



HAL
open science

Le tableau, espace de coconstruction multimodale d'une identité de scripteur chez des élèves allophones

Brahim Azaoui, Nathalie Matheu

► To cite this version:

Brahim Azaoui, Nathalie Matheu. Le tableau, espace de coconstruction multimodale d'une identité de scripteur chez des élèves allophones. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 2017, Rapport à l'écrit(ure) et contextes de formation, 20 (2), pp.24-48. 10.7202/1053587ar . hal-01558693

HAL Id: hal-01558693

<https://hal.science/hal-01558693>

Submitted on 5 Dec 2018

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Version auteur.

Azaoui, B. & Matheu, N. (2017). Le tableau, espace de coconstruction multimodale d'une identité de scripteur chez des élèves allophones. NCRÉ, volume 20, Numéro 2, 2017, p. 24–48. En ligne : <https://www.erudit.org/fr/revues/ncre/2017-v20-n2-ncre04092/1053587ar/>

Brahim Azaoui¹ et Nathalie Matheu²

¹ LIRDEF, Université de Montpellier, Montpellier, France

² PRAXILING, UMR-CNRS 5267, Université Montpellier III

Le tableau, espace de coconstruction multimodale d'une identité de scripteur chez des élèves allophones

Résumé

À travers l'analyse multimodale d'un rituel quotidien de coécriture mené avec des élèves allophones, ce travail montre comment le support matériel de l'écrit (ici le tableau) peut déclencher et/ou s'inscrire dans un ensemble de représentations de la part des acteurs. L'espace du tableau, ainsi que celui situé devant et autour de ce support devient un lieu de mise en scène de soi et de rapport à l'écrit et aux normes. Il est également un espace à territorialiser pour permettre à l'élève d'affirmer, au sein du groupe-classe, son identité d'élève et de scripteur en français.

Mots clés: didactique de l'écrit, français langue seconde, rapport à l'écrit(ure), espace/territoire, identité

Introduction

La scolarisation des élèves allophones en France impose une contrainte temporelle forte qui nécessite une entrée dans la langue simultanément à l'oral et à l'écrit. C'est ce que vise un rituel pédagogique, le petit journal, que mène une enseignante française en collège¹ avec ses élèves allophones. Durant l'élaboration de ce journal, le tableau devient un support des représentations sur l'écriture, et l'espace situé au-devant de la classe le lieu de mises en scène de soi et du rapport à l'écriture et aux normes construit par chacun. La réflexion sur l'écrit à produire, tout comme son processus, se révèle un acte collectif qui induit un partage des connaissances, mais aussi de l'espace d'écriture qu'est le tableau. Par son déploiement sur un support matériel à deux dimensions, l'écrit va dépasser la stricte linéarité de l'énoncé oral. Cet

¹ Élèves âgés de 11 à 14 ans.

espace, par ses spécificités et le rapport que les élèves entretiennent avec lui, va dès lors influencer sur les pratiques d'écriture. Se pose alors la question de l'inscription de l'individu dans une réalisation collective, qui s'effectue au vu de tous sur l'espace partagé du tableau. Comment l'élève s'approprie-t-il cet espace pour coconstruire à la fois le texte final et son identité de scripteur en français et d'élève français? Parallèlement, le travail d'écriture collaborative au tableau donne progressivement à voir l'importance accordée, par l'enseignante, au processus de normalisation linguistique et textuelle; les normes, comme produit, venant dès lors au second plan. Comment l'enseignante participe-t-elle à cette construction d'une compétence scripturale (Dabène, 1991) chez ses élèves allophones?

Pour répondre à nos questions, nous exposerons les enjeux liés à l'utilisation du tableau en classe, puis nous reviendrons sur les dimensions identitaires et normatives de l'écriture. Faisant suite à la présentation de notre cadre méthodologique de recueil et d'analyse de données, le premier temps de notre partie résultats s'intéressera à l'acte d'écriture comme prétexte à la mise en scène de soi et de son rapport à l'écrit(ure), puis au tableau comme support des représentations sur les normes scripturales. Enfin, nous mettrons en écho deux aspects essentiels de la construction de l'élève-scripteur: son rapport à l'écrit(ure)² et son rapport à l'espace.

1. Cadre théorique

La première sous-partie est dédiée aux enjeux liés à l'usage du tableau en classe. Nous mettons ensuite l'accent sur les dimensions identitaires et normatives de l'écriture.

1.1 Enjeux didactiques et territoriaux du tableau

Le rapport à l'écrit(ure) se constitue pour partie dans les interactions avec l'enseignant et divers supports sémiotiques. Schneuwly (2000) rappelle qu'«enseigner consiste à transformer des modes de penser, de parler, de faire à l'aide d'outils sémiotiques» (p. 23) oraux, écrits ou non verbaux, tels que la proxémie (Moulin, 2004) ou la gestuelle (Tellier et Cadet, 2014 ; Azaoui, 2014a, 2014b, 2015). D'autres outils de médiation de l'enseignement peuvent être «d'ordre du matériau» (Schneuwly, *ibid.*), tels que les schémas, les graphiques ou le tableau. Ces supports

² La notion d'écrit(ure) est à entendre dans la tension qui existe entre l'écrit en tant que produit et l'écriture comme processus dynamique se déroulant dans une temporalité donnée.

sont constitutifs d'un réseau sémiotique dans lequel chaque élément interagit avec d'autres selon le besoin, le public ou l'objectif pédagogique.

1.1.1 Le tableau, un support symbolique de la trace écrite

Parmi ces supports, le tableau constitue un «objet emblématique de la classe et un outil spécifique du travail scolaire» (Nonnon, 2004, p. 19). En tant qu'objet, il transcende les cultures éducatives puisqu'il se retrouve, éventuellement sous des formes différentes (en termes de surface, de couleur, de disposition dans la classe...), dans divers contextes éducatifs. Une de ses fonctions est de «présenter aux yeux de tous le contenu de savoir visé» (Nonnon, 2004, p. 20). Aussi, il est perçu comme un «médiateur d'action» (Nonnon, 2000, p. 87) sur lequel «s'articulent, dans leurs discontinuités, leurs ruptures et leurs transformations réciproques, des discours oraux et des traces écrites» (*ibid.*). Ces traces «témoignent qu'il s'effectue quelque chose dans la classe qui peut être montré, qui crée de la valeur en termes de savoirs ou de résultats» (*ibid.*, p. 91). Nous comprenons alors l'importance que revêt l'acte d'écrire (ou de venir écrire) au tableau, le «territoire» (Nonnon, 2004, p. 22) de l'enseignant.

En revanche, ce qu'il représente dans l'imaginaire collectif des élèves et des enseignants et sa fonction varient probablement d'une culture à l'autre, voire d'un niveau scolaire à un autre. Or, le tableau prend son sens dans les usages qui en sont faits (Nonnon, 2000). Ils peuvent varier selon le type d'activité, le moment de la séquence ou de la journée, le scripteur légitimé. Cette variabilité culturelle s'observe également sur le plan non verbal. L'utilisation du tableau mobilise «le corps de l'enseignant, son rapport à l'espace, sa distance à autrui» (Nonnon, 2000, p. 116). Tout comme chaque enseignant se construit, consciemment ou non, un profil gestuel propre (Tellier et Cadet, 2014 ; Azaoui, 2014a), on peut supposer qu'il possède et développe une façon personnelle de construire son rapport au tableau, rapport qui variera selon différents paramètres (culture, personnalité, discipline enseignée, etc.).

