



HAL
open science

Révision d'écrits sur TBI et gestes professionnels afférents

Hélène Castany-Owhadi

► **To cite this version:**

Hélène Castany-Owhadi. Révision d'écrits sur TBI et gestes professionnels afférents. SHS Web of Conferences, 2022, 143, 10.1051/shsconf/202214302001 . hal-03759995

HAL Id: hal-03759995

<https://hal.science/hal-03759995>

Submitted on 24 Aug 2022

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.

Révision d'écrits sur TBI et gestes professionnels afférents

Hélène Castany-Owhadi¹

¹ Université de Montpellier et Université Paul Valéry Montpellier 3 (France), LIRDEF EA 3749

Résumé. Cette contribution présente une étude exploratoire à visée descriptive qui analyse et compare la mise en œuvre de huit séances de révisions collectives d'écrits sur tableau blanc interactif (TBI) par deux enseignants expérimentés et une enseignante novice en première et deuxième année du primaire. Nous présentons ce que le corpus donne à voir en mettant en évidence les gestes professionnels afférents.

Abstract. *Professional skills involved in the revision of writings on an interactive whiteboard.* This communication sets out an exploratory and descriptive study that analyses and compares the implementation of eight revision of writings sessions on an interactive whiteboard conducted by two experienced teachers and a novice teacher in first and second grade. Based on the study corpus, we identify the professional skills involved in the work of teaching revision.

Cette recherche exploratoire à visée descriptive a pour visée de guider et d'améliorer les pratiques d'enseignement dans le cadre de la didactique du français (Simard, Dufays, Dolz et Garcia-Debanc, 2010). Elle interroge la pertinence du dispositif de révision collective d'écrits d'élèves au CP/CE1 avec l'usage d'un instrument¹ présent dans la plupart des classes de l'école élémentaire française : le TBI. Celle-ci s'inscrit dans la continuité de notre travail de thèse (Owhadi, 2019) dans lequel nous avons essayé de montrer en quoi, combinées à la médiation de l'outil technologique et au format collaboratif les reformulations favorisent le développement des compétences scripturales et métascripturales. Nous faisons ici l'hypothèse que l'efficacité de ce dispositif dépend des gestes professionnels afférents de l'enseignant.

1. Cadre théorique

1.1. Les interactions langagières pour résoudre des problèmes orthographiques

La didactique de l'orthographe occupe une place prépondérante à l'école élémentaire (Brissaud et Cogis, 2011) mais le transfert des connaissances se fait difficilement en production d'écrits (Allal, Rouiller, Saada-Robert et Wegmuller, 1999 ; Vinel et Pagnier, 2020). Certains travaux montrent l'importance des activités de résolution de problèmes linguistiques où l'élève bénéficie de l'aide de l'enseignant et/ou par ses pairs en les mettant en situation d'échange et de confrontation ce qui leur permet d'être réflexif par rapport à la langue et par là même de découvrir le fonctionnement de l'orthographe (Cogis, 2003 ; Montésinos-Gelet et Morin, 2006 ; David, 2008 ; Brissaud et Cogis, 2011 ; Mauroux et Garcia-Debanc, 2019 ; Cogis, 2020). Ainsi, « l'échange oral constitue un moyen d'apprentissage des formes graphiques » (Cogis et Ros, 2003). Sautot (2016) affirme qu'il est nécessaire d'instaurer une « communauté discursive » (Bernié, 2002) autour de la recherche de solution de problèmes orthographiques dans le cadre de dispositifs de négociation graphique. En soulignant l'importance d'étudier les gestes professionnels de l'enseignant et les gestes d'étude des élèves dans le cadre de séances d'enseignement de l'orthographe au cycle 2, Champagne-Vergez, Rebière et Jaubert (2020) soutiennent que le rôle des interactions langagières est déterminant mais elles « ne sont pas toujours gage d'apprentissages et d'appropriations des savoirs par les élèves » (Vinel et Pagnier, 2020).

Après la présentation de l'ancrage théorique sur lequel s'appuie cette étude, nous consacrons la partie suivante à notre méthodologie en présentant notre corpus d'étude ainsi que notre méthode de recueil de données. Enfin, nous présentons nos résultats en mettant en évidence quelques gestes professionnels.

¹ Entité mixte tenant à fois des schèmes d'utilisation du sujet et de l'artefact (Rabardel, 1995).

1.2. L'usage du TBI à l'école

Depuis une vingtaine d'années, le tableau noir ou blanc est remplacé par le tableau blanc interactif (TBI) dans les écoles françaises. C'est un tableau électronique sur lequel est projeté le contenu d'un ordinateur (ou d'une tablette) qui permet diverses manipulations directement sur le tableau numérique (à l'aide d'un stylet ou à la main) ou en utilisant le clavier de l'ordinateur. Malgré ses nombreuses potentialités, le TBI présente des caractéristiques communes avec le tableau noir ou blanc : Villemonteix et Béziat (2013) affirment que « le geste pédagogique, basé sur l'alternance entre transmission simultanée, exercices et remédiation individuelle, n'est pas modifié » (p. 4) avec le TBI « du fait de l'existence des schèmes d'usage déjà rodés avec le tableau inerte, noir ou blanc » (p. 23), les différents tableaux étant au service de formes magistrales d'enseignement. Selon Nonnon (2000), écrire au tableau est un geste professionnel fondamental de l'enseignant, le tableau faisant partie des outils « qui n'ont pas encore accédé à la dignité d'objets de description ou de formation, encore moins d'objets théoriques légitimes » (p. 87), le tableau étant « le support de gestuelles, de routines, de schèmes d'actions qui sous-tendent le travail de l'enseignant et celui des élèves, et se prête à une analyse ergonomique et anthropologique » (p. 83). Benoit et Feuilladié (2017) affirment qu'« il est important de ne pas céder à l'illusion d'une valeur absolue du numérique en matière éducative et de s'intéresser plutôt aux *plus-values situées* qu'il peut générer, aussi bien dans les champs didactique et pédagogique que dans celui de la scolarisation inclusive qui lui est connexe » (p. 42). Le traitement de texte peut par exemple être utilisé au sein de la classe avec le TBI, celui-étant considéré par Crinon (2002) comme un outil pour la révision mais le TBI est surtout utilisé dans les classes comme un projecteur électronique (Karsenti, 2016), la correction collective de textes représentant une part minime de ses usages (1,7 %) selon une recherche québécoise (Karsenti et Bugmann, 2017).

1.3. Le dispositif de révision orthographique d'écrits

La révision de texte, qui est une des composantes du processus d'écriture (Hayes et Flower, 1980), constitue un objet de recherche à part entière (Allal, Chanquoy et Largy, 2004 ; Hayes et al., 1987). Bereiter et Scardamalia (1987), Beal (1996) et Bisaillon (1989 ; 1992) soulignent le rôle primordial de l'enseignant compte tenu de la complexité du processus de révision, l'enseignement-apprentissage de stratégies de révision permettant notamment d'améliorer les performances des élèves faibles à l'écrit (*ibid.*). Le dispositif de révision orthographique d'écrits favorise le développement des compétences orthographiques (Allal et al., 1999 ; Blain, 1996 ; Cogis et Ros, 2003 ; Roussey et Piolat, 2005 ; Morin, 2005 ; Crinon et Marin, 2008 ; Brissaud et Cogis, 2011 ; David et Dappe, 2013 ; Chartrand, 2013 ; Allal, 2015) ce qui peut paraître paradoxal car « la diversité des graphies (les « fautes ») constitue le dispositif même qui permet aux élèves d'interroger le système, et par là d'avancer dans la connaissance » (Cogis et Ros, 2003, p. 96). Parmi les pistes pédagogiques favorables aux élèves en difficulté, la confrontation pour la révision d'un texte est présentée comme une « véritable activité d'apprentissage de l'orthographe » (Brissaud et Cogis, 2011) : elle s'avère particulièrement bénéfiques car « les réactions des destinataires donnent des clés pour la réécriture » (*ibid.*, p.289) et « les élèves faibles en orthographe découvrent, grâce aux explicitations proposées par leurs camarades plus avancés, comment on raisonne sur l'orthographe » (p.30). Les auteurs précisent d'ailleurs que

« la correction d'un écrit est souvent fastidieuse et difficile (...). Plus les élèves sont jeunes, moins ils disposent de formes normées stockées en mémoire, plus la détection est aléatoire. Construire l'apprentissage de la correction en enseignant de façon explicite des stratégies de révision est bien une nécessité » (*ibid.*, p. 68).

Les résultats de la recherche *Lire et Ecrire au CP* vont d'ailleurs dans le même sens puisque le temps passé à réviser l'écrit est bénéfique notamment pour les 12% des élèves les plus faibles (Goigoux, 2016). En outre, David et Dappe (2013) affirment que « les explications métagraphiques (...), lors des séquences de révisions collectives, prouvent que l'action de l'enseignant, à travers des gestes professionnels adaptés, organise les savoirs émergents dans une double dynamique : celle de l'écriture et celle de la confrontation des connaissances et procédures orthographiques » (p. 128).

1.4. La prise en compte des gestes professionnels

Considérés comme « des *gestes d'ajustement* à ce qui se déroule en classe » (Bucheton, 2014, p. 195) ou comme « des arts de faire et de dire qui permettent la conduite spécifique de la classe » (Bucheton, Brunet et Liria, 2005, p. 2), les gestes professionnels désignent « de manière métaphorique l'action de l'enseignant, l'actualisation de ses préoccupations » (Bucheton et Soulé, 2009).

À partir de l'étude de deux séances de révision collective d'écrits projetés sur le TBI dans une classe efficace et équitable de notre corpus de thèse (Owhadi, 2019) issu de la recherche *Lire et Ecrire au CP* (Goigoux, 2016), nous avons montré que les jeux de reformulations permettent la co-construction d'un raisonnement. La capacité de l'enseignant à susciter des hétéro-reformulations de la part des élèves peut être considéré comme un élément de l'expertise professionnelle et on peut considérer ces reformulations comme des traces de « coopération dialogale » (Golder, 1993) : l'élève reformule souvent le contenu de l'énoncé d'un autre élève, ceci étant facilité

par les postures dominantes d'accompagnement et de lâcher-prise (Bucheton et Soulé, 2009) du maître. Ces postures induisent une posture réflexive dominante de la part des élèves (*ibid.*) et donc un espace de parole pour penser et parler ensemble sur l'écrit à réviser en reformulant la parole de l'autre. Cependant, d'autres gestes professionnels sont importants, ceux-ci étant la résultante d'une posture d'accompagnement de l'enseignant : réguler les échanges par un mode de questionnement ouvert mais aussi et surtout « s'interdire de donner la solution et faire développer des propositions qui pourraient faire avancer le débat » (Douaire, Hubert et Isidore-Prigent, 2004, p. 64).

Dans le cadre de l'enseignement-apprentissage de l'écriture, les gestes professionnels sont « soumis à des tensions contradictoires » (Plane, 2013) notamment quand ils sont en lien avec le rapport à la norme (Sautot, 2002). Cogis, Fisher et Nadeau (2015) affirment, en se référant à la *phrase dictée du jour* et à la *dictée 0 faute*, que « la difficulté de ces activités innovantes tient sans doute à l'équilibre à trouver entre guidage de l'enseignant et initiative des élèves dans le cours des échanges, deux attitudes moins opposables que complémentaires » (p. 89). Sautot (2016) soutient que « dans les dispositifs de négociation graphique, la médiation de l'enseignant est interventionniste dans un cadre de laissé-faire » (p. 11). Combaz et Elalouf (2015) font quant à elles l'hypothèse que « la qualité de l'étayage du maître est étroitement liée à son rapport à l'orthographe et à sa capacité à entrer dans le raisonnement de ses élèves » (p.93). Elles affirment aussi que « l'expertise pédagogique de l'enseignant tient dans les décisions qu'il prend de traiter tel ou tel objet orthographique, après avoir évalué les difficultés réelles qu'il recouvre selon les élèves. C'est en effet à partir des connaissances que les maîtres possèdent des procédures et des savoirs de leurs élèves qu'ils peuvent anticiper au mieux leurs interventions » (p. 96). Cogis (2020) affirme que

« l'enseignant ne s'en tient pas à ce seul rôle de meneur de jeu. Il apporte des éclaircissements ou de nouveaux contenus au moment opportun et organise d'autres activités ; il modèle les raisonnements, utilise le langage grammatical explicite et guide les élèves dans leurs manipulations, soutenant aussi l'émergence et le développement de ce rapport réflexif à la langue (...). Il s'agit donc moins d'une neutralité qu'une mise en retrait provisoire qui permet le repérage des manques ou la découverte d'obstacles insoupçonnés. L'équilibre est parfois difficile à trouver entre une intervention magistrale trop rapide bloquant la réflexion au nom de l'efficacité ou un retrait trop prolongé au risque de laisser la classe s'enliser et ne rien construire de solide. (...) L'accompagnement dont les élèves ont besoin pour s'approprier les connaissances en orthographe grammaticale varie selon les moments et les objectifs » (p. 55).

L'auteure défend aussi l'idée que le débat en classe autour de l'orthographe « peut être considéré comme générateur de transformations par son pouvoir de clarification et de mémorisation, à condition d'accorder aux élèves le temps de penser et un accompagnement adapté » (p. 56). En se référant aux dictées réflexives, Sévely, Elalouf et Ferone (2019) affirment que

« pour s'engager dans ces pratiques, les savoirs orthographiques ne suffisent pas, l'enseignant doit accepter de se décentrer pour entrer dans les logiques des élèves, et exercer ce que la littérature américaine appelle le regard professionnel (Goodwin, 1994), c'est-à-dire la capacité de discerner, d'observer et d'interpréter les caractéristiques importantes des interactions en classe, en faisant des liens entre ces interactions et des problèmes plus larges, et en utilisant les connaissances qu'il a de ses élèves pour rendre des décisions éclairées. » (p.199)

2. Méthodologie

2.1. Le corpus d'étude

Notre corpus est constitué de huit séances retranscrites dans une classe de CP et deux classes de CE1 : deux séances proviennent des données de la recherche *Lire et Ecrire au CP* (Goigoux, 2016), que nous avons analysé dans le cadre de notre recherche doctorale (Owhadi, 2019), en milieu et en fin d'année de CP avec un maître expérimenté dans une classe particulièrement performante en écriture (classe A). Quatre autres séances proviennent d'une classe de CE1 dans le cadre d'une étude longitudinale avec une maîtresse PEMF (classe B), auxquelles d'ajoutent trois entretiens d'auto-confrontation et deux entretiens d'allo-confrontation. Les deux dernières séances proviennent d'une classe de CE1 en début d'année avec une enseignante novice (classe C) avec un entretien d'auto-confrontation. Dans la classe A, nous avons accès à toutes les évaluations de début et de fin d'année des élèves de la classe (Owhadi, 2019) alors que dans la classe B, nous avons les transcriptions des entretiens post-séances réalisés avec quelques élèves (bons, moyens et fragiles) où nous leur demandons ce qu'ils ont retenu de la séance.

2.2. Le recueil de données

Afin de mettre en évidence les gestes professionnels afférents de l'enseignant au sein du dispositif de révision collective d'écrits sur TBI, nous utilisons le modèle d'analyse de l'agir enseignant et le modèle des postures d'étayage (Bucheton et Soulé, 2009) à partir de l'observation des séances retranscrites ainsi que du point de vue de l'acteur à savoir les entretiens d'auto- et d'allo-confrontations (Mollo et Falzon, 2004). Le premier modèle

s'appuie sur l'hypothèse que l'activité de l'enseignant contient des invariants qui s'organisent à partir de cinq préoccupations centrales constituant le substrat des gestes professionnels : 1) l'*étayage* du travail en cours ; 2) le *pilotage* et l'organisation de l'avancée de la leçon ; 3) le *tissage* du savoir ; l'*atmosphère* ou « le maintien d'un espace de travail et de collaboration langagière et cognitive » (Bucheton et Soulé, 2009, p. 32), l'ensemble des préoccupations précédentes ayant pour cible un apprentissage. Le deuxième modèle fait l'« hypothèse de l'ajustement réciproque des postures des enseignants et des élèves » (*ibid*, p. 42) en montrant notamment qu'une posture d'accompagnement dominante de l'enseignant entraîne une posture réflexive dominante de la part des élèves.

Dans la classe B, l'analyse des entretiens post-séances permet d'inférer des gestes professionnels éventuels. Dans la classe A, nous reprenons les analyses des évaluations de début et de fin d'année des élèves fragiles de la classe 61 de la recherche IFé qui ont permis de rendre compte de l'efficacité et de l'équité de l'enseignement dans cette classe (Owhadi, 2019).

3. Mise en évidence de quelques gestes professionnels

3.1. Le geste langagier de l'explicitation : geste de tissage et explicitation de la consigne

Il existe un consensus sur l'importance de l'explicitation de l'enseignant afin de mettre en évidence les enjeux de savoir² (IFé, 2015 ; Bissonnette et al., 2005 ; Bernardin, 2016) car une « pédagogie invisible » (Bernstein, 1975) entraîne des malentendus socio-cognitifs (Bautier et Rayou, 2009 ; Rochex et Crinon, 2011) qui contribuent à renforcer les inégalités socio-scolaires. Le geste de tissage, qui consiste à tisser le savoir est un geste fondamental d'explicitation notamment pour les élèves fragiles (Bucheton, 2019). Dans notre corpus d'étude, nous avons pu observer que ce geste peut notamment servir à :

- Faciliter la mémorisation de l'orthographe lexicale :

Ex.1 :

350. M : Emma, qu'est-ce que tu viens de dire pour le mot piscine ?

351. Em. : il manque un c-

352. E : mais oui

353. M : oui. Un mot qu'on a écrit ... dix fois

354. E : plein de fois

355. M : dans les devoirs puisqu'on a été dix fois à la piscine (écrit « piscine » au-dessus de « pisine ») (A, mars CP)

Ex.2 :

493. M : étoi--

494. Ba. : o- (le maître écrit « o »)

495. E : un i- (le maître écrit « i »)

496. M : le [wa] de ce matin. EtoiLE. (classe A, mars CP)

- Tisser du lien pour que les élèves fragiles tirent bénéfice de la séance de révision

Lors de l'entretien d'auto-confrontation de la séance 1, l'enseignante maître-formateur affirme que le geste de tissage peut être bénéfique notamment pour les élèves en difficulté :

« mais après, après coup si on voit que ça a été très bénéfique pour les élèves plus agiles, on sait aussi que ceux-là, les plus faibles, les plus en difficulté, on va les rattraper à un moment donné dans des groupes plus petits et où on va leur demander de se dire : ' tu te rappelles, quand on avait travaillé ça ? » (Auto.-conf. séance 1, PEMF, B)

- Tisser du lien avec la production d'écrit à venir

Ex.1 :

448. M : (...) je veux qu'on essaye de réfléchir un petit peu à toutes les choses qu'on a dites (avec pointage au tableau) aujourd'hui, puisque vendredi Sankou, vendredi on va recommencer à écrire. Donc on essaiera d'écrire un petit peu mieux en utilisant les choses qu'on a dites là. (classe A, mai CP)

² Rayou (2018) apporte cependant une nuance « car si trop peu d'explicitation laisse de côté les élèves non connaisseurs des codes scolaires, trop d'explicitation peut aussi tuer le désir d'apprendre » (p.97).

Ex.2 :

458. M : parce que toutes les photos qui se passent à la piscine, elles se passent dans l'eau. DONC je voudrais que vous le mettiez dans votre tête pour vous rappeler demain que si jamais vous avez besoin d'écrire le mot « eau » ou « l'eau » vous l'écriviez comme ceci (avec geste de pointage sur « eau »). (classe A, mars CP)

L'explicitation de la consigne semble aussi jouer un rôle fondamental, l'enseignant novice faisant le constat que « la consigne est assez floue » lors de l'entretien d'auto-confrontation après avoir visionné le passage de sa transmission :

M : Donc, j'ai sélectionné des phrases, j'ai pris des phrases de vos textes et je les ai retapées sur le TBI. Je n'ai pas envie de savoir, ah maitresse c'était notre groupe ; ça vous le gardez pour vous, vous vous le dites. Mais je ne veux pas qu'on me dise « ah c'était Lina et Yanis ». D'accord ? Vous ne dites rien et on écoute, et vous vous dites « ah peut-être que là, on a fait une petite erreur ». D'accord ? Ce n'est pas grave. C'est normal. OK ? Ce que je vais projeter, c'est vraiment pour vérifier, pour voir s'il y a des choses qui vont et des choses qui ne vont pas.

Par contraste, voici la transmission de la consigne du maître de la classe A lors d'une séance en mars (CP) :

1. M : s'il vous plaît, je vous dis ce que l'on va faire maintenant... mardi...euh nous, vous avez écrit sur les cahiers bleus des phrases pour illustrer les photos que l'on avait prises à la piscine. Bien. Tout le monde avait écrit. J'ai récupéré vos cahiers bleus et j'ai scanné quelques-unes des phrases que vous avez écrites pour qu'on puisse essayer de les corriger ensemble. Je n'en ai scanné que quelques-unes. On va essayer de les corriger tous ensemble. Alors, je veux qu'on participe comme d'habitude en levant le doigt et en essayant de voir un petit peu ce qu'on pourrait améliorer dans les phrases qui sont au tableau.

3.2. Le geste de pilotage, un geste délicat et sous tension

Lors de l'entretien d'auto-confrontation de la séance 1, l'enseignante maître formateur met en évidence, à travers ses propos, que le geste de pilotage de la séance est un geste délicat et sous tension, la difficulté étant de proposer une séance pