables à travers les tests, ne vont pas être abordées ici.

Pour ce qui est de la cohérence, les deux PT du bilan 1 ne présentent pas de problème particulier. Nous relevons que dans la seconde PT du bilan 1, de nombreuses informations décrivant une certaine « ambiance » sont présentes (comme « nuit », « froid »). La première production textuelle du bilan 2 est plus complexe que la première PT du bilan 1. Par contre une information manque dans cette production textuelle (1ère phrase : j'organiserai quoi ??). La seconde PT du bilan 2 est également plus complexe que celle du bilan 1. Sur la base de ces constats, nous pouvons affirmer que cet apprenant a progressé.

Pour ce qui est des organisateurs de connexion, nous constatons que dans la première production textuelle du bilan 1, il manque un point et une virgule. Dans la seconde, il manque également des virgules et des points. Un organisateur de connexion est utilisé, celui de « tout d'un coup ». Dans la première PT du bilan 2, il semblerait que les points et les virgules aient été utilisés de manière similaire. Dans la seconde PT, nous constatons qu'il manque parfois des virgules. En revanche, plusieurs expressions et adverbes sont utilisés en guise d'organisateurs de connexion (comme « tout à coup », « peu après », « alors »). Nous pouvons donc affirmer que l'utilisation des marques de ponctuation n'a pas progressé, contrairement à celle d'adverbes et d'expressions faisant office d'organisateurs de connexion.

Concernant la cohésion nominale, la première PT du bilan est correcte, alors que dans la seconde, les deux temps du passé ne sont pas toujours utilisés de manière adéquate. Dans les deux productions du bilan 2, les temps verbaux sont correctement utilisés.

La première PT du bilan 1 ne présente pas de particularités en ce qui concerne la cohésion nominale. La deuxième PT dénote une maîtrise des anaphores, puisque le sujet principal du texte (« un individu ») est remplacé par « il », ensuite par « le cambrioleur ». Dans les PT du bilan 2, la cohésion nominale est correcte. Elle ne présente aucune particularité dans la première PT et, dans la deuxième, plusieurs anaphores sont utilisés. Ce qui semble être la preuve d'un progrès.

Une des phrases de la première PT du bilan 1 contient une erreur syntaxique : en effet, cette phrase est écrite en style « télégraphique », c'est-à-dire sans phrases syntaxiques. Par contre, la syntaxe de la deuxième PT est correcte. Une des phrases de la première PT du bilan 2 est – comme au bilan 1 – écrite dans un style « télégraphique » c'est-à-dire sans phrases syntaxiques. Dans la seconde PT, il manque une fois un « que ». Nous ne pouvons pas affirmer que l'apprenant a progressé dans la syntaxe.

L'orthographe est extrêmement bien maîtrisée dans l'ensemble des PT des deux bilans et des deux tests : entre 95% et 100% des mots y sont orthographiés correctement.

Nous avons voulu mettre en lien la manière dont les composantes ont été traitées par les deux partenaires pendant la séance de révision textuelle et les progrès réalisés en rapport à certains objets durant le temps de l'étude. Nous avons particulièrement cherché à savoir si les composantes donnant lieu à des séquences permettant une rencontre des gestes et/ou des instances de significations de chacun des partenaires pouvaient être reliées avec une certaine progression chez chacun des apprenants. Dans ce dessein, nous avons cherché à savoir si les composantes ayant donné lieu à une progression étaient les mêmes que celles ayant été traitées dans des séquences où une rencontre entre les unités de sens de l'enseignante et celle de chacun des apprenants étaient observables. Cette recherche de correspondance a débouché sur trois cas de figures.

Dans le premier cas, les composantes du savoir ayant été traitées de manière co-constructive par les deux partenaires a également donné lieu à un progrès chez l'apprenant. C'est le cas pour Paolo et Boris. Dans le deuxième cas, des progrès ont été réalisés malgré le fait que très peu de séquences ont été considérées comme co-constructives. C'est le cas pour Nina. Dans le dernier cas de figure, peu de progrès ont été réalisés, alors que les objets d'apprentissage avaient été traités dans des séquences que nous considérions comme interactives. C'est le cas pour Marcel.

Les tableaux qui suivent mettent en évidence la correspondance progrès / séquence interactive pour chacun des apprenants. Les deux premiers tableaux illustrent le premier cas de figure ; le troisième illustre le deuxième cas de figure, et enfin, le dernier illustre le troisième cas de figure

Tableau 62 : Paolo

	Présence de séquence interactives RT1a ?	Progrès ?
Pragmatique	Oui	Oui
Cohésion verbale	Oui	Oui
Syntaxe	Oui	Oui

Tableau 63 : Boris

	Séq. Interactives RT1a ?	Séq. Interactives RT1b ?	Séq. Interactives RT2a	Séq. Interactives RT2b ?	Progrès ?
Cohérence	Oui	Oui	-	Oui	Oui
Connexion	Oui	Oui	-	Oui	Oui
Cohésion nom.	Oui	Oui	-	-	Oui
Syntaxe	Oui	-	Oui	Oui	Non
Ortho	Oui	non	-	-	Non (mais déjà très bon)

Tableau 64 : Nina

	Séq. interactives RT1a ?	Séq. interactives RT1b ?	Progrès ?
Connexion	non	Oui	Oui
Cohésion nom.	Non	Oui	Non
Syntaxe	oui	Non	Oui
Ortho	Oui	Non	Oui

Tableau 65 : Marcel

	Séq. Interactives RT1a	Séq. Interactives RT1b	Progrès ?
Connexion	Oui	Oui	Non
Cohérence	Oui	?	Non
Ortho	Oui	Oui	Non

- En synthèse de cette partie concernée par les connaissances acquises par les apprenants, nous constatons qu'un apprenant a progressé dans toutes les composantes qui avaient été identifiées comme objet d'apprentissage (Paolo), que d'autres apprenants ont progressé dans certaines composantes (Boris et Nina) et qu'un autre n'a pas progressé (Marcel). Il ne nous semble pas y avoir de rapport direct entre la présence de séquences interactives et les progrès. Comment expliquer ces résultats ? Les cas de figure représentés par Marcel et Nina nous semblent intéressants et nous interpellent. En effet, dans un cas, les interactions entre l'enseignante et l'apprenante peuvent être qualifiées de relativement superficielle (Nina), et dans l'autre cas, des séquences considérées comme interactives sont relativement fréquentes (Marcel). Or, contrairement à ce que nous attendions, Nina progresse et non Marcel. Une hypothèse explicative peut être mise annoncée : la

verbalisation des deux partenaires en situation d'apprentissage ne serait pas la seule manière d'acquérir des connaissances. Certaines personnes apprennent en silence, sans réagir verbalement à ce que dit l'enseignant. Cette explication nous encourage à donner raison à l'enseignante pour qui il est plus important de mettre les apprenants devant des exemples corrects, de leur faire faire plutôt que de discuter longuement. Il nous est par contre difficile d'expliquer la raison pour laquelle Marcel n'a pas progressé. Les cas de Paolo et Boris sont plus cohérents avec ce que nous attendions des résultats : elle semble confirmer le fait que des séquences plus interactives débouchent sur une construction de connaissances chez l'apprenant.

4) Synthèse générale

L'ensemble de nos résultats débouche sur les conclusions suivantes :

- L'analyse microstructurale des modalités énonciatives nous amène à considérer que la marge de manœuvre dont l'apprenant dispose est limitée, les places de l'enseignante et de l'apprenant dans les séances que nous avons observées sont très distinctes. Cela s'explique, d'une part, par le fait que l'enseignante est souvent très directive, mais aussi par les gestes des apprenants. Il arrive parfois que ceux-ci restent en retrait, bien que les gestes de l'enseignante puissent encourager les apprenants à participer davantage à la co-activité ou à la constitution d'une ZdC. La nature de la situation semble également jouer un rôle dans les places prises par/données aux deux partenaires. En effet, vu la dimension productive de la tâche, il semblerait par moments plus important – tant pour l'apprenant que pour l'enseignante - d'aboutir à un texte correct qu'à ce que l'apprenant comprenne chacune des modifications nécessaires à l'amélioration du texte. La séance de révision textuelle étant limitée dans le temps, la nécessité de l'efficacité influe sans doute sur les interactions : il est plus rapide de diviser la co-activité ou que la modification soit uniquement à la charge de l'apprenant que de partager la co-activité, ou de négocier chacune des modifications.
- La caractérisation de séquences microgénétiques des SRT montre une certaine disparité entre celles-ci. Dans certaines, il est fréquent que la co-activité soit partagée alors que dans d'autres cela est plus rare. L'état de la ZdC varie également d'une SRT à l'autre : dans certaines, la ZdC est en voie d'être commune dans une majorité de séquences (notamment celles de Boris RT1a et RT1b). Ces différences entre séances

de révision textuelle (et interindividuelles) nous conduisent à questionner les jeux de rôles et de places au sein de l'interaction. Qu'est-ce qui explique que certains apprenants prennent un rôle plus actif (du moins dans ce qui est observable) que d'autres ? Serait-ce l'interprétation (sans doute inconsciente) du contrat didactique ? Il semblerait que certains apprenants - Nina par exemple - attendent que l'enseignante dirige la leçon alors que d'autres attendent beaucoup plus d'explications de sa part (notamment Marcel et Boris).

- L'intérêt de partager la co-activité réside avant tout dans le fait qu'elle permet la mise en lumière ou l'émergence des significations de chacun des partenaires. En partageant la co-activité, les deux interlocuteurs sont plus à même d'interpréter les significations de l'autre et de s'appuyer sur ces dernières.
- Un geste didactique apparaît fréquemment chez l'enseignante observée, celui consistant à écrire correctement ou de corriger *devant* l'apprenant. Ce geste a plusieurs avantages (notamment offrir à l'apprenant un texte écrit correctement) mais ne permet pas l'émergence des significations de la part de l'apprenant et lui laisse donc l'entière responsabilité de les montrer.
- S'il est indéniable que des interventions enseignantes sous forme de guidage interactif sont à même de faire progresser l'apprenant de manière optimale dans la construction des connaissances, sa mise en pratique nous paraît plus problématique, surtout dans le domaine de l'enseignement qui nous occupe. La possibilité d'intervenir auprès de l'apprenant en suivant les principes du guidage interactif (voir chapitre théorique, « les trois éléments constituant l'interaction ») dépend de plusieurs facteurs, notamment du dispositif didactique ou des régulations indirectes, de la formation de l'enseignant, du temps alloué à l'enseignement/apprentissage et de ce que l'apprenant « donne à voir ». La possibilité de faire correspondre ses pratiques aux principes du guidage interactif est en effet fortement dépendante de la situation didactique. Des régulations sous forme de guidage interactif sont donc spécifiquement reliées à un dispositif didactique présenté sous forme de résolution de problèmes. Nous ne sommes toutefois pas sûre qu'une situation didactique sous cette forme suffise à susciter des régulations respectant les principes du guidage interactif. Comme ce type de guidage s'inscrit dans une perspective socioconstructiviste, il paraît essentiel que l'enseignant soit, d'une part, convaincu par cette perspective, d'autre part, qu'il y soit minimalement formé (ne serait-ce qu'en connaissant quelques-uns des fondements des courants socioconstructivistes). Par ailleurs, la question du temps nous paraît

primordial : par exemple, dans un programme de formation contenant 120 heures distribuées en tranches de 3 heures au bout desquels l'apprenant est censé atteindre un nombre précis d'objectifs, l'enseignant est facilement tenté de privilégier l'avancement de la tâche par rapport à l'observation des stratégies et des représentations de l'apprenant. Même si l'enseignante fait l'effort de consacrer une part du temps d'enseignement à cette observation, il est très fréquent que ce soit l'apprenant qui la rappelle à l'ordre en exprimant sa propre urgence à « avancer ». En dernier lieu, le guidage interactif implique pour l'enseignant de « greffer » ses interventions sur les stratégies et connaissances des apprenants. Encore faut-il que ceux-ci « donnent à voir » leurs stratégies et connaissances, les adultes apprenant ou ré-apprennant à écrire ne montrant pas facilement (du moins pas aussi facilement que les enfants) leurs stratégies d'écriture, leurs connaissances et représentations. Ils seraient plutôt habitués à faire en sorte qu'on ne voie pas ce qu'ils savent – ou ne savent pas – à propos de l'écrit. En fin de compte, nous ne doutons pas des potentialités à faire progresser un apprenant par l'adoption des principes du guidage interactif, mais nous questionnons la possibilité de réunir toutes les conditions nécessaires à ce guidage, et nous constatons que le contexte étudié ici ne contient pas toutes ces conditions.

- Pour revenir au schéma présenté dans le chapitre théorique, nous pouvons maintenant éclaircir certains de ses aspects. Pour ce qui est des liens entre forme de la co-activité et état de la zone de compréhension, nous pouvons affirmer qu'une co-activité partagée a l'avantage de rendre la zone de compréhension plus visible. Nous ne sommes par contre pas en mesure de dire si ces deux éléments ont un impact positif ou non sur l'apprentissage.

VI. Conclusions et perspectives

La conclusion est constituée de quatre parties : une synthèse des résultats, une discussion à propos du mouvement inductif-déductif présent dans la recherche en situation et une formulation de nouvelles perspectives de recherche. Les apports et les limites de la recherche sont inclus dans la première partie, synthétisant les résultats. Etant donné que la dimension méthodologique est pour nous fortement imbriquée à la dimension conceptuelle, plusieurs éléments émanant des résultats est questionné et commenté selon ces deux dimensions.

1. *Synthèse des résultats*

Il s'agit ici de résumer l'éclairage que la recherche apporte aux processus d'enseignement-apprentissage. L'entrée par ce thème permet de revenir sur plusieurs éléments présents tout au long du travail.

Sur les processus d'enseignement-apprentissage

En introduction à cette thèse nous avons affirmé notre volonté d'apporter un éclairage particulier aux processus d'enseignement-apprentissage prenant place dans une situation de révision textuelle, entre des adultes en difficulté face à l'écrit et une enseignante. Nous souhaitons ici résumer cet éclairage, en retournant à quelques thématiques situées au cœur de la recherche, comme celles du système didactique et son appréhension, de la zone de compréhension, de la co-activité, du contrat didactique et, pour finir, des liens entre l'interaction construite par l'enseignante et chacun des apprenants observés et la construction de connaissances chez l'apprenant.

Le système didactique : une dynamique insécable

Rejoignant de nombreux autres chercheurs (Grossen, 1999 ; Halté, 1995 ; Leutenegger & Ligozat, 2006 ; Pastré, 2005 ; Rojas-Drummond & Mercer, 2003 ; Schubauer-Leoni et al., à paraître), le couple enseignement – apprentissage est envisagé comme une unité. Il nous semble cependant nécessaire d'y ajouter le pôle savoir, et pour cela de parler d'un *système*

didactique insécable, dans lequel chacun des pôles dépend des autres (Saada-Robert & Balslev, en soumission ; Schubauer-Leoni et al. à paraître). Nous avons, en effet, montré que les interventions de l'enseignante sont dépendantes de la situation-problème. Par exemple, le fait que celle-ci s'oriente vers deux dimensions, constructive ou productive (Pastré, 2005), conduit l'enseignant à privilégier l'une ou l'autre ou à les articuler. En l'occurrence dans les situations observées dans le cadre notre recherche, c'est la dimension productive qui domine. Les interventions des apprenants dépendent de celles de l'enseignante, mais pas uniquement, dans la mesure où elles ne sont pas pour autant de simples réponses aux interventions de l'enseignante. Enfin, ces dernières dépendent de celles de l'apprenant : nous avons montré plusieurs fois que l'enseignante s'ajustait aux apprenants. De plus, la situation-problème est interprétée par l'enseignante et les apprenants, ce qui fait qu'elle est dépendante de ces deux autres pôles. Toutefois, les possibilités d'intervention de chacun des pôles ne sont pas égales. Le pôle apprenant a, dans les situations que nous avons observées, une « marge de manœuvre » plus restreinte que les deux autres pôles. En effet, les objets d'enseignement sont ceux prévus dans le programme et parmi eux ceux qui sont signifiants pour l'enseignante. Les objets d'apprentissage constituent donc une sous-catégorie des objets d'enseignement (cf. chapitre résultats « Analyse des composantes du savoir activables »). Le rôle (au sens de Grossen et al. 1997) laissé à l'apprenant est fortement limité dans le dispositif tel qu'il a été construit. C'est seulement lors du déroulement effectif que celui-ci peut prendre davantage de place ou que l'enseignante peut lui accorder une place différente de son rôle.

Ceci nous conduit à formuler quelques questions : si le dispositif avait laissé davantage de place aux apprenants, leur rôle et leur place auraient-ils été plus importants ? En accordant une place plus importante à l'apprenant, celui-ci l'aurait-il prise ? Avec une place plus importante, aurait-il davantage appris ?

À propos du système didactique, il importe de revenir sur l'un des apports principaux de cette recherche, à savoir les outils méthodologiques élaborés pour appréhender le système didactique.

Comment appréhender le système didactique en tant que système dynamique ?

L'interprétation des verbatims des séances de révision textuelle se fonde sur deux unités d'analyse. La première, l'*unité de sens*, se caractérise par un contenu de savoir et une modalité énonciative, et la seconde, la *séquence*, représente une suite d'unités de sens portant sur un contenu de savoir dominant et guidé par une action particulière ou des actions interdépendantes. L'unité de sens ne suffit pas à l'interprétation des données, mais elle est

nécessaire pour le découpage en séquences. Ces dernières permettent d'interpréter de manière détaillée une séance d'enseignement-apprentissage et de rendre compte de son fonctionnement en pointant les contenus qui y ont été traités, la façon dont les partenaires y ont participé, la place laissée à ou prise par chacun des interlocuteurs. À l'intérieur des séquences, plusieurs éléments constitutifs des processus d'enseignement-apprentissage sont caractérisés : le contenu de savoir dominant, l'action menée par l'enseignante et chacun des apprenants, l'état de la zone de compréhension commune et la forme de la co-activité.

Qu'est-ce qui justifie la prise en compte de ces éléments ? Elle n'a pas été décidée dès le début de la recherche. En effet, au départ, seul le contenu de savoir nous importait. Mais au fur et à mesure de l'avancement de la recherche, d'autres éléments se sont avérés indispensables à prendre en compte, précisément pour mieux cerner les transformations du savoir. De plus, ces éléments nécessitent d'être pris en compte en partant des points de vue des deux partenaires engagés dans la situation didactique. En accord avec Pastré (2005), la dimension constructive d'une situation-problème se reflète dans la nécessité d'enseigner ou d'apprendre des contenus de savoir, raison pour laquelle nous avons cherché à définir ceux-ci. La dimension productive se résume à la prise en compte de l'action privilégiée par l'enseignante en interaction avec chacun des apprenants, ce qui explique l'intérêt porté à l'analyse de la co-activité. Par ailleurs, plusieurs travaux s'inscrivant dans l'approche socioculturelle (Brossard, 1998 ; Clot, 1999 ; Mercer, 1995, 2000 ; Grossen, 1988, 2001) ont insisté sur la nécessité de la prise en compte du contexte intersubjectif pour l'étude de l'apprentissage ; nous avons dès lors considéré comme indispensable de cerner la compréhension telle qu'elle s'élabore entre les partenaires. De plus, et dans la lignée des travaux dirigés par M. Saada-Robert, c'est la nécessité de confronter les modèles théoriques avec des données empiriques qui a fondé plusieurs de nos choix.

La constitution d'une zone de compréhension commune et la co-activité partagée

Les questions à l'origine de cette recherche concernaient principalement la zone de compréhension constituée par une enseignante et plusieurs apprenants dans une situation formelle d'apprentissage. Comme l'a explicité Brossard (1998), une des particularités des situations formelles d'apprentissage est que leur sens, leur finalité sociale, n'est pas directement accessible par les apprenants, contrairement aux situations informelles. Par conséquent, la construction d'une zone de compréhension commune est moins évidente que

dans une situation informelle (ibidem). Nos résultats nous conduisent à affirmer que l'un des moyens de construire cette zone lors du déroulement même de la situation didactique consiste à mener les actions, du moins certaines d'entre elles (nous reviendrons sur ce point ultérieurement) de manière partagée. Ceci permet de mettre à jour les significations attribuées ou élaborées par chacun des partenaires de l'interaction. Au départ, la plupart des actions sont dans les mains de l'enseignante ; c'est en effet elle qui décide de l'avancement de la situation, de l'ordre dans lequel les problèmes vont être abordés et des actions à privilégier. Pour cela, nous affirmons que tous les gestes permettant un « passage de contrôle » vers l'apprenant sont des gestes indispensables – sauf dans les cas où l'apprenant lui-même s'engage « spontanément » dans l'action - à former une co-activité partagée. Le terme de « passage de contrôle » provient des travaux menés ces dernière années par M. Saada-Robert (Saada-Robert & Balslev, 2004 ; Saada-Robert & Balslev, soumis ; Saada-Robert, Gamba & Auvergne, en soumis) et est défini comme suit « (…) vise à donner la parole à l'autre, en dehors des relances » (Balslev & Saada-Robert, en soumission, annexes). Ce geste mérite d'être plus précisément décrit et il devrait également englober tous les énoncés visant à impliquer l'interlocuteur dans l'action. Dès lors, nous devons questionner de plus près les modalités énonciatives définies pour chaque unité de sens en complément des contenus de savoir. Comme indiqué dans le chapitre méthodologique, l'établissement d'une liste de modalités énonciatives est le fruit d'une démarche essentiellement inductive. À partir de chacun des énoncés de nos verbatims, nous avons tenté de cerner leur intention sous-jacente tout en nous appuyant également sur les études de microgenèses didactiques en cours, dans une démarche devenant déductive. Mais nos modalités énonciatives s'en différencient partiellement, vu les différences entre le terrain d'observation à la base des autres travaux de l'équipe, concernés par l'entrée dans l'écrit chez de jeunes enfants en début de scolarité et recueillant ses données dans des situations généralement collectives, et le terrain étudié ici.

Au-delà des différences sur la nature des modalités, une autre question nous préoccupe, concernant le *niveau d'interprétation* nécessaire pour inférer une modalité énonciative. Comme expliqué précédemment, nous avons séparé les énoncés de type « non réponse », « silence », et « réponse fermée » des autres, parce qu'ils contenaient insuffisamment d'indices pour être véritablement interprétés. Il existe également des différences de niveaux d'interprétation pour inférer le restant des modalités énonciatives. Par exemple, la modalité « reformulation » exige un niveau d'interprétation moins élevé que celle de « réorientation ». En effet, des indices plus superficiels suffisent à affirmer qu'un énoncé X constitue une reformulation : du moment, que l'un des interlocuteurs reprend un message contenu dans une

unité de sens énoncé par lui-même ou par l'autre interlocuteur, il nous a été possible d'affirmer qu'il s'agissait d'une « reformulation ». Or la modalité « réorientation » demande un niveau d'interprétation plus profond, puisqu'il est nécessaire de se demander si un énoncé X de l'enseignante (ce sont habituellement les unités de sens de l'enseignante qui sont de cette modalité) vise à réorienter une réponse émise par l'apprenant ou, par exemple, à la valider. Ce sont alors des indices diachroniques, ou éventuellement des indices issus d'autres traces, qui sont sollicités pour trancher entre deux modalités.

Ceci nous conduit à envisager deux niveaux d'interprétation des énoncés dans la perspective d'une continuation des études en microgenèses didactiques. Un premier niveau qui pourrait être intitulé « modalités énonciatives » qui resterait relativement superficiel et proche des données empiriques et un second niveau qui pourrait être celui de « geste didactique » qui nécessiterait un degré supplémentaire d'interprétation. Ce qui aurait pour conséquence de considérer que plusieurs modalités, par exemple celles d' « aide », de « compréhension », de « reformulation » pourraient être reliés à un geste didactique, notamment celui de « passage de contrôle » (proche de « transfert de l'activité » chez Coll & Onrubia, 1994).

La question des gestes contribuant à la construction d'une zone de compréhension commune débouche sur une autre question, consistant à discerner les actions nécessitant davantage d'être partagées que d'autres. En effet, la nécessité pour l'enseignante d'« avancer » dans la situation (cf. chapitre des résultats « Analyse des entretiens avec l'enseignante ») n'étant pas conciliable avec celle d'élaborer une co-activité continuellement partagée, nous admettons que toutes les actions ne peuvent ou ne doivent être partagées. Nous appuyant sur les travaux de Fayol (1990), montrant que les scripteurs débutants auraient davantage de difficulté que les scripteurs experts à diagnostiquer les erreurs dans un texte, il semblerait que l'action d'« identifier une erreur » exige davantage d'être partagée que celle d'« introduire ou clore une séance de travail ». Ceci reste évidemment à être vérifié.

Par ailleurs, certains gestes donnent plus ou moins à voir les significations qui témoignent d'une zone de compréhension commune, et celles qui ne le sont pas. Par exemple, les résultats issus de l'analyse microgénétique de la séance de révision textuelle 1 entre Boris et l'enseignante montrant que les gestes « donnant à voir » les significations contribuent à la construction d'une zone de compréhension commune, ces gestes sont inférés à partir de modalités « compréhension », « reformulation », « explication ».

Nous avons également relevé des gestes limitant la zone de compréhension commune. Par exemple, nos résultats montrent que des questions de l'enseignante destinées aux apprenants du type « avez-vous compris ? » permettent – paradoxalement - rarement la construction effective d'une zone de compréhension commune. En effet, nous avons relevé qu'à plusieurs reprises cette question, ou des questions similaires à celle-ci débouchaient sur une réponse fermée, avec pour effet de clore l'interaction. Ceci pourrait s'expliquer par une certaine représentation (peut-être inconsciente) du contrat didactique, dans lequel le rôle de l'apprenant consiste à rester relativement passif et à éviter de montrer ses lacunes.

Parmi les modalités énonciatives rendant possible la construction d'une zone de compréhension commune, celle de reformulation nous semble primordiale (bien qu'elle apparaisse rarement dans notre corpus). En effet, il arrive souvent que l'enseignante et les apprenants observés reformulent un énoncé émis précédemment par leur interlocuteur. Cette reformulation contribue à la construction de la zone de compréhension commune. Alors pour répondre à notre préoccupation de départ se résumant à « comment se faire comprendre ? », « comment éviter les malentendus ? », une piste consisterait à mener l'action de manière partagée, à « donner à voir » ses significations, et à reformuler les énoncés de son interlocuteur.

À partir de quels indices inférer l'état de la ZdC et la co-activité ?

Dans le chapitre méthodologique, nous avons explicité une façon de caractériser l'état de la zone de compréhension et la forme de la co-activité. Nous tenons à revenir sur ce point. D'abord en pointant une différence essentielle entre ces deux éléments. Le premier est moins accessible, moins observable que le second. En effet, il nous a été relativement aisé d'identifier l'action menée par les partenaires et ensuite de déterminer si celle-ci était convergente, divisée ou partagée. Certaines actions sont reliées à d'autres apparaissant plus tard dans la séance de révision textuelle (comme l'action d'*identification* liée à celle de *modification* apparaissant dans une séquence ultérieure), d'autres sont directement reliée à des actions dans une même séquence (dans une même séquence trois actions interdépendantes apparaissent, par exemple celles d'*identification,* de *modification* et de *validation*). La co-activité a été interprétée comme étant *divergente* dans le cas où les deux partenaires sont engagés dans des actions différentes à un même moment ; *divisée* dans le cas où ils sont engagés dans des actions différentes mais interdépendantes (typiquement lorsque

l'enseignante prend en charge les actions d'*identification* et celles de *validation,* et l'apprenant celle de *modification)* ou si l'un ou l'autre des partenaires mène une action et que les modalités des énoncés de l'autre sont de type *acceptation, non-réponse* ou *réponse fermée.* La co-activité a été interprétée comme *partagée* dans le cas où les deux partenaires sont engagés en même temps dans une même action.

La qualification de l'état de la zone de compréhension nécessite un niveau d'interprétation plus important que celle de la forme de la co-activité. Cette qualification consiste en premier lieu à répondre à la question « les interlocuteurs se comprennent-ils ? ». Dans certaines séquences, des indices ont rapidement permis de répondre à cette question, par exemple dans le cas où l'apprenant affirme ne pas avoir compris, ou lorsque l'enseignante demande à l'apprenant de justifier pourquoi il a corrigé telle ou telle phrase de telle manière. D'autres fois, il nous a été impossible de trouver des indices à propos de la zone de compréhension, par exemple à l'occasion de moments où l'enseignante explique pourquoi un passage du texte est à modifier et que les énoncés de l'apprenant sont de type *acceptation* ou *réponse fermée.* En même temps, dans ces séquences-là, rien n'indique qu'ils ne se comprennent pas. C'est la raison pour laquelle nous avons affirmé que l'état de la *zone de compréhension* était considérée (par nous, mais aussi par les interlocuteurs) comme *commune*[56]. Les indices permettant d'affirmer que la *ZdC* est *non commune* sont ceux qui indiquent une incompréhension entre les partenaires, soit qu'ils l'affirment explicitement, soit que l'enseignante le dit lors des entretiens ORA, soit que leurs actions démontrent qu'ils ne se sont pas compris (par exemple, si l'enseignante dit à l'apprenant « soulignez les verbes dans votre texte » et que celui-ci souligne les pronoms). Les indices nous conduisant à considérer que la *zone de compréhension* est *commune* sont soit recherchés de manière diachronique (est-ce que telle erreur a été abordée dans une séquence antérieure, et la zone de compréhension était-elle constituée ?), soit basés sur les actions conduites par l'apprenant (pour reprendre l'exemple précédent, si l'enseignante dit « soulignez les verbes dans votre texte » et que l'apprenant souligne effectivement les verbes). Finalement la *zone de compréhension en voie d'être commune* est basée sur la présence de modalités de type « compréhension », « reformulation », « explication ».

Comme cela a été affirmé dans le chapitre méthodologique, les modalités énonciatives sont à la base de la qualification de l'état de la ZdC et de la co-activité. En effet, la présence de modalités de type « compréhension », « explication », « reformulation » indique que la

[56] Proche de « taken as shared » chez Mottier-Lopez (2005).

zone de compréhension est en voie d'être commune. La présence de modalités de type « acceptation », « réponse fermée » et « non-réponse » chez l'apprenant indique que la zone de compréhension est considérée comme commune, etc. Toutefois, les indices constituées par les modalités ne suffisent pas toujours, puisqu'un retour au verbatim a souvent été nécessaire pour procéder à la qualification de ces deux éléments de l'interaction. Il a parfois été nécessaire de revenir sur les verbatims pour savoir si les deux partenaires étaient engagés dans la même co-activité. D'autres fois, c'est l'action menée (surtout par l'apprenant) qui a permis d'affirmer que la ZdC entre l'enseignante et l'apprenant était commune (par exemple, si l'enseignante demande à l'apprenant de souligner les verbes dans un texte et qu'il y parvient effectivement, nous pouvions affirmer que la ZdC était commune). Des indices diachroniques ont également été des révélateurs de l'état de la ZdC : nous avons vérifié si une erreur avait été abordée dans une séquence antérieure et, le cas écheant, si la ZdC était commune ou non.

À propos du contrat didactique

Le contrat didactique a été abordé dans le chapitre théorique sans pour autant constituer un objet d'étude en soi. Ce terme mérite cependant d'être discuté. Dans la figure 4 (« Objets d'étude des microgenèses didactiques »), nous avons posé le contrat didactique en arrière-fond à la zone de compréhension commune et à la co-activité, comme s'il définissait ces deux éléments. Nous questionnons maintenant la place accordée au contrat didactique par rapport aux deux autres éléments. Revenons à la définition du contrat didactique. Plusieurs auteurs mentionnent les attentes réciproques du maître et de l'élève (Brousseau, 1979 ; Schubauer-Leoni, 1986) pour définir le contrat didactique. Nous avons vu que par moments, les attentes changent au cours même de l'interaction (cf. analyse microgénétique de la SRT1a de Boris). Ce qui nous conduit à nous demander si le contrat didactique et la co-activité ne se situent pas à un même niveau. C'est-à-dire que le contrat didactique se construit dans l'interaction au même titre que la ZdC et la co-activité. Jonnaert (1996) évoque « un espace de dialogue » pour désigner le contrat didactique. Notre conception de la ZdC est proche de cet espace de dialogue. Dans cette logique là, la ZdC est équivalente au contrat didactique. La question qui se pose est de savoir si le contrat didactique est ce que nous avons nommé « le créé ». Ce qui aboutirait à supprimer l'une des couches de notre figure.

Nos résultats montrent que la part «créée » (ou le contrat didactique) change d'une SRT à l'autre. Dans certaines SRT, elle est fortement dissymétrique alors que dans d'autres elle l'est moins. Il semblerait que ce soit davantage les apprenants qui contribuent à modifier la zone de compréhension ou du moins à mettre en lumière les significations de chacun des partenaires. La question que nous nous posons est de savoir s'il est possible de transformer le contrat didactique et si cette transformation doit uniquement être à la charge de l'enseignant.

Nous nous demandons également si le fait que la plupart des adultes observés soient peu scolarisés a un impact sur le contrat didactique. En effet, nous posons comme hypothèse que, étant donné que la référence en terme de formation soit pour ces adultes la référence scolaire, les apprenants reprennent le contrat didactique tels qu'ils l'ont laissé. Les analyses des séances de révision textuelle entre l'enseignante et Nina nous encouragent à élaborer cette hypothèse : c'est en effet une femme qui a été peu scolarisée et les séquences lors de deux SRT sont majoritairement dissymétriques (la forme de la co-activité est généralement divisée et l'état de la zone de compréhension commune ou considérée comme commune). Ce qui nous conduit à affirmer qu'en interaction avec l'enseignante, Nina reprend la place qu'elle avait lors de sa scolarité.

Sur les liens entre l'interaction construite par l'enseignant, l'apprenant et le savoir et la construction de connaissances chez les apprenants

Le lien entre l'interaction Enseignant-Apprenant-Savoir et la construction de connaissances préoccupe bon nombre de chercheurs. Nous avons tenté de traiter ce lien en recueillant des traces témoignant de l'acquisition de connaissances chez l'apprenant (test d'entrée à l'atelier et bilans de connaissances élaborés pour la recherche). Plusieurs problèmes peuvent être soulevés ici, dans la mesure où il nous semble que le lien entre l'interaction créée lors du déroulement même de la situation didactique et les connaissances construites est extrêmement difficile à cerner. En premier lieu, ces traces auraient pu être recueillies à travers des dispositifs mieux élaborés. En effet, les bilans et les tests ne mesurent pas tout, ils mettent les apprenants dans des situations dans lesquelles ils ne sont sans doute pas le plus à l'aise, la consigne n'est pas forcément bien comprise, etc. En deuxième lieu, les objets d'enseignement et d'apprentissage existent en dehors de situations observées, c'est-à-dire l'atelier de français. S'agissant d'adultes, les apprenants sont souvent confrontés à la littératie, multipliant les occasions de progresser en dehors des interactions avec l'enseignante et de la situation didactique. De plus, nos résultats n'ont pas montré d'impact direct des

caractéristiques des séquences sur les connaissances acquises. En effet, trois cas de figure se sont présentés. L'un confirme notre hypothèse et les deux autres l'infirment : certains objets d'apprentissage ont été traités de manière coconstructive dans les séquences et ont donné lieu à un progrès chez l'apprenant (le cas de Paolo et Boris), d'autres non (le cas de Marcel) et certains objets d'apprentissage ont donné lieu à une progression sans pour autant avoir été traités de manière coconstructive (le cas de Nina) (voir chapitre V « Sur les liens entre l'interaction construite par l'enseignant, l'apprenant et le savoir et la construction connaissances chez les apprenants »). En troisième lieu, il nous semble aussi nécessaire d'appréhender les connaissances construites sur un *plus long terme*, tout en admettant que cela risque de « diluer » davantage les effets de l'interaction.

Finalement, dans l'évaluation des connaissances acquises, nous avons également relevé la difficulté d'évaluer la progression des composantes textuelles. La maîtrise de composantes scripturales, dépendantes d'une analyse interne au texte et répondant à des conventions clairement établies est plus facile à évaluer que celles des composantes textuelles, qui relève davantage d'une analyse contextuelle et – sans une définition très précise du contexte d'écriture – les conventions sont plus floues (Bronckart, 1996). Par conséquent, nous nous demandons encore comment procéder pour évaluer de manière fiable l'évolution des composantes textuelles dans la comparaison entre deux productions textuelles.

Sur les caractéristiques de l'interaction entre l'enseignante et l'apprenant dans une situation d'apprentissage formelle

Comme nous l'avons indiqué ultérieurement, l'interaction contient une part symétrique et une part dissymétrique. La part symétrique se retrouve dans la nécessité de se comprendre, alors que la part dissymétrique se trouve au niveau cognitif (Saada-Robert & Balslev, 2004). Toutefois, ce dernier propos est à nuancer. Il arrive, en effet, même si cela est rare, que l'enseignant et l'apprenant se trouvent en relation symétrique face au savoir ou créent un contrat symétrique (par exemple dans le cas où les deux partenaires ne maîtrisent pas ou justement maîtrisent un savoir spécifique, ils n'attendent plus la même chose l'un de l'autre).

Une autre caractéristique de l'interaction consiste à souligner le rôle de la tâche dans l'interaction. Nos résultats montrent que la tâche (ou son interprétation par les interlocuteurs) a une forte influence sur l'interaction entre l'enseignante et l'apprenant. Ceci nous conduit à confirmer l'idée émise par de nombreux auteurs (Bernié, 2002 ; Goigoux, 2001 ; Pastré, 2005 ; Saada-Robert & Mazurczak, 2002 ; Wirthner, 2005) pour qui l'analyse de la co-

activité ou de l'action conjointe nécessite une analyse *a priori* de la situation. Cette exigence nous conduit également à questionner des recherches comme celles qui sont menées par Mercer et son équipe, où les interactions prenant place dans des situations d'apprentissage (formelles ou informelles) sont analysées sans qu'une analyse *a priori* soit effectuée et mise en rapport avec les apprentissages.

Une autre caractéristique à relever est celle des jeux de rôles et de places intervenant lors du déroulement même de la situation didactique. Même si les places de l'enseignant et de l'apprenant diffèrent rarement des rôles qui leur sont classiquement attribués, il y a des moments où l'apprenant prend la place de l'enseignante, ou vice-versa. C'est pourquoi il convient de disposer d'une grille méthodologique permettant d'identifier ces phénomènes plutôt que de l'élaborer a priori, de manière dissymétrique. En d'autres termes, le contrat didactique ou l'interaction créé par l'enseignant et l'apprenant n'est pas toujours dissymétrique.

2. Le mouvement inductif et déductif inhérent à la recherche en situation

Cette recherche s'inscrit dans le paradigme de la *recherche en situation* (Milian Gubern, 1999 ; Saada-Robert & Balslev, 2004 ; Saada-Robert & Balslev, 2006). Les caractéristiques de ce type de recherche ont été présentées dans le chapitre méthodologique. Nous tenons à revenir sur deux d'entre elles, celle de la transformation des pratiques professionnelles et celle de la présence d'un mouvement inductif/déductif à toutes les étapes de la recherche. Dans le cas de notre approche compréhensive interprétative, nous avons laissé une place importante aux données et sommes allée sur le terrain avec un cadre théorique relativement restreint, de manière à ne pas « utiliser » les données empiriques à titre de seule illustration, mais de les livrer à une réelle analyse. Au fur et à mesure de l'avancement de la recherche, nous avons « rencontré » des concepts théoriques heuristiques, nous permettant de mieux décrire et comprendre les observations. Ainsi les concepts liées à la psychologie ergonomique ont été introduits relativement tardivement dans la recherche. Il nous semble important d'insister sur ce point dans la mesure où la volonté d'ouverture par rapport aux données nous a amené à emprunter des références pluridisciplinaires. La tension entre avoir suffisamment de référents théoriques en tête pour parvenir à interpréter, à trouver des signes parmi les

traces, et être suffisamment « athéorique » pour ne pas « excommunier »[57] certaines données a été présente tout au long de la recherche. C'est ce mouvement inductif-déductif qui explique que nous n'avons pas adopté un cadre théorique préconstruit à illustrer ou à vérifier empiriquement Ceci présentait le risque d'une incompatibilité entre les concepts sollicités. Or, nous avons pris soin de choisir des concepts s'inscrivant dans une certaine conception de l'enseignement-apprentissage (voir cadre théorique « Champs disciplinaires concernés, fondements de référence et présupposés théoriques »). C'est également dans une volonté de dépasser certains concepts propres à des équipes de recherches ou à des champs disciplinaires pour y rechercher les similitudes que nous nous sommes octroyées le droit d'emprunter des concepts à des champs variés.

L'aspect de la « transformation des pratiques professionnelles » de la recherche en situation a été peu développée dans ce travail. Toutefois, à quelques reprises, l'enseignante affirme que les séances ORA l'ont amenée à prendre conscience de certains phénomènes (cf. chapitre IV, « entretiens ORA pour transformer les pratiques »). Avec un dispositif s'étalant sur un plus long terme, il aurait peut-être été possible d'évaluer davantage d'effets des entretiens ORA.

3. Perspectives

Arrivant au terme de cette recherche, un nouveau questionnement émerge concernant la délimitation du contexte externe ou du contexte en amont du déroulement effectif de la situation. Nous avons fait le choix de tenir compte du programme de formation et tout ce qu'il inclut, et des entretiens avec l'enseignante pour y cerner les objets *d'enseignement*. Dans le dessein d'accéder aux objets *d'apprentissage*, nous avons décidé d'analyser les productions textuelles des apprenants. Or, aujourd'hui il nous semble que ce choix présente un caractère limitatif et qu'il serait en effet essentiel de tenir compte des *attentes et objectifs* des apprenants. Ceci aurait permi de les considérer comme sujets psychologiques et sociaux à part entière (Goigoux, 2006) et aurait peut-être permis de mieux interpréter leurs énoncés. Dans une perspective de continuation d'études microgénétiques, des entretiens d'auto-observation avec les apprenants, au même titre que ceux avec l'enseignante seraient à intégrer dans le dispositif de recueil des données.

[57] Nous nous référons là la conférence de J.P. Pourtois dans le cadre du 1er colloque sur les recherches qualitatives (juin, 2006)

Dans l'analyse de séances de réflexion, nous avons relevé des jeux d'ajustements entre l'enseignante et chacun des apprenants. Par exemple, il arrive que l'enseignante modifie ses attentes par rapport à l'apprenant au cours même de l'interaction ou qu'elle renonce à faire participer l'apprenant (en constatant que celui-ci reste en retrait). Il serait intéressant d'investiguer l'effet propice ou non de ces ajustements.

Plusieurs perspectives peuvent maintenant être proposées. Les premières répondent à des préoccupations nomothétiques (au sens de Van der Maren, 1996) et les dernières répondent à des préoccupations liées à la formation. Les pistes de recherche suivantes nous semblent intéressantes à poursuivre :

- La question du lien entre la forme de la co-activité et la ZdC mériterait d'être traitée dans d'autres situations. Étant donné du rôle important de la tâche, il est fort probable que dans d'autres tâches, la co-activité prend d'autres formes et la zone de compréhension soit différente. Le traitement de cette question dans d'autres situations permettrait de dégager des phénomènes didactiques transversaux.
- Dans ce genre de recherche, le point de vue de l'apprenant sur ses attentes, intentions et objectifs pourraient constituer un apport considérable pour la compréhension des phénomènes observés. Le point de vue sur les attentes permettrait d'accéder à une partie de ce que constitue le contrat didactique.
- En situation de révision textuelle, certaines actions mériteraient davantage d'êtres partagées que d'autres, notamment celle d'identification (Fayol, 1990). Il serait dès lors intéressant de vérifier si le fait de partager l'action d'« identification » débouche sur une meilleure construction de connaissances chez les apprenants.
- Du point de vue de la formation, un travail sur le contrat didactique pourrait contribuer à transformer les interactions créées par l'enseignant et l'apprenant. De plus, une analyse *a priori* (avec la prise en compte des objets d'apprentissage et d'enseignement) et *microgénétique* de la situation devrait contribuer à améliorer l'enseignement du français écrit en la rendant plus complète et en amenant à prendre conscience de phénomènes de construction d'une zone de compréhension et de prise en charge de la co-activité entre enseignant et apprenant.

Références bibliographiques

Adam, J. M. (1990). *Eléments de linguistique textuelle. Théorie et pratique de l'analyse textuelle.* Liège: Mardaga.

Adam, J. M. (1992). *Les textes, types et prototypes: récit, description, argumentation, explication et dialogue*. Paris : Nathan.

Aeby Daghé, S., & Dolz, J. (à paraître). Des gestes fondateurs aux gestes spécifiques à l'enseignement/apprentissage du texte d'opinion. In D. Bucheton & J. C. Chabanne (Eds.), *Les gestes professionnels de l'enseignant de français*. Paris: Presses Universitaires de France.

Allal, L. (1997). Acquisition de l'orthographe en situation de classe. In L. Rieben, M. Fayol & C. A. Perfetti (Eds.), *Des orthographes et leur acquisition* (pp. 181-203). Lausanne: Delachaux et Niestlé.

Allal, L., Bétrix-Köhler, D., Rieben, L., Barbey, Y. R., Saada-Robert, M., & Wegmuller, E. (2001). *Apprendre l'orthographe en produisant des textes*. Fribourg: Editions Universitaires Fribourg Suisse.

Allal, L., Lopez, L. M., Lehraus, K., & Forget, A. (2005). Whole-class and peer interaction in an activity of writing and revision. In G. Rijlaarsdam & T. Kostouli (Eds.), *Situating writing in contexts: Making meaning through texts, social activities, and communities of practice* (Vol. 1-6, pp. 69-91). Netherlands: Kluwer Academic Publishers.

Allal, L., Rouiller, Y., Saada-Robert, M., & Wegmuller, E. (1999). Gestion des connaissances orthographiques en situation de production textuelle. *Revue Française de Pédagogie, 126*, 53-71.

Allal, L., & Saada-Robert, M. (1992). La métacognition: cadre conceptuel pour l'étude des régulations en situation scolaire. *Archives de Psychologie, 60*, 265-269.

Astolfi, J. P., Darot, E., Ginsburger-Vogel, Y., & Toussaint, J. (1997/1998). *Mots-clés de la didactique des sciences. Repères, définitions, bibliographies.* Bruxelles: de Boeck.

Baeriswyl, F., & Thévenaz, T. (2001). Éclairages sur la "cognition située" et modélisations des contextes d'apprentissage. *Revue Suisse des Sciences de l'Education, 3*.

Balacheff, N. (1988). Le contrat et la coutume, deux registres des interactions didactiques. *Actes du premier colloque franco-allemand de didactique des mathématiques et de l'informatique* (Lumigny), Grenoble.

Balslev, K. (2000). *Didactique et alphabétisation*. Cahiers de la section des sciences de l'éducation (n° 92). Genève: Université de Genève.

Balslev, K. (2005). Une micro-analyse des processus d'enseignement-apprentissage en jeu lors d'une situation de révision textuelle en formation d'adultes : l'apport des entretiens avec l'enseignante observée. Rapport scientifique soumis à la commission de recherche de l'Université de Genève.

Balslev, K., Claret-Girard, V., Mazurczak, K., & Veuthey, C. (2005). La résolution de problèmes en français scriptural. Un outil pour enseigner/apprendre. *Revue Française de Pédagogie, 150*, 59-72.

Balslev, K., & Dezutter, O. (à paraître). Analyse de la co-activité et du savoir en jeu dans une situation de révision textuelle en formation d'adultes. Approche méthodologique. In D. Bucheton, Y. Soulé & J. C. Chabanne (Eds.), *Des gestes professionnels du maître aux gestes d'étude des élèves: le cas de la classe de français.*

Balslev, K., Martinet, C., & Saada-Robert, M. (2006). La lecture interactive d'albums de littérature enfantine à 4 ans en classe. Étude microgénétique. *Les Dossiers des sciences de l'éducation*, *15,* 41-52.

Balslev, K., & Saada-Robert, M. (2002). Expliquer l'apprentissage situé de la littéracie : une démarche inductive/déductive. In F. Leutenegger & M. Saada-Robert (Eds.), *Expliquer et comprendre en sciences de l'éducation* (pp. 89-110). Bruxelles: De Boeck.

Bange, P. (1983). Point de vue sur l'analyse conversationnelle. *DRLAV* (29), 1-28.

Barbier, J. M. (2000). Rapport établi, sens construit, signification donnée. In J. M. Barbier & O. Galatanu (Eds.), *Signification, sens, formation*. Paris: Presses Universitaires de France.

Bardin, L. (1989 (5ème édition)). *L'analyse de contenu*. Paris: Presses Unversitaires de France.

Barré-de Miniac, C. (2002). La notion de littéracie et les principaux courants de recherche. *La lettre de la DFLM, 30,* 27-33.

Béguin, P., & Clot, Y. (2004). L'action située dans le développement de l'activité. *@ctivités, 1*(2), 27-49.

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.

Berthoud, A. C., & Mondada, L. (2000). *Modèles du discours en confrontation*. Berne: Peter Lang.

Besse, J. M. (1992). Procédures et stratégies de traitement de l'information écrite. In J. M. Besse, M. M. Gaulmyn, D. Ginet & B. Lahire (Eds.), *Cahiers du PsyEF*.

Besse, J. M., & L'ACLE. (2000). Le rapport à l'écrit. In *Regarde comme j'écris! Ecrits d'élèves, regards d'enseignants* (pp. 26-38). Tournai - Belgique: Magnard.

Bouchard, R., & Gaulmyn, M. M. d. (1997). Médiation verbale et processus rédactionnel: parler pour écrire ensemble. In M. Grossen & B. Py (Eds.), *Pratiques sociales et médiations symboliques* (pp. 153-173). Berne: Peter Lang.

Bourgeois, E., & Nizet, J. (1999). *Apprentissage et formation des adultes* (2ème édition ed.). Paris: Presses Universitaires de France.

Bronckart, J.-P. (1996). *Activité langagière, textes et discours*. Lausanne : Delachaux et Niestlé.

Bronckart, J. P. (1985). Vygotsky, une oeuvre en devenir. In J. P. Bronckart & B. Schneuwly (Eds.), *Vygotsky aujourd'hui*. Neuchâtel – Paris : Delachaux et Niestlé.

Bronckart, J. P., Bain, D., Schneuwly, B., Davaud, C., & Pasquier, A. (1985). *Le fonctionnement des discours. Un modèle psychologique et une méthode d'analyse.* Lausanne et Paris: Delachaux & Niestlé.

Bronckart, J. P., & Schneuwly, B. (1991). La didactique du français langue maternelle: l'émergence d'une utopie indispensable. *Education & Recherche*, 8-26.

Bronfenbrenner, U. (1974). Development research, public policy, and the ecology of the childhood. *Child development, 45*, 1-5.

Bronfenbrenner, U. (1977). Toward an experimental ecology of human development. *American psychologist, 32*, 513-531.

Bronfenbrenner, U. (1986). Dix années de recherche sur l'écologie du développement humain. In D. Lafontaine & M. Crahay (Eds.), *L'art et la science de l'enseignement*. Liège: Editions Labor.

Bronner, A. (2005). Les gestes professionels: quels modèles? *La lettre de l'AIRDF, 36*, 21.

Brossard, M. (1989). Espace discursif et activités cognitives: un apport de la théorie vygotskienne. *Enfance, 42*, 49-56.

Brossard, M. (1993). Une hypothèse sur le rôle du contexte dans l'apprentissage de l'écrit. *Les dossiers de l'éducation, 18*, 185-193.

Brossard, M. (1993). Zone de développement prochain et apprentissage de l'écrit. In J.-P. Jaffré, L. Sprenger-Charolles & M. Fayol (Eds.), *Les actes de la Villette : Lecture-*

écriture acquisition. Paris: Nathan Pédagogie.
Brossard, M. (1998). Approche socio-historique des situations d'apprentissage de l'écrit. In M. Brossard & J. Fijalkow (Eds.), *Apprendre à l'école: perspectives piagétiennes et vygotskiennes*. Talence: Presses Universitaires de Bordeaux.
Brossard, M. (2001). Situations et formes d'apprentissage. *Revue suisse des sciences de l'éducation*(23 (3)), 423-436.
Broussal, D. (2005). Début de cours: quelques raisons de ne pas se comprendre. *La lettre de l'AIRDF, 36*, 22.
Brousseau. (1997). *Theory of Didactical Situations in Mathmatics*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
Brousseau, G. (1979). L'observation des activités didactiques. *Revue Française de Pédagogie*.
Brousseau, G. (1980). L'échec et le contrat. *Recherches, 41*, 177-182.
Brousseau, G. (1986). La relation didactique: le milieu. *Actes du IVème Ecole d'été de didactique des mathématiques*, IREM Paris 7.
Bru, M., & Maurice, J. J. (2001). Les pratiques enseignantes: contributions plurielles. *Les dossiers des sciences de l'éducation, 5*, 97-109.
Bucheton, D. (2005, avril). Identifier des savoirs professionnels ou se poser la question du sujet enseignant, de son activité et de son développement ? *Actes des Journées Internationales d'étude. Didactique des disciplines, didactique professionnelle, didactique des savoirs professionnels: quels enjeux pour la professionnalisation des enseignants?,* Université de Sherbrooke.
Bucheton, D. (2005). Les gestes professionnels: entre routines, évènements et ajustements. *La lettre de l'AIRDF, 36*, 19-20.
Bucheton, D. (2005). Présentation et problématique générale du symposium: la réflexivité des langagages, instruments de travail du professeur et des élèves. *Actes du 9e colloque de l'AIRDF,* Québec, 26 au 28 août 2004.
Bucheton, D., Brunet, L.-M., & Liria, A. (2005). L'activité enseignante, une architecture complexe de gestes professionnels. *Actes du colloque Former des enseignants-professionnels, savoirs et compétences,* Nantes.
Caillot, M. (1996). La théorie de la transposition didactique est-elle transposable? In C. Raisky & M. Caillot (Eds.), *Au-delà des didactiques, le didactique. Débat autour de concepts fédérateurs*. Bruxelles: de Boeck Université.
Catach, N. (1973). La structure de l'orthographe française. *La recherche, 4*(39), 949-956.
Catach, N. (1978). *L'orthographe*. Paris: Presses Universitaires de France.
Catach, N. (1980). *L'orthographe française: Traité théorique et pratique avec des travaux d'application et leurs corrigés.* Paris: Nathan.
Catach, N. (1990). *Pour une théorie de la langue écrite*. Paris: C.N.R.S.
Catán, L. (1986). The dynamic Display of Process. Historical Development and Contemporary Uses of the Microgenetic Method. *Human Development, 29*, 252-263.
Changkakoti, N. (1999). *Représentations de l'écrit et acquisition de la littératie chez des adultes: étude d'une dynamique complexe.* Thèse, Université de Genève, Genève.
Changkakoti, N., & Rieben, L. (1997). Je suis illettré mais je me soigne. In C. Barré-de-Miniac & B. Lété (Eds.), *L'illettrisme - de la prévention chez l'enfant aux stratégies de formation chez l'adulte*. Paris - Bruxelles: de Boeck.
Chevallard, Y. (1985). *La transposition didactique*. Grenoble: La pensée sauvage.
Chevallard, Y. (1994). Les processus de transposition didactique et leur théorisation. In G. Arsac, Y. Chevallard, J. L. Martinand & A. Tiberghien (Eds.), *La transposition didactique à l'épreuve*. Paris: La pensée sauvage.
Chiss, J. L., David, J., & Reuter, Y. (1995). *Didactique du français. État d'une discipline.* Paris: Nathan.

Clot, Y. (1995/1998). *Le travail sans l'homme?* Paris: La Découverte.
Clot, Y. (1999). *La fonction psychologique du travail*. Paris: Presses Universitaires de France.
Clot, Y., Faïta, D., Fernandez, G., & Scheller, L. (2000). Entretiens en autoconfrontation croiseé: une méthode en clinique de l'activité. *Pistes, 2*(1), 1-7.
Cole, M. (1985). The zone of proximal development: where culture and cognition create each other. In J. V. Wertsch (Ed.), *Culture, communication and cognition: vygotskian perspectives* (pp. 146-161). Cambridge: Cambridge University Press.
Coll, C., & Martí, E. (2001). Médiation social et sémiotique dans la construction des connaissances: quelques implications pour le choix des unités d'analyse. In J. P. Bernié (Ed.), *Apprentissage, développement et significations* (pp. 43-57). Bordeaux: Presses Universitaires de Bordeaux.
Coll, C., & Onrubia, J. (1994). Temporal dimension and Interactive processes in teaching/learning activities: A theoretical and methodological challennge. *Teaching, Learning and Instruction, 3*, 107 - 120.
Deslauriers, J. P. (1991). *Recherche qualitative. Guide pratique.* Montréal: Thema.
Dezutter, O. (2002). Genre épistolaire et positionnement du scripteur: une liberté sous contrainte. *Pratiques, 113-114*, 34-46.
Dolz, J., & Schneuwly, B. (2002). *La construction de l'objet enseigné en classe de français. Analyse du travail enseignant en grammaire et en production écrite.*: Subside du FNRS n° 1214-068110.02.
Dolz, J., & Schneuwly, J. (1998). *Pour un enseignement de l'oral: Initiation aux genres formels à l'école.* Paris: ESF.
Dufays, J. L. (2005). La leçon de littérature, entre schèmes d'action et gestes professionnels: questions méthodologiques et premiers repérages. *La lettre de l'AIRDF, 36*.
Elbers. (1994). Ground rules for testing. Expectations and misunderstandings in test situations. *European Journal of Psychology of Education, 2*(9), 111-120.
Fabre-Cols, C., Boré, C., Cappeau, P., & Coletta, J. M. (2000). *Apprendre à lire des textes d'enfants*. Bruxelles: de Boeck.
Fayol, M. (1985). *Le récit et sa construction*. Neuchâtel: Delachaux & Niestlé.
Fayol, M. (1990). La production de textes écrits - Introduction à l'approche cognitive. *Education permanente, 102*, 21-30.
Fayol, M., & Gombert, J. E. (1987). Le retour de l'auteur sur son texte: bilan provisoire des recherches psycholinguistiques. *Repères, 73*, 85-95.
Fayol, M., & Heurley, L. (1995). Des modèles de production du langage à l'étude du fonctionnement du scripteur, enfant et adulte. In J. Y. Boyer, J. P. Dionne & P. Raymond (Eds.), *La production de textes* (pp. 17-48). Montréal: Editions Logiuqes.
Fayol, M., & Schneuwly, B. (1987). La mise en texte et ses problèmes. In J. L. Chiss, J. P. Laurent, J. C. Romian & B. Schneuwly (Eds.), *Apprendre/Enseigner à produire des textes écrits* (pp. 223-239). Bruxelles: De Boeck.
Fernandez, M., Wegerif, R., Mercer, N., & Rojas-Drummond, S. (2001). Re-conceptualizing "Scaffolding" and the Zone of Proximal Development in the Context of Symmetrical Collaborative Learning. *Journal of Classroom interaction, 36*(2), 40-54.
Flahaut, F. (1978). *La parole intermédiaire*. Paris: Seuil.
Flower, L. (1989). Cognition, context, and theory building. *College Composition and Communication, 40 (3)*, 282-311.
Foucault, M. (1963/1997). *Naissance de la clinique*. Paris: Presses Universitaires de France.
François, F. (1994). *Morale et mise en mots*. Paris: L'Harmattan.
Frith, U. (1985). *A developmental framework for developmental dyslexia.* Paper presented at the *Annals of dyslexia: an interdisciplinary journal of the Orton Dyslexia Society*.
Gilly, M. (1995). Approches socio-constructives du développement cognitif. In D. Gaonac'h

& C. Golder (Eds.), *Profession enseignant. Manuel de psychologie pour l'enseignant.* (pp. 130-167). Paris: Hachette.
Goffman, E. (1973). *La mise en scène de la vie Quotidienne* (Vol. 2). Paris: Minuit.
Goigoux, R. (2001). Lector in didactica. Un cadre théorique pour l'étude de l'activité du maître de lecture. In J. P. Bernié (Ed.), *Apprentissage, développement et significations*. Bordeaux: Presses Universitaires de Bordeaux.
Goigoux, R. (2002). Tâches et activités en didactique du français: contribution de la psychologie ergonomique. *Actes du 8ème congrès de l'Association Internationale pour le Développement de la recherche en Didactique du Français Langue maternelle,* Neuchâtel.
Granger, G. G. (1982). Modèles qualitatifs, modèles quantitatifs dans la connaissance scientifique. *Sociologie et sociétés, XIV*(1), 7-15.
Grossen, M. (1988). *La construction sociale de l'intersubjectivité entre adulte et enfant en situation de test.* Cousset: Delval.
Grossen, M. (1999). Approche dialogique des processus de transmission-acquisition de savoirs. *Actualités psychologiques, 7*, 1-32.
Grossen, M. (2001). La notion de contexte: quelle définition pour quelle psychologie? Un essai de mise au point. In J. P. Bernié (Ed.), *Apprentissage, développement et significations* (pp. 59-76). Bordeaux: Presses Universitaires de Bordeaux.
Grossen, M., Bessire, M. J. L., & Perret-Clermont, A. N. (1997). Construction de l'interaction et dynamiques socio-cognitives. In M. Grossen & B. Py (Eds.), *Pratiques sociales et médiations symboliques* (pp. 221-247). Berne: Peter Lang.
Grossen, M., & Perret-Clermont, A. N. (1994). Psychosocial perspective on cognitive development: Construction of adult-child intersubjectivity in logic tasks. In W. de Graaf & R. Maier (Ed.), *Sociogenesis reexamined* (pp. 243-260). New York: Springer.
Grossen, M., & Py, B. (1997). *Pratiques sociales et médiations symboliques*. Berne: Peter Lang.
Halté, J. F. (1995). Interaction: une problématique à la frontière. In J. L. Chiss, J. David & Y. Reuter (Eds.), *Didactique du français*. Paris: Hachette.
Hayes, J. R., & Flower, L. S. (1980). Identifying the organization of writing processing. In L. W. Gregg & E. R. Steinberg (Eds.), *Cognitive processes in writing* (pp. 3-30). Hillsdale NJ: Erlbaum.
Hayes, J. R., & Flower, L. S. (1986). Writing research and the writer. *American Psychologist, 1986*(41), 1106-1113.
Hoogsteder, M. (1994). Socio-cultural theory and methodology of adult-child interaction. *Teaching,Learning and Interaction, 3*, 37-44.
Huberman, A. M., & Miles, M. B. (1991). *Analyse de données qualitatives*. Bruxelles et Paris: De Boeck.
Hundeide, K. (1992). The message structure of some Piagetian experiments. In A. H. Wold (Ed.), *The dialogical alternative. Towards theories of language and minds* (pp. 139-156). Oslo: Scandinavian University Press.
Inhelder, B., & Cellérier, G. (1992). *Le cheminement des découvertes chez l'enfant*. Paris, Neuchâtel: Delachaux et Niestlé.
Jaffré, J. P. (1994). L'acquisition de l'orthographe: une affaire de principes. In A. Angoujard (Ed.), *Savoir orthographier* (pp. 99-114). Paris: Hachette.
Jaffré, J. P. (2004). La litéracie: histoire d'un mot, effets d'un concept. In C. Barré-de-Miniac, C. Brissaud & M. Rispail (Eds.), *La littéracie*. Paris: L'Harmattan.
Jonnaert, P. (1988). *Conflits et savoirs didactiques*. Bruxelles: de Boeck.
Jonnaert, P. (1996). Apprentissages mathématiques en situation: une perspective constructiviste. *Revue des sciences de l'éducation, XXII*(2), 233-252.

Labov, W., & Fanshel, D. (1977). *Therapeutic discourse. Psychotherapy as conversation.* New York: Academic Press.
Lahire, B. (1993). *Culture écrite et inégalités scolaires. Sociologie de l'"échec scolaire" à l'école primaire.* Lyon: Presses Universitaires de Lyon.
Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
Leplat, J., & Hoc, J. M. (1983). Tâche et activité dans l'analyse psychologique des situations. *Cahiers de psychologie cognitive, 3*(1), 49-63.
Leutenegger, F. (2003). Étude des interactions didactiques en classe de mathématiques: un prototype méthodologique. *Bulletin de psychologie, 56 (4)*(466), 559-571.
Leutenegger, F., & Plazaola Giger, I. (2002). Phénomènes didactiques en classe d'immersion. *Revue suisse des sciences de l'éducation, 24*(2), 327-345.
Leutenegger, F., & Ligozat, F. (soumis). Analyse de l'action conjointe professeur-élèves dans le traitement d'un problème d'agrandissement de distances.
Leutenegger, F., & Munch, A. M. (2001). Institution scolaire, institution de la petite enfance: étude comparative. *Actes du colloque « Actualité de la Recherche en Education et Formation »,* Lille.
Leutenegger, F., & Saada-Robert, M. (2002). *Expliquer et comprendre en sciences de l'éducation (Raisons éducatives N° 5)*. Bruxelles: de Boeck.
Lurin, J., & Soussi, A. (1998). *La littératie à Genève - Enquête sur les compétences des adultes dans la vie quotidienne.* Genève: Cahiers du Service de la recherche en éducation.
Maanen, J. V. (1983). Reclaiming Qualitative Methods for Organizational Research, A Preface. In J. V. Maanen (Ed.), *Qualitative Methodology* (pp. 247-269). Beverly Hills: Sage.
Marková, I. (1987). On the interaction of opposites in psychological processes. *Journale for the Theory of Social Behaviour, 17,* 279-299.
Marková, I. (1990). A three-step process as a unit of analysis in dialogue. In Marková, I. & K. Foppa (Eds.), *The Dynamics of Dialogue.* New York and London : Harvester Wheatsheaf.
Marková, I. (1997). On two conceptions of interaction. In M. Grossen & B. Py (Eds.), *Pratiques sociales et médiations symboliques* (pp. 23-44). Berne: Peter Lang.
Marková, I., Graumann, C., & Foppa, K. (1995). *The dynamics of dialogue*. Hempstead: Harvester Wheatsheaf.
Mercer, N. (1995). *The Guided construction of Knowledge*. Clevedon: Multilingual Matters.
Mercer, N. (2000). *Words and Minds: How we use language to think together*. London: Routledge.
Mercier, A., & Salin, M. H. (1988). L'analyse a priori, outil pour l'observation. *Actes de l'Université d'été*, Orléans.
Milian Gubern, M. M. (1999). Strategies for effective research on the teaching and learning of writing,. *Learning and Instruction, 9*, 223-228.
Moro, C., & Rickenmann, R. (2004). Introduction. Les formes de la signification en sciences de l'éducation. In C. Moro & R. Rickenmann (Eds.), *Situation éducative et significations* (pp. 7-32). Bruxelles: de Boeck.
Moro, C., & Rodriguez, C. (2004). L'éducation et le signe comme conditions de possibilité du développement psychologique. Une question qui transcende les frontières disciplinaires. In G. Chatelanat, C. Moro & M. Saada-Robert (Eds.), *Unité et pluralité des sciences de l'éducation. Sondages au coeur de la recherche* (pp. 61-87). Berne: Peter Lang.
Morris, C. W. (1974). Fondements de la théorie des signes. *Langages, 35*.
Mottier-Lopez, L. (2002). Problème mathématique « une pomme pour la récré » : gros plan

sur l'interprétation et le raisonnement mathématiques de quatre élèves.
Mottier-Lopez, L. (2003). Les structures de participation de la microculture de classe dans une leçon de mathématiques. *Revue suisse des sciences de l'éducation, 25*, 161-184.
Mottier-Lopez, L. (2005). *Co-constitution de la microculture de classe dans une perspective située; étude d'activités de résolution de problèmes mathématiques en 3ème année primaire.* Thèse n° 349, Université de Genève, Genève.
Mucchielli, A. (1991). *Les méthodes qualitatives*. Paris: Presses Universitaires de France.
Mucchielli, A. (1996/2002). *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines et sociales*. Paris: Armand Collin.
Neuman, S. B., & Dickinson, D. K. (2001). *Handbook of early literacy research*. New York: Guilford press.

Pastré, P. (2005). Apprentissage et activité. *Actes des Journées internationales d'étude du CRIE, "Didactiques des disciplines, didactique professionnelle, didactique des savoirs professionnels: quels enjeux pour la professionnalisation des enseignants?,* Université de Sherbrooke.
Piaget, J. (1936/1963 (4ème édition)). *La naissance de l'imtelligence chez l'enfant*. Neuchâtel et Paris: Delachaux et Niesté.
Piaget, J. (1975). *Logique et connaissance scientifique*. Paris: Gallimard, coll. La Pléiade.
Pourtois, J. P., & Desmet, H. (1997). *Épistémologie et instrumentation en sciences humains* (2ème éd. ed.). Sprimont: Mardaga.
Pourtois, J. P., Desmet, H., & Lahaye, W. (2001). Les points charnières de la recherche scientifique. *Recherche en soins infirmiers, 65*, 29-52.
Py, B., & Grossen, M. (1997). La notion d'interaction: point de départ pour une réflexion transdisciplinaire. In M. Grossen & B. Py (Eds.), *Introduction générale. Pratiques sociales et médiations symboliques* (pp. 1-21). Berne: Peter Lang.
Rabardel, P. (2005). Instrument subjectif de développement du pouvoir d'agit. In P. Pastré (Ed.), *Modèles du sujet pour la conception*. Toulouse: Octares.
Resnick, L. B. (1991). The structure of reasoning in conversation. In *Proceedings of the Thirteenth Annual Conference of the Cognitive Science Society*. Hillsdale, N.J.: Erlbaum.
Richard, J. F., Bonnet, C., & Ghiglione, R. (1990). *Le traitement de l'information symbolique, Traité de psychologie cognitive 2*. Paris: Bordas.
Richardson, L. (1994). Writing: a method of inquiry. In N. Denzin, N. Lincoln & Y. Lincoln (Eds.), *Handbook of Qualitative Research*. London and New York: Sage.
Rieben, L., & Elliot, N. (1996). Regulations didactiques dans une situation de lecture/écriture ou comment aider les enfants à chercher des mots pour écrire. In C. Garcia-Debanc, M. Grandaty & A. Liva (Eds.), *Didactique de la lecture - Regards croisés* (pp. 131-145). Toulouse: Presses Universitaires de Mirail.
Rieben, L., & Saada-Robert, M. (1997). Etude longitudinale des relations entre stratégies de recherche et stratégies de copie de mots chez des enfants de 5-6 ans. In L. Rieben, M. Fayol & C. A. Perfetti (Eds.), *Des orthographes et leur acquisition* (pp. 335-359). Lausanne: Delachaux et Niestlé.
Rojas-Drummond, S., & Mercer, N. (2003). Scaffolding the development of effective collaboration and learning. *International Journal of Educational Research, 39*, 99-111.
Rommetveit, R. (1974). *On message structure*. London: Wiley.
Rommetveit, R. (1990). On axiomatic features of a dialogical approach to language and mind. In Marková, I. & K. Foppa (Eds.), *The Dynamics of Dialogue.* New York and London : Harvester Wheatsheaf.
Roux, J. P. (2004, mars). Co-résolution de problèmes, médiations sémiotiques langagières et

constructions cognitives: les apports de la théore de l'analyse interloctutoire. *Actes du colloque « Faut-il parler pour apprendre? »*, Arras.
Saada-Robert, M. (1986). Le nombre, significations et pratiques. *Recherches en didactiques des mathématiques, 7*, 105-148.
Saada-Robert, M., Auvergne, M., Balslev, K., Claret-Girard, V., Mazurczak, K., & Veuthey, C. (2003). *Ecrire pour lire dès 4 ans. Didactique de l'entrée dans l'écrit.* (Vol. 100). Cahiers de la section de sciences de l'éducation. Genève: Université de Genève.
Saada-Robert, M., & Balslev, K. (2004). Au-delà d'une évidence pluridisciplinaire. La transposition de deux objets d'étude en littéracie émergente. In G. Chatelanat, C. Moro & M. Saada-Robert (Eds.), *Unité et pluralité en des sciences de l'éducation. Sondages au coeur de la recherche* (pp. 113-136). Berne: Peter Lang.
Saada-Robert, M., & Balslev, K. (2004, mars). Stabilité des connaissances acquises par des élèves de 4 ans en littéracie émergente. Une microanalyse des interactions verbales. *Actes du colloque « Faut-il parler pour apprendre? Dialogues, verbalisation et apprentissage en situation de travail à l'école: acquis et questions vives. »,* Arras.
Saada-Robert, M., & Balslev, K. (2006). Enseignants et chercheurs: deux postures et un partenariat. *L'éducateur, numéro spécial "la recherche en éducation"*, 30-32.
Saada-Robert, M., & Balslev, K. (soumis). Etude des microgenèses situées: proposition d'un cadre d'analyse. *Revue Suisse des sciences de l'éducation*.
Saada-Robert, M., Gamba, C., & Auvergne, M. (sous presse). Analyse d'une microgenèse didactique en lecture interactive et stratégies d'écriture à 4 ans. *PAroles*.
Saada-Robert, M., Girard, V. C., Veuthey, C., & Rieben, L. (1997). *Situations didactiques complexes et spécifiques pour l'entrée dans l'écrit en 1E - 2E - 1P - 2P.* (document interne No. 9). Genève: Université de Genève, Fpse-Maison des Petits.
Saada-Robert, M., & Mazurczak, K. (2002). Le texte pour entrer dans l'écrit : Analyse comparative de deux situations didactiques textuelles. *Actes du 8ème colloque de l'Association Internationale pour le Développement de la recherche en Didactique du Français Langue Maternelle,* Neuchâtel.
Saada-Robert, M., Rieben, L., & Grobéty, C. (1996). Les interventions de l'enseignant(e) et les variations de la situation. *Apprentissage de la lecture*. Genève: DEP.
Säljö, R. (1991). Piagetian controversies, cognitive competences and assumptions about human communication. *Educational Psychology Review*(3), 117-126.
Savoie-Zajc, L. (1990). Les critères de rigueur de la recherche qualitative. *Actes du Colloque de la Société de recherche de l'Abitibi-Témiscamingue,* Rouyn.
Scardamalia, M., & Bereiter, C. (1983). The development of evaluative, diagnostic and remedial capabilities in children's composing. In M. Martlew (Ed.), *The psychology of written language: Development and educational perspectives* (pp. 67-95). New York: Wiley.
Schegloff, E. (1991). Reflection on talk and social structure. In D. Boden & H. Zimmerman (Eds.), *Talk and social structures* (pp. 44-70). Cambridge: Polity Press.
Schegloff, E. (1992). In another context. In A. Duranti & C. Goodwin (Eds.), *Rethinkin context* (pp. 191-228). Cambridge: Cambridge university press.
Schneuwly, B. (1988). *Le langage écrit chez l'enfant*. Neuchâtel: Delachaux et Niestlé.
Schneuwly, B. (1994). Genres et types de discours : considérations psychologiques et ontogénétiques. In Y. Reuter (Ed.), *Les interactions lecture-écriture*. Berne: Peter Lang.
Schneuwly, B. (2000). Les outils de l'enseignant - Un essai didactique. *Repères, 22*.
Schneuwly, B., & Dolz, J. (1997). Les genres scolaires: Des pratiques scolaires aux objets d'enseignement. *Repères, 15*, 27-40.
Schubauer-Leoni, M. L. (1986). Le contrat didactique: un cadre interprétatif pour comprendre les savoirs manifestés par les élèves en mathématique. *European Journal of Psychology*

of Education, 1, 139-153.
Schubauer-Leoni, M. L. (1996). Etude du contrat didactique pour des élèves en difficulté en mathématiques. In C. Raisky & M. Caillot (Eds.), *Au-delà des didactiques, le didactique* (pp. 159-189). Bruxelles: De Boeck.
Schubauer-Leoni, M. L., & Leutenegger, F. (2002). Expliquer et comprendre dans une approche clinique / expérimentale du didactique *ordinaire*. In F. Leutenegger & M. Saada-Robert (Eds.), *Expliquer et comprendre en sciences de l'éducation* (pp. 227-252). Bruxelles: De Boeck.
Schubauer-Leoni, M. L., Leutenegger, F., & Mercier, A. (2000). Interactions didactiques dans l'apprentissage des grands nombres. In M. Gilly, J. P. Roux & A. Trognon (Eds.), *Apprendre dans l'interaction. Analyse des médiations sémiotiques*. Nancy: Presses Universitaires de Nancy.
Schubauer-Leoni, M. L., Perret-Clermont, A. N., & Grossen, M. (1992). The construction of adult-child intersubjectivity in psychological research and in school. In M. V. Cranach, W. Doise & G. Mugny (Eds.), *Social representations and social bases of knowledge* (pp. 69-76). Berne: Hans Huber.
Scribner, S., & Cole, M. (1981). *The psychology of literacy*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
Sensevy, G., Schubauer-Leoni, M. L., Mercier, A., Ligozat, F., & Perrot, G. (2005). An attempt to model the teacher's action in the mathematic classe. *Educational Studies in Mathematics, 59*, 153-181.
Seymour, P. H. K. (1993). Un modèle du développement orthographique à double fondation. In J.-P. Jaffré, L. Sprenger-Charolles & M.Fayol (Eds.), *Les actes de la Villette : Lecture-écriture-acquisition.* Paris: Nathan Pédagogie.
Siegler, R. S., & Crowley, K. (1991). The microgenetic method: A direct means for studying cognitive development. *American Psychologist, 46*, 606-620.
Tessaro, W. (2004). *Interaction sociale et apprentissage*, 2004, consulté en mars 2005, http://tecfa.unige.ch/tecfa/teaching/LME/tessaro/interaction_sociale.htm
Torunckzyck, A. (2000). *L'apprentissage de l'écrit chez les adultes. Cheminements du savoir lire-écrire.* Paris: L'Harmattan.
Trognon, A., & Kostulski, K. (1999). Éléments d'une théorie sociocognitive de l'interaction conversationnelle. *Psychologie Française, 44*(4), 307-318.
Trognon, A., & Saint-Dizier, V. (1999). L'organisation conversationnelle des malentendus: Le cas du dialogue tutoriel. *Journal of Pragmatics, 31*, 787-815.
Turco, G. (1988). *Écrire et réecrire au cours élémentaire et au cours moyen*: Ministère de l'Education Nationale.
Van der Maren, J. M. (1996 (2eme édition)). *Méthodes de recherche pour l'éducation*. Paris, Bruxelles: De Boeck Université.
Vion, R. (1992/2000). *La communication verbale. Analyse des interactions*. Paris: Hachette.
Vygotski, L. S. (1978). *Mind and Society*. Cambridge: MA: Harvard University Press.
Werner, H. (1926/1948). *The comparative psychology of mental development*. Leipzig: Barth.
Wertsch, J. V., & Hickmann, M. (1987). Problem Solving in Social Interaction: A Microgenetic Analysis. In *Social and Functional approaches to Language and Thought*. New York: Academic Press.
Wirthner, M. (1991). *Raconter, argumenter, informer, inciter: des élèves écrivent.Une observation de l'expression écrite en 4 P.*: Institut romand de recherches et de documentation pédagogiques - Commission de coordination des centres de recherches pédagogiques de suisse romande et du tessin.
Wirthner, M. (2005). En savoir plus sur le travail de l'enseignant dans une perspective didactique. *La lettre de l'AIRDF, 36*, 14-17.

Woods, P. (forthcoming). Ethnographic Methods in the Creative Teaching Research. In F. Gobbo (Ed.), *Etnografia dell'educazione in Europa*. Milan: Edizioni Unicopli.