1.1.2 Le tableau, un objet/moyen de territorialisation

La trace écrite symbolise le produit d'un travail collectif dans lequel sont impliqués les élèves. La «participation à la trace collective au tableau, à ses modifications peut pour les élèves passer par l'activité matérielle d'écrire au tableau, d'y laisser matériellement leur trace personnelle» (Nonnon, 2004, p.28). Le tableau peut alors constituer un enjeu de territorialisation (Raffestin, 1986), définie comme «processus de sémiotisation» (p. 180). Si l'espace devant le tableau ou celui que constitue sa surface est initialement neutre, il devient, dans le cas qui nous intéresse

ici, le théâtre d'une territorialisation réalisée à un triple niveau: 1) appropriation physique de la scène devant le tableau; 2) appropriation d'un espace de taille variable (selon la personnalité et la graphie de chacun) pour y inscrire son journal et 3) matérialisation graphique de son identité.

1.2 Dimensions identitaires et normatives de l'écrit(ure)

La pratique scripturale peut aussi être envisagée comme un instrument de construction et de mise en scène de soi tant elle constitue une trace de son travail, de sa réflexion ou de sa parole (Nonnon, 2004). En effet, depuis Goody (1979), l'écriture a cessé d'être perçue comme un code second, une double représentation de la pensée et du langage qui l'oralise. La didactique s'est récemment enrichie de travaux (Fabre-Cols, 1990; Plane, Alamargot et Lebrave, 2006; Doquet, 2011) qui envisagent l'écriture dans son déroulement et sa dynamique scripturaux, invitant ainsi à déplacer le regard du texte vers l'écriture et vers le scripteur.

1.2.1 La construction de l'élève-scripteur et mise en scène de soi

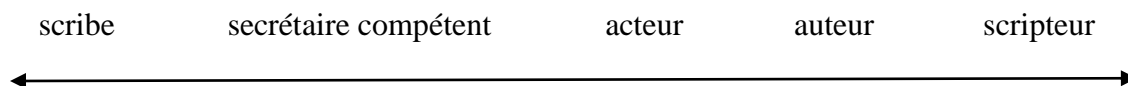
L'élève élabore, par sa pratique de l'écriture, sa construction de sujet-scripteur. Dans le contexte scolaire, le scripteur adopte une «posture d'élève», qui interagit avec celle de l'enseignant et de ses pairs (Bucheton, 1999) et se développe dans ce «lieu privilégié des apprentissages formels de l'écrit, [et] informels et générateurs de représentations de l'écriture et de ses usages» (Barré-De Miniac, 1996, p. 15). L'élève-scripteur est dans le même temps un adolescent, «produit d'autres contextes sociaux» (Schneuwly, 2002, p. 241), aux caractéristiques sociolinguistiques variées (âge, milieu familial, langue première...). Se sont développées en amont «des conceptions et représentations de l'écrit, ainsi que des désirs et des attentes, des valeurs attachées à l'écrit» (Barré-De Miniac, 2002, p. 2). L'élève-scripteur se construit donc dans cette double détermination qui va lui permettre/l'empêcher «d'écrire un texte, d'adopter une certaine posture, d'énoncer d'une certaine manière, de construire les contenus selon un certain mode, une certaine logique» (Schneuwly, 2002, p. 241).

La posture adoptée par l'élève-scripteur rappelle que l'acte d'écriture est aussi l'occasion d'une mise en scène de soi qui, comme tout acte de communication, implique une mise en danger, et donc un éventuel travail de figuration (Goffman, 1972). Par ailleurs, dans sa dimension consciente, cette mise en scène étant pensée et organisée, l'acte d'écriture est plus qu'une projection de l'image de soi (Chabanne et

Bucheton, 2002). Puisqu'il y a sélection de ce qui est projeté, l'acte scriptural devient un acte de (re)création de sa personne en faisant «exister entre moi et les autres une différence qui me construit» (*ibid.*, p.12).

Cette identité se (re)construit et se négocie notamment lors d'activités pédagogiques telles que la dictée à l'enseignant. Cette activité, au-delà du renversement des rôles attribués à l'enseignant et à l'élève, induit des «transformations posturales c'est-à-dire à la fois langagières, cognitives et sociales qui doivent s'effectuer pour qu'il y ait apprentissage du langage écrit et de l'écriture» (Javerzat, 2006, p. 88).

L'entrée dans l'écrit, liée à la spécificité de la tâche, prend appui sur un discours oral, lui-même polymorphe, qui est fonction des compétences de scripteur-lecteur développées par l'élève (Heems, 1995). Les propositions de l'élève peuvent être négociées par l'ensemble des acteurs de la classe lors d'une écriture collective dans laquelle les différents rôles et attributions sont perméables et déterminés par les relations interlocutives. Les niveaux de compétence de l'élève énonciateur engageront également la participation effective et affective de l'enseignant. Ainsi, la fonction de chacun pourrait se situer sur un continuum délimité par la fonction de scribe et de scripteur, chaque participant pouvant remplir plusieurs rôles simultanément ou successivement.



Nous définissons les fonctions comme suit:

- Le scribe graphie le texte
- Le secrétaire compétent révisé le texte final (qualité et quantité)
- L'acteur intervient sur le texte en construction
- L'auteur construit (en dictant ou écrivant) et signe le texte
- Le scripteur réunit toutes les fonctions

Dans l'écriture collective, l'ensemble des interactions qui construisent, complètent ou révisent l'énoncé dicté ancre l'entrée dans l'écrit dans une polyphonie orale, où les négociations font émerger le texte des différentes interactions.

1.2.2. Pratiques scripturales et normes scolaires

Les négociations et révisions rappellent que toute prise de parole est potentiellement un objet d'évaluation, laquelle joue plusieurs rôles en termes de

régulation des apprentissages, de certification et d'orientation (Allal, 2006). La conception de l'évaluation chez certains enseignants demeure toutefois influencée par des représentations sur l'erreur (Astofli, 1997; Marquilló-Larruy, 2003; Reuter, 2013), favorisant notamment une certaine sacralisation des contenus grammaticaux (Reuter, 2013, p. 30). Ainsi, l'écrit reste encore souvent évalué à l'aune des normes morphosyntaxiques. Cette approche normative de l'évaluation lie la notion d'erreur à celle d'écart par rapport à la production attendue, dans un même contexte d'énonciation, d'un locuteur natif. Cette conception semble avoir déterminé l'appréhension de la production fautive et «disqualifiante» (Reuter, 2013, p. 24) dans l'enseignement traditionnel. Néanmoins, toute évaluation d'un énoncé considéré comme erroné n'est pas strictement prescriptive (Marquilló-Larruy, 2003): les reprises effectuées par l'enseignant ont également une fonction d'étayage du discours et d'accompagnement de l'élève dans l'apprentissage des processus d'écriture-réécriture. C'est d'ailleurs ce que l'on retrouve dans cette étude, dans laquelle les normes sont progressivement mises au second plan par l'enseignante au profit d'une démarche privilégiant une construction normative collective visant une réflexion linguistique et l'autonomisation des élèves.

2. Méthodologie

Chercher à observer comment les élèves s'approprient l'espace du tableau pour coconstruire le texte et leur identité de scripteur en français et d'élève nécessite un corpus d'interactions. Nous présenterons dans cette partie le dispositif observé, le corpus que nous avons constitué puis les outils d'analyse employés.

2.1 Corpus vidéo de classe

Nous avons filmé durant 13 séances une enseignante de collège intervenant auprès d'élèves allophones originaires d'Italie, d'Espagne, du Brésil et du Maroc. La particularité des unités pour élèves allophones arrivants tient notamment au fait qu'elles sont des classes ouvertes rassemblant des élèves de tous âges (de 11 à 14 ans) et de tous niveaux linguistiques (A1 à A2+³).

Lors de l'élaboration collective du petit journal, l'enseignante demande à des élèves volontaires de raconter un événement (vécu, lecture de journaux, programme télévisé...) qu'ils souhaiteraient (faire) écrire au tableau, avant qu'il ne soit recopié

³ Locuteur de niveau élémentaire tel qu'établi par le Cadre européen commun de référence.

par chaque élève sur son cahier. Deux temps sont distingués dans la mise en œuvre de cette activité sur l'année scolaire: phase 1 (séances 1 et 2), l'enseignante écrit sous la dictée des élèves et signe éventuellement à la place de l'élève-auteur; phase 2 (séances 3 à 13), les élèves viennent au tableau écrire et signer eux-mêmes leur journal.

Nous avons choisi trois séances (séances 1, 2 et 9), d'une durée moyenne de 48 minutes, réalisées entre décembre 2011 et février 2012. Ce choix est motivé par le fait que les séances retenues donnent à voir les différents temps ritualisés du petit journal (voir infra 3.1.1), une évolution de la phase 1 à la phase 2, et une certaine significativité du corpus, «la question du corpus [étant] de savoir en quoi il rend compte de certaines constructions interprétatives du monde social par certains de ses acteurs» (Blanchet, 2011, p. 19).

2.2 Analyse des discours multimodaux

L'étude des interactions didactiques, effectuée directement à partir du support vidéo, exige la prise en compte de nombreux éléments communicatifs verbaux et non verbaux. L'analyse de leurs imbrications nécessite le recours à des outils d'analyse permettant de décloisonner les approches. Ainsi, l'analyse des discours en interaction (Kerbrat-Orecchioni, 2005) nous a servi d'outil d'analyse puisqu'elle invite à un «métissage théorique» (*ibid.*, p. 21) en faisant appel à l'analyse du discours et à l'analyse conversationnelle. La première invite à s'intéresser aux procédés énonciatifs qui précèdent, accompagnent ou suivent le travail d'écriture. Une attention particulière sera portée aux pronoms personnels et aux outils de modalisation, qui renseignent sur l'inscription énonciative des participants ainsi que sur leurs stratégies discursives. La seconde considère l'organisation des tours de parole ou le travail de figuration (Goffman, 1972). L'observation de ces aspects conversationnels éclaire la compréhension des enjeux liés au processus de territorialisation de l'espace scriptural, notamment en matière de face et de figuration.

En cohérence avec notre conception systémique des interactions didactiques, l'analyse ne dissociera pas les différents éléments qui composent ce réseau multimodal et plurisémiotique. Si, pour faciliter l'analyse, chaque modalité peut faire l'objet d'une étude isolée, nous chercherons à la resituer dans l'économie de l'échange, afin d'observer comment un phénomène énonciatif – l'énoncé étant considéré comme une activité multimodale (Krafft et Dausendchön-Gay, 2001) – s'articule aux autres et surtout pour quel(s) effet(s).

3. Résultats

L'analyse du corpus articule les résultats autour de trois notions principales: la mise en scène de soi, les représentations des normes et le rapport à l'espace.

3.1 Acte d'écriture et mise en scène de soi

L'écriture sur le tableau ouvre un espace dans la classe que le scripteur investit par sa présence et par les spécificités de son texte en construction.

3.1.1 Le petit journal, parler pour (mieux) écrire

L'activité constitue un rituel pédagogique qui, comme tout rituel, possède un caractère sécurisant pour l'élève (Bertrand et Merri, 2015, p. 41), propice à la mise en mots de soi. Elle est marquée par le moment de sa réalisation (en début d'heure), l'identité de l'initiateur (habituellement l'enseignante) et une procédure en cinq étapes: 1) l'enseignante (ou l'élève) inscrit le titre au tableau, 2) un élève propose de raconter un évènement, 3) le petit journal est discuté et écrit collectivement, 4) la signature de l'élève scripteur est apposée, 5) les élèves recopient le petit journal sur leur cahier.

Le petit journal sert une finalité pédagogique essentielle dans l'enseignement aux élèves allophones: l'urgence de l'apprentissage, qui exige un travail conjoint de toutes les compétences. Cette activité d'écriture permet une pratique de l'oral puisqu'elle requiert que les idées soient clairement formulées, répondant ainsi à l'injonction pédagogique, implicite ou non, du «parlez mieux» (Cicurel, 2011, p. 38).

(1)

1	Luca	<i>mon père regardé⁴</i>
2	E	<i>a regardé</i>
3	Luca	<i>a regardé</i>
4	E	<i>oui + d'accord très bien</i>
5	Luca	<i>(écrit «à regarde»)</i>
6	E	<i>non non c'est le verbe et quand c'est le verbe on met pas- (l'enseignante s'interrompt car luca a corrigé l'accent sur l'auxiliaire) + par contre tu as écrit a regarde + c'est pas mon père a regarde c'est aregarDÉ</i>

Cette règle est primordiale pour certains élèves allophones, car, à défaut de pouvoir formuler leurs idées à l'écrit au début de leur scolarisation en France, l'oral en français est le moyen de communication institutionnelle principal.

⁴ Conventions de transcription: + = pause; majuscules = emphase prosodique; ...- = auto-interruption; (...) = information contextuelle/paralinguistique ; soulignement = chevauchement; X = segment inaudible; [...?] = transcription incertaine; ::: = allongement vocalique

La transcription de l'énoncé au tableau ouvre une étape autrement complexe en ce qu'elle introduit de nouvelles exigences linguistiques ou des paramètres visant une cohérence et cohésion textuelles. C'est ce qu'attestent ces interventions de l'enseignante à des temps différents de la réalisation du petit journal:

(2) *tu veux raconter tout ça dans le petit journal?*, qui souligne la négociation autour de l'oral spontané que vient de livrer l'élève;

(3) *qu'est-ce qu'on met derrière hier?*, qui témoigne de la démarche d'enseignement des contraintes textuelles puisqu'elle attend que les élèves ajoutent une virgule à l'énoncé écrit.

Ce premier écrit sert de support de discussions métalinguistiques qui mettent en débat différentes connaissances grammaticales ou lexicales, comme dans les exemples 4 et 5, ce qui facilite les apprentissages:

(4) E: *c'est quel temps ça j'ai vu?*

(5) E: *que la france commence la crise? + c'est ça?*

Les apprenants sont amenés à étayer leurs propositions de correction, donc à consolider ou réviser leurs conceptions initiales.

Aussi, la réalisation du petit journal favorise le dialogue entre élèves, ainsi que les passages successifs et négociés entre l'oral et l'écrit. Ils permettent de construire des représentations des différents supports sémiotiques que sont l'oral et l'écrit, tout comme de leurs normes respectives.

3.1.2 L'écriture, un acte incarné

La première appréhension de l'acte d'écriture est corporelle. En se proposant de venir écrire au tableau, les élèves exposent leur corps aux regards de leurs camarades et des enseignants. Le cadre sécurisant du rituel facilite cette démarche volontaire. L'entrée dans l'écrit se fait par le corps, dont l'importance dans le processus d'apprentissages a été montrée notamment par les travaux sur la cognition incarnée (Lakoff et Johnson, 1999). Le corps pense l'acte d'écriture et y participe. Une élève, pour construire la suite de son énoncé, se détourne du tableau et «regarde dans le vide». Or, l'on sait que le détournement du regard, en réduisant les stimulus extérieurs, permet de soulager la charge cognitive à traiter pour répondre à des questions difficiles (Glenberg *et al.*, 1998).

Plus globalement, le journal s'incarne également sur le plan énonciatif. L'inscription de l'auteur dans la production scripturale s'effectue par le biais de

différents pronoms. L'emploi du «on» est notamment présent dans le discours des élèves scripteurs lorsqu'est anticipé le produit fini et le travail collectif de correction:

Luca : *on écrit tout et ensuite on corrige*

A l'inverse, la présence du «je» s'observe dans les situations de prise en charge personnelle de l'acte d'écriture, suite à une demande d'aide par exemple:

Habiba: *j'écris j'ai eu ou j'ai?*

Dans d'autres situations, l'usage alterné des pronoms sujets apporte un certain flou quant à l'identité de l'auteur, voire du scripteur, mais souligne aussi la porosité des rôles. Ainsi, dans la séance 2, l'enseignante entame l'activité en ces termes:

E: *qu'est-ce que l'on va écrire + attends deux secondes + donc carlos nous t'écoutons + alors je t'écoute*

L'enseignante alterne entre trois pronoms sujets qui réfèrent à trois entités plus ou moins précises. Le pronom «on» introduit un certain flou, dans sa référence à la masse-classe indistincte. Sous la dictée de Carlos, c'est l'enseignante qui rythme l'activité (*attends deux secondes*), mais l'acte d'écriture est inscrit dans une action collective. Deux dimensions langagières se chevauchent, révélant une double fonction de ce petit journal: (se) dire en entrant dans l'écrit. Une fois prête, l'enseignante reformule son énoncé à l'aide du pronom «nous», qui marque davantage l'identité des interlocuteurs. Sur le plan énonciatif, elle réunit l'ensemble des élèves et les désigne comme des interlocuteurs de Carlos, engageant ainsi l'activité dans un jeu d'interactions polylogales. Par l'usage de ces pronoms, l'enseignante ouvre, pour chaque élève, la possibilité de construire son propre rapport à l'écrit(ure). En effet, le «on» ou le «nous» permet d'englober les élèves qui n'écrivent pas encore et, partant, encourage leur entrée progressive dans le «je(u)». En employant le «je», elle finit par assumer seule l'acte d'écouter et se charge de transcrire sur le tableau en tant que scribe-secrétaire. Ce glissement énonciatif appelle trois commentaires. D'une part, il met en suspens l'acte d'écriture, que renforcent la mise en attente et une révélation progressive de l'identité des acteurs principaux: je/tu. D'autre part, cette interaction duelle inscrit l'enseignante comme la destinataire privilégiée puisque c'est elle qui écrit sous la dictée. Enfin, cela l'inscrit également comme évaluatrice du discours de l'élève, ce qui modifie le caractère de l'activité, la faisant passer d'un écrit social à un écrit scolaire.

3.2 L'écrit(ure) au tableau, support des représentations sur les normes

Le processus d'écriture est l'occasion de voir se confronter les représentations de chacun quant aux normes attendues sur le plan formel, linguistique et textuel. Elles peuvent concerner les deux dimensions du journal, envisagé comme produit et processus.

3.2.1 Représentations des normes

Des commentaires normatifs concernant la longueur, la qualité linguistique ou l'esthétique de la trace laissée sur le tableau sont émis par les élèves ou l'enseignante. Dans l'exemple 1, qui se situe à la fin de l'écriture du journal par une élève, deux normes se télescopent:

Exemple 1

- | | | |
|---|------|---|
| 1 | E | parfait très bien merci habiba + habiba il faut que tu signes |
| 2 | Andy | (produit un geste de pointage en direction du tableau), mais c'est très petit |
| 3 | E | c'est très petit, mais elle a presque pas fait d'erreurs |

Le journal que propose Habiba ne répond pas, selon Andy, à des critères de longueur qui relèvent d'un imaginaire normatif et renvoient aux représentations individuelles d'Andy. À ces normes quantitatives, l'enseignante oppose des normes qualitatives, ce qui permet d'amorcer une déconstruction des conceptions de l'écriture chez Andy puisqu'elle l'invite à concevoir l'écriture davantage en termes de qualité, même imparfaite (*presque*, tour 3), que de quantité.

La primauté à la qualité se retrouve également dans les commentaires normatifs de l'enseignante sur l'esthétique de la trace écrite (exemple 2).

Exemple 2

- | | | |
|---|------|---|
| 1 | E | tu as mis une majuscule il faut mettre une minuscule (Fig.1a) + c'est-à-dire une petite |
| 2 | Luca | (rires)+ <u>attends madame</u> (efface avec son doigt) |
| 3 | E | <u>äie äie äie</u> ++ regarde regarde regarde + on va faire comme ça + ce sera beaucoup mieux (Fig.1b) ++ voilà parfait |

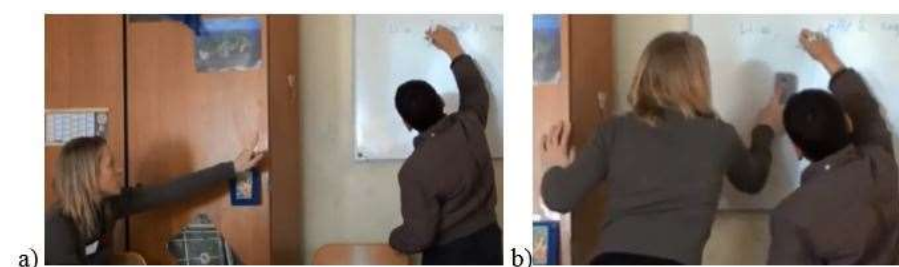


Figure 1 - Interventions sur les normes qualitatives

L'exigence traduit la visée pédagogique de l'enseignante, dont Luca n'a pas nécessairement conscience. La trace au tableau étant amenée à être recopiée sur le cahier, elle doit répondre à des normes de lisibilité, d'autant qu'il existe une certaine «sacralisation de l'écrit opérée par l'institution scolaire» (Dabène, 1991, p. 12) qui conduit l'enseignante à imposer, parfois unilatéralement, certaines normes. Avec cet élève en particulier, l'intégration de certaines normes qualitatives ou textuelles est quelque peu compliquée et elles font l'objet de rappels réguliers de la part de l'enseignante, car Luca privilégie l'oral à sa transposition écrite. Il prête peu d'importance à la propreté de son écrit (au tableau ou sur son cahier) ou à certaines spécificités de cohérence textuelle telles que la majuscule en début de phrase.

Pour ce qui est du processus d'écriture, l'analyse des corpus fait ressortir une attitude paradoxale de l'enseignante. D'une part, elle insiste fréquemment sur l'importance de reporter la phase de correction à la fin de l'activité: *écris jusqu'au bout et on corrige*.

D'autre part, le travail d'écriture est régulièrement interrompu pour procéder à une révision formelle ou linguistique, qui peut être un frein au geste scriptural de l'élève. Ainsi, dans l'exemple 2 cité précédemment, l'enseignante intervient au sujet de la cohésion textuelle afin que l'élève corrige une majuscule placée après une virgule. Sur le plan linguistique aussi la surveillance par l'enseignante est constante: *contrôle + avec un e et un accent circonflexe + un chapeau*

Ce sont parfois les élèves qui jouent ce rôle de garant, encouragés par l'enseignante. Dans l'exemple 3, Andy signale une erreur et de son propre chef, il se lève pour venir corriger:

Exemple 3

1	Andy	<i>madame j'ai trouvé un erreur</i>
2	E	<i>tu as trouvé Une erreur</i>
3	Andy	<i>ici</i>
4	E	<i>il n'y a pas d'accent tu as raison + ouh.: bien (fait un geste de la main pour signifier «super»)</i>

Cet extrait illustre l'intervention corrective par un élève, mais aussi la constante focalisation de l'enseignante sur l'acceptabilité de la langue produite par les élèves. Alors qu'Andy est uniquement intéressé par l'erreur qu'il souhaite corriger⁵,

⁵ Il n'effectue aucune reprise de la reformulation proposée par l'enseignante au tour 2.

son discours est lui-même objet de correction phonétique de la part de l'enseignante qui rappelle par cet acte son statut de référente linguistique.

Lors des corrections collectives, la charge cognitive liée à la réflexion métalinguistique est partagée. Généralement, c'est l'élève scribe du journal qui est chargé d'effectuer une relecture et donc d'assumer également la fonction de secrétaire compétent. La production du geste graphique et le tâtonnement incarné lors de la révision visent à favoriser une incorporation de la correction.

Paradoxalement, l'acte d'écriture est également un exercice autorisant, voire légitimant l'erreur, une attitude d'autant plus marquante qu'elle concerne, dans l'extrait suivant, l'enseignante même qui endosse le rôle de scribe-secrétaire. L'enseignante construit ainsi chez les apprenants un rapport à l'écriture décomplexé: les hésitations et les modifications font intégralement partie du travail.

Exemple 4

1	E	<i>(note au tableau) il [le président] a dit que la france</i>
2	Carlos	<i>commence</i>
3	E	<i>commence?</i>
4	Carlos	<i>oui ++ je crois</i>
5	E	<i>que la france + alors que la france commence la crise? + c'est ça? + que la france EST en crise non</i>
6	Carlos	<i>oui</i>
7	E	<i>ou connaît une crise?</i>
8	Saloua	<i>tenez madame ça marche pas (présente un feutre)</i>
9	E	<i>comment ça ça marche pas++ bon attends je vais écrire plus lentement + connaît une + alors mieux qu'une crise on peut dire une GRA::ve crise</i>

L'intérêt de cet extrait se situe dans l'expertise que chaque participant possède. Dans sa fonction d'acteur du journal qu'il dicte à l'enseignante, Carlos est expert du contenu du discours télévisé du président. L'enseignante s'appuie sur cette expertise informationnelle, mais, en tant qu'experte linguistique, elle signale la collocation inappropriée («commencer une crise», tour 5) sans être en mesure de proposer immédiatement une solution. Parce qu'elle n'est pas convaincue du terme employé par son élève, l'enseignante s'autorise à suspendre temporairement la dictée (tour 3, l'enseignante ne note pas la proposition). Même si elle finit par imposer une correction sans l'accord de Carlos (tour 9, le verbe connaître est retenu), la dimension collaborative est renforcée dans cet extrait par le fait que l'enseignante recherche régulièrement l'approbation de son élève (tours 5 et 7).

L'enseignante signale ainsi que, parce que l'écriture n'est pas un acte purement linéaire, il est possible de revenir sur ce qui a été noté pour parfaire la cohérence de l'ensemble. L'écrit apparaît comme une production en constante évolution. L'enseignante procède parfois spontanément à une relecture du texte écrit, ce qui permet d'enseigner implicitement aux élèves que le processus d'écriture nécessite relecture et reformulation. C'est ce que l'on observe lors de la séance 9: après avoir été interrompu, Luca poursuit le fil de son propos en prenant le temps de relire, à voix haute, les énoncés antérieurs. Il semble avoir intégré l'idée que le processus d'écriture-réécriture s'inscrit dans des allers-retours constants entre le déjà-écrit et ce que je suis en train d'écrire.

3.2.2 Des représentations évolutives

Support du travail d'écriture, le tableau reflète également l'évolution et l'organisation des représentations liées à l'orthographe. Dans l'extrait suivant, Luca est en train d'écrire son journal. Il y évoque les récentes chutes de neige en Italie, son pays d'origine. Il achoppe sur l'orthographe de l'adverbe «beaucoup».

Exemple 5

1	E	<i>oui beau:: ah non non c'est pas X</i>
2	Carlos	<i>non c'est pas q c'est</i>
3	Luca	<i>c'est quoi alors</i>
4	E	<i>b e a u + c'est bien</i>
5	Luca	<i>b e a u</i>
6	E	<i>b e a u c'est bien, mais après c'est pas un q c'est un c</i>
7	Luca	<i>comment ça un c + comme X (prononce un mot contenant le son tch)</i>
8	E	<i>un c comme euh comme euh::: coupe</i>
9	Luca	<i>ça (écrit la lettre)</i>
10	E	<i>voilà c'est ça</i>
11	Luca	<i>madame on peut aussi écrire /ku/ (dessine de la main la lettre q)</i>
12	Carlos	<i>non</i>
13	E	<i>cou</i>
14	Luca	<i>avec la-comme ça (écrit la lettre q)</i>
15	Carlos	<i>non</i>
16	E	<i>non non non jamais jamais jamais dans beaucoup</i>

Cette difficulté avec l'orthographe du son /k/ peut s'expliquer en partie par le fait que deux représentations de l'orthographe de ce phonème entrent ici en contact, celle des deux experts (l'enseignante et Carlos) et celle de Luca (tours 3 et 7).

Vingt minutes plus tard, Luca est à nouveau confronté à la transcription du son /k/ (dans le mot «bloqué»), qu'il orthographie «ch» («bloche»), en se basant certainement sur ses compétences scripturales en italien. Contrairement à l'intervention précédente, la correction qu'apporte ici l'enseignante (elle efface les lettres «ch» et demande à Luca d'écrire «qu») ne suscite aucune demande d'explication de la part de Luca, ni ne soulève de négociation:

Exemple 6

1	E	<i>bloqué c'est q u</i>
2	Luca	<i>ah:::</i>

Ainsi, en 20 minutes, l'élève a été confronté à deux transcriptions distinctes du son /k/ sans qu'aucune explication métalinguistique n'ait été donnée. S'il finit par intégrer l'orthographe correcte «co», comme le prouve le mot «recouvertes» correctement orthographié plus loin dans le petit journal, nous pouvons nous interroger sur la démarche de l'enseignante et nous demander si une approche contrastive italien/français (avec l'aide de l'élève) n'aurait pas permis, plus aisément, de faire apparaître les similitudes et différences du son /k/ dans les deux langues.

L'exemple 7, tiré de cette même séance, permet d'observer comment l'enseignante déconstruit certaines représentations liées à l'«aire scripturale» (Dabène, 1991, p. 16) sur le support tableau. Luca a défini une marge imaginaire sur le côté gauche du tableau (Figure 2a). Or, la réécriture d'un segment de phrase, assisté de Carlos, nécessite d'empiéter sur la frontière imaginaire de son texte:

Exemple 7

1	Carlos	<i>madame y'a pas de + place (indique le tableau)</i>
2	E	<i>ah y'a pas de place (Figure 2a)</i>
3	Luca	<i>madame on écrit comme:::</i>
4	E	<i>attends + tu sais quoi + regarde je vais te l'écrire + on va l'écrire là (Figure 2b) + ont été annulés + on va l'écrire à partir d'ici comme ça</i>

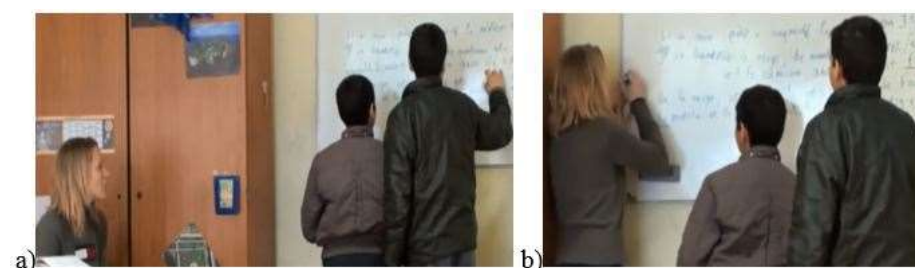


Figure 2 - Représentations et transgression de l'aire scripturale

Si, sur le plan didactique, la prise en main par l'enseignante de cette action peut être dictée par la nécessité d'accélérer le rythme afin de préserver du temps pour la recopie, sur le plan énonciatif, le glissement du «je» au «on» n'est pas anodin. L'enseignante assume seule au départ cette «transgression» («je», tour 4) avant d'inclure Luca («on»). Elle permet de faire évoluer la conception que les élèves peuvent avoir de l'aire scripturale et du respect de ses limites. L'acte d'écriture devient symboliquement un acte de liberté collectif en ce que l'expression de soi ne saurait être réduite à une portion d'espace délimitée par une ligne imaginaire.

3.3 Rapport à l'écrit(ure), rapport à l'espace

Nous le voyons, l'écriture du journal fait ressortir la question des frontières. Le rapport à l'écrit(ure) se construit également sur des représentations du tableau comme espace possible de territorialisation.

3.3.1 Territorialiser l'acte d'écriture

Pour rappel, la phase 1, dictée à l'enseignante, inscrit les élèves dans un rôle circonscrit pour l'essentiel au domaine de l'oral. La phase 2 les reconnaît comme des scripteurs. Un processus de territorialisation se réalise alors dès les premiers moments d'écriture du journal lorsque, par sa graphie, l'élève inscrit son identité sur le tableau; la graphie étant un indice, au sens peircien (Everaert-Desmedt, 2011), de l'identité du scripteur. Cette appropriation de l'espace se ponctue par la signature du texte rédigé. Si cet acte permet de marquer la paternité du journal, il participe également à une forme de territorialisation de l'aire graphique en tant que processus de «sémiotisation de l'espace» (Raffestin, 1986, p. 181). Ainsi, l'inscription graphique de soi sur l'espace tableau définit de nouvelles frontières visuelles.

Partant, le support matériel, tout comme l'espace situé devant le tableau, constitue un lieu ambivalent, à la fois espace commun, mais également territoire protégé de l'intrusion physique ou graphique de l'autre. Ainsi, la surface réduite du tableau conduit les élèves à la partager pour que soient écrits plusieurs journaux. Dans l'exemple retenu, Habiba ponctue son journal d'une signature élaborée qui occupe le bas du tableau. Béa, une autre élève, demande alors à rédiger un texte, ce qui amène l'enseignante à lui «laisser de la place⁶», donc à partager la surface (Figure 3).

⁶ Extrait de l'intervention de l'enseignante: *Alors on va écrire le nom d'habiba ici pour lui laisser de la place.*



Figure 3 - L'enseignante partage la surface scripturale

Bien qu'Habiba semble ne pas saisir immédiatement les raisons de la reconfiguration (elle cherche à voir ce que fait sa professeure), elle accepte cette réordination, comme l'indique cette question adressée à sa camarade Béa: *ah tu veux écrire aussi ton [texte ?]*

Par ailleurs, le journal étant un travail collectif, tout élève peut intervenir sur le travail fini ou en cours. Alors que Béa est en train de rédiger, Andy (Figure 4, sur la droite) vient corriger une erreur dans le texte rédigé précédemment par Habiba. Espace et feutre se trouvent donc partagés pour un temps avec l'accord tacite de Béa.



Figure 4 - Béa et Andy partagent l'espace et le feutre

Ces exemples montrent comment ces élèves incorporent progressivement l'idée que leur texte est mis en partage sur le tableau et, de fait, sous la tutelle de l'enseignante et de leurs pairs. Ils assimilent également l'idée que l'espace au tableau n'est pas un lieu sacralisé, où seule l'enseignante règnerait en maître du savoir.

Dans le même temps, cet espace partagé devient un territoire à protéger. La coécriture du petit journal se construit par l'adjonction d'un nouveau fragment textuel au précédent ou se déroule dans la négociation d'énoncés, où les différents intervenants sont plus ou moins légitimés par le scripteur. L'exemple le plus emblématique est tiré de la séance 9 durant laquelle Luca écrit son journal. Dans l'exemple 8, Luca est devant le tableau et requiert l'aide de l'enseignante.

Exemple 8

- | | | |
|---|------|--|
| 1 | Luca | <i>comment dire madame elles sont plein de neige</i> |
| 2 | E | <i>d'accord plein de + elles sont euh</i> |
| 3 | Luca | <i>elles sont plein</i> |

4	Carlos	<i>ils ont beaucoup de neige</i>
5	Luca	<i>XX (proteste)</i>
6	E	<i>elles sont plein de neige + attends</i>
7	Carlos	<i>avec le verbe avoir</i>

S'ensuit un dialogue visant à résoudre une difficulté lexicale (tours 1 à 3). Carlos (tour 4) fait une proposition, refusée avec agacement par Luca (tour 5). Le rejet franc de cet énoncé, pourtant valide, pose Luca en protecteur hostile à l'intervention d'un autre élève sur son territoire textuel et révèle que le rapport qu'il a construit à l'écriture possède une dimension individuelle très forte.

Ce conflit de territoire va se poursuivre, plus loin dans la séance (Exemple 9), lorsque Carlos, de son propre chef, s'avance vers le tableau (tour 3).

Exemple 9

1	E	<i>on corrige juste + on corrige parce que sinon on va jamais s'en sortir</i>
2	Luca	<i>ok + on corrige XX</i>
3	Carlos	<i>(s'avance vers le tableau) XX</i>
4	E	<i>oui voilà (à Carlos)</i>
5	Luca	<i>non non (luca agrippe la manche de carlos)</i>
6	E	<i>(à carlos) tu soulignes les erreurs ++ voilà</i>
7	Carlos	<i>oui oui</i>
8	E	<i>attends je te donne (elle cherche un feutre)</i>
9	Luca	<i>NON XX les erreurs + (à carlos) oui je sais + alors (il corrige) on corrige avec ça madame + on efface les erreurs et on corrige</i>
10	Carlos	<i>c'est pour souligner seulement</i>
11	E	<i>(à luca) c'est pour que TOI tu les corriges</i>

Luca s'oppose à l'arrivée de Carlos au tableau (tours 5 et 9), arrivée pourtant légitimée par l'enseignante, qui lui confie une tâche précise et délimitée (tour 6). Luca ne refuse pas la correction (puisque'il accepte l'implicite intervention de l'enseignante contenue dans le *on*, présent déjà au tour 2), il s'oppose à l'intrusion de Carlos, qui semble remettre en question ses compétences («je sais alors», tour 9). Luca est toutefois conforté dans sa position de scripteur du texte et dans ses compétences de révision et de correction, comme le suggèrent certaines stratégies de préservation de la face:

- adverbe «seulement» avec fonction d'adoucisseur pour Carlos (tour 10)
- redoublement du pronom personnel sujet «toi» pour l'enseignante (tour 11)

Néanmoins, ces stratégies sont insuffisantes pour permettre le partage de l'espace. Carlos s'impose (Figure 5a) et Luca le repousse (Figure 5b). La dimension ludique reste néanmoins importante (Carlos et l'enseignante sourient).



Figure 5 - Le tableau, espace protégé

La cohabitation des deux élèves au tableau se poursuit, pour un temps, dans le respect de la limite demandée par l'enseignante (tour 6) et promise par Carlos (tour 10). Néanmoins, Carlos ne se contente pas de sa fonction d'indicateur des erreurs. Quelques minutes plus tard, l'enseignante dicte à Luca des corrections à effectuer: *E : alors un accent sur le e + voilà + et comme ce sont LES camions ++ qu'est-ce qu'on met après + bloqué*

Carlos en profite pour s'approcher et ajouter le -s manquant (Figure 6).



Figure 6 - Carlos s'impose comme correcteur

Ainsi, lorsque l'espace devient territoire, il se partage dans la négociation ou se défend, dans le jeu ou le conflit. L'on pourrait ici considérer que cet exemple révèle l'ambivalence de cette activité qui joue à la fois sur la dimension individuelle et collective de l'écriture. Loin de constituer une limite, ce paradoxe est au cœur même de cet exercice et est inscrit dans le contrat didactique initialement posé en classe. Aussi, les stratégies d'invasion ou de défense ne durent qu'un temps: le journal, en tant que rituel, fonctionne sur un contrat didactique explicite de coécriture et de partage de l'espace-tableau.

3.3.2 Dialogues entre les espaces-temps de l'écriture

Énonciation non assujettie aux contraintes du flux verbal, l'écriture se déploie dans une temporalité déroulée qui autorise les retours en arrière, les révisions,

les corrections. Ces espaces-temps peuvent dialoguer, créant une intertextualité (Rabau, 2002) qui rassemble à la fois les textes et les corps écrivains.

Ce rappel d'autres espaces-temps scripturaux, nécessaire pour la poursuite de l'écriture du journal, peut émerger de la mémoire. Dans l'exemple 10, la classe cherche à qualifier la crise économique qui se répand en Europe (tours 1 à 3).

Exemple 10

1	E	<i>traversait une crise</i>
2	Rachid	<i>énorme</i>
3	Saloua	<i>grave</i>
4	E	<i>une grave crise + tu as raison + grave vous avez vu avec madame boré grave accident</i>
5	Elèves	<i>oui</i>
6	E	<i>grave c'est terrible</i>
7	Saloua	<i>c'est dans le dialogue</i>
8	E	<i>dans le dialogue oui</i>

Approuvant la proposition de Saloua, l'enseignante réactive les savoirs (tour 4) en rappelant une précédente mention de l'adjectif «grave» dans un dialogue construit dans un autre espace (la classe de Mme Boré) et à un moment antérieur. Ce rappel est entériné par plusieurs élèves de la classe (tour 5) et resitué par Saloua (tour 7) dans un espace textuel spécifique (le dialogue). Plus loin dans la séance, cette élève montre à l'enseignante la page où est recopié le dialogue, inscrivant celui-ci dans l'espace de la classe et dans le présent. Les deux textes, le dialogue et le petit journal, se font alors écho, réunis dans un même espace et un même temps de lecture (Figure 7).



Figure 7 - Dialogue et journal réunis dans un même espace-temps de lecture

La question de l'accès à des espaces-temps scripturaux antérieurs peut s'opérer également par le déplacement des corps. Dans l'exemple suivant (Exemple11), Carlos souligne les erreurs produites par Luca. Devant la graphie «s'ont», il a un doute et sollicite la validation de l'enseignante:

Exemple 11

- | | | |
|---|--------|--------------------------------------|
| 1 | Carlos | <i>c'est pas apostrophe madame</i> |
| 2 | Luca | <i>oui que c'est apostrophe</i> |
| 3 | E | <i>MAIS non c'est pas apostrophe</i> |

Luca proteste (tour 2) et l'enseignante confirme qu'il y a une erreur (tour 3). Pour réactiver dans la mémoire de Luca la morphologie du verbe «être», elle cherche des yeux l'affiche où est inscrite la conjugaison. Les énoncés qu'elle produit dans le temps de sa recherche situent le verbe (métonymie de l'affiche où la conjugaison est écrite) dans l'espace de la classe. Elle pose un bras sur les épaules de Luca (Figure 8) et l'accompagne devant l'affiche, qui a valeur de validation.



Figure 8 - l'enseignante guide Luca vers l'affiche

La mémoire n'ayant pu être activée par le discours oral, le déplacement des corps est nécessaire pour accéder aux savoirs et savoir-faire antérieurs. Le geste de l'enseignante marque symboliquement l'accompagnement didactique vers le développement des compétences, validées quand Luca corrige lui-même son erreur (Figure 9).



Figure 9 - Luca efface et corrige son erreur

Conclusion

Nous avons cherché à voir comment, dans l'écriture d'un petit journal, les élèves s'approprièrent l'espace d'écriture qu'est le tableau pour coconstruire leur identité d'élève et de scripteur en français, ainsi que leur rapport à l'écriture. Nous avons constaté une perméabilité des rôles que nous avons formalisée par un continuum délimité par les fonctions de scribe et de scripteur. Le tableau devient le

support des représentations liées aux normes que devrait respecter le petit journal, ainsi que le support d'une construction identitaire, que renforce notamment sur le plan graphique l'inscription de soi. Cette construction se situe dans la tension entre l'inscription individuée de l'élève-scripteur et la réalisation collaborative du texte, sur un espace partagé. Si dans un premier temps l'espace du support d'écriture devient un territoire à s'approprier/à préserver de l'intrusion des autres élèves, la tâche d'écriture crée une dynamique collective. Parce que l'écriture devient ainsi un acte commun dans la réalisation d'une même tâche, elle s'affranchit de la simple inscription identitaire. L'espace du tableau, parce que visible par tous, va induire et favoriser les processus évaluatifs de l'enseignante et des pairs au fur et à mesure de l'écriture individuelle, qui se construit donc dans les interactions et les négociations.

Parallèlement, l'enseignante, par ses déplacements, ses commentaires évaluatifs, intervient dans la construction de la compétence scripturale de ses élèves allophones. Garante des normes et du cadre de fonctionnement, elle est aussi responsable de la planification globale. Si notre analyse s'est centrée sur les temps d'écriture au tableau, le corpus rappelle qu'aux yeux de l'enseignante, le processus scriptural ne se finalise qu'une fois le texte produit copié sur le cahier. Par son transfert sur un espace individuel, propre à chaque élève, cette trace écrite donne institutionnellement la valeur au travail d'élaboration du journal et devient le reflet de la tâche effectuée en classe et, par extension, de l'enseignement dispensé.

Cela nous invite à repenser l'importance que l'on accorde, dans la formation des enseignants, à la trace écrite et au lieu de son inscription. En effet, l'enseignement de l'écriture, tout comme son évaluation, doit se penser dans l'articulation entre le travail fini (la recopie du texte produit) et la construction scripturale (le processus). Peuvent ainsi être appréhendées l'ensemble des actions des scripteurs et, dans le cas d'une écriture collaborative, l'ensemble des négociations réalisées.

La collaboration entre les différents acteurs, collaboration nécessaire pour mener à bien la réalisation du petit journal, doit s'appuyer sur la construction d'une coopération entre les participants (Baudrit, 2005), qui repose sur l'idée d'interdépendance. Celle-ci nécessite une relation d'entraide qui exige que les élèves apprennent progressivement à donner, à demander et à recevoir de l'aide en fonction de leurs besoins langagiers réels. Ainsi, deux types complémentaires de correction par un tiers sont organisés: l'hétéro-correction «pour autrui» (réorganisation de la surface du tableau par l'enseignante, la correction de l'erreur à l'écrit ou à l'oral) et l'hétéro-

correction «avec autrui» (étayage métalinguistique, signalement des erreurs, partage des hypothèses de correction). Ainsi, en plus de construire des compétences scripturales, le petit journal permet de développer chez les élèves des qualités d'écoute réciproque, d'observation et de formulation claire de questions et réponses.

Pour que l'activité puisse favoriser partage et réciprocité, il s'agit pour l'enseignant et les élèves de prendre en compte le lâcher-prise nécessaire pour la réalisation d'une écriture collaborative, qui se négocie également dans le partage du territoire avec les pairs. Voilà, nous semble-t-il, un défi pédagogique et de formation à relever.

Références bibliographiques

Allal, L. (2006). Une conceptualisation de l'évaluation dans la recherche francophone en Europe. In G. Figari, G. et L. Mottier Lopez (dir.). *Recherche sur l'évaluation en éducation* (p. 223-230). Paris: L'Harmattan.

Astolfi, P. (1997). *L'erreur, un outil pour enseigner*. Paris: ESF éditeur.

Azaoui, B. (2015). Fonctions pédagogiques et implications énonciatives de ressources professorales multimodales. Le cas de la bimanualité et de l'ubiquité coénonciative. *Les Cahiers de l'Acedle*, 12(2), 225-253.

Azaoui, B. (2014a). *Coconstruction de normes scolaires et contextes d'enseignement. Une étude multimodale de l'agir professoral*. Thèse de doctorat, Université Paul Valéry, Montpellier.

Azaoui, B. (2014b). Multimodalité des signes et enjeux énonciatifs en classe de FL1/FLS. In M. Tellier et L. Cadet (dir.), *Le corps et la voix de l'enseignant: mise en contexte théorique et pratique* (p. 115-126). Paris: Éditions Maison des Langues.

Barré-De-Miniac, C. (2002). Du rapport à l'écriture de l'élève à celui de l'enseignant. *Éduquer*, 2. Document téléaccessible à l'adresse <<https://rechercheseducations.revues.org/283>>

Barré-De Miniac, C. (1996). *Vers une didactique de l'écriture. Pour une approche pluridisciplinaire*. Bruxelles: De Boeck Université.

Barré-De Miniac, C. et Reuter, Y. (dir.) (2006). *Apprendre à écrire au collège dans les différentes disciplines*. Lyon: INRP.

Baudrit, A. (2005). Apprentissage coopératif et entraide à l'école. *Revue française de pédagogie*, 153, 121-149.

Bertrand, M. et Merri, M. (2015). Les fonctions du rituel scolaire selon différentes sciences humaines et sociales. *Recherches en Éducation*, 8, 39-47.

Blanchet, P. (2011). Nécessité d'une réflexion épistémologique. In P. Blanchet et P. Chardenet (dir.), *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures. Approches contextualisée* (p. 9-19). Paris: Éditions des Archives Contemporaines.

Bucheton, D. (1999). Les postures du lecteur. In P. Demougins et J.-F. Massol (dir.), *Lecture privée, lecture scolaire, la question de la littérature à l'école* (p. 137-150). Grenoble: CRDP.

Chabannes, J.-C. et Bucheton, D. (dir.) (2002). *Parler et écrire pour penser, apprendre et se construire. L'écrit et l'oral réflexifs*. Paris: PUF.

Cicurel, F. (2011). *Les interactions dans l'enseignement des langues. Agir professoral et pratiques de classe*. Paris: Didier.

Dabène, M. (1991). Un modèle didactique de la compétence scripturale. *Repères*, 4, 9-22.

Doquet, C. (2011). *L'écriture débutante. Analyse linguistique des pratiques scripturales à l'école élémentaire*. Rennes: PUR. Everaert-Desmedt, N. (2011). La sémiotique de Peirce. In L. Hébert (dir.), *Signo*. Document téléaccessible à l'adresse <<http://www.signosemio.com/peirce/semiotique.asp>>

Fabre-Cols, C. (1990). *Les brouillons d'écoliers ou l'entrée dans l'écriture*. Grenoble: Ceditel.

Fenoglio, I. et Chanquoy, L. (2007). Avant-propos. La notion d'«avant-texte»: point de rencontre pour une compréhension de l'écriture en acte. *Langue française*, 3(155), 3-7.

Glenberg, A. M., Schroeder, J. L. et Robertson, D. A. (1998). Averting gaze disengages the environment and facilitates remembering. *Memory & cognition*, 26(4), 651-658.

Goffman, E. (1972). *Interaction ritual. Essays on face-to-face behaviour*. Harmondsworth: Penguin.

Goody, J. (1979). *La raison graphique*. Paris: Éditions de Minuit.

Heems, P. (1995). J'ai 7 ans et je ne sais pas écrire... Quoi que... *Recherches*, 23, 201-214.

Javerzat, M.-C. (2006). La dictée à l'adulte comme genre de l'écriture scolaire d'apprentissage du langage écrit. *Mélanges CRAPEL*, 29, 87-109.

Kerbrat-Orecchioni, C. (2005). *Le discours en interaction*. Paris: Armand Colin.

Krafft, U. et Dausendchön-Gay, U. (2001). La multidimensionnalité de l'interaction. Textes, gestes et le sens des actions sociales. *Marges linguistiques*, 2, 120-139.

Lahanier-Reuter, D. et Reuter, Y. (2006). Discours de collégiens sur l'écriture et les disciplines scolaires. In C. Barré-de Miniac et Y. Reuter (dir.), *Apprendre à écrire au collège dans les différentes disciplines* (p. 23-58). Paris: INRP.

Lakoff, G. et Johnson, M. (1999). *Philosophy in the flesh. The embodied mind and its challenge to western thought*. New-York: Basic books.

Marquilló Larruy, M. (2003). *L'interprétation de l'erreur*. Paris: Clé international.

Nonnon, E. (2004). Travail visible et invisible: la trace écrite au tableau. *Recherches*, 41, 17-30.

Nonnon, E. (2000). Le tableau noir de l'enseignant, entre écrit et oral. *Repères*, 22, 83-119.

Plane, S., Alamargot, D. et Lebrave, J.-L. (2010). Temporalité de l'écriture et rôle du texte produit dans l'activité rédactionnelle. *Langages*, 177, 7-28.

Rabau, S. (2002). *L'intertextualité*. Paris: Flammarion.

Raffestin, C. (1986). Écogenèse territoriale et territorialité. In F. Auriac et R. Brunet (dir.), *Espaces, jeux et enjeux* (p. 175-185). Paris: Fayard.

Reuter, Y. (2013). *Panser l'erreur à l'école: de l'erreur au dysfonctionnement*. Villeneuve d'Ascq: PUS.

Schneuwly, B. (2002). L'écriture et son apprentissage: le point de vue de la didactique. *Pratiques*, 115-116, 317-329.

Schneuwly, B. (2000). Les outils de l'enseignant - un essai didactique. *Repères*, 22, 19-38.

Tellier, M. et Cadet, L. (dir.) (2014). *Le corps et la voix de l'enseignant: théorie et pratique*. Barcelone: Éditions Maison des langues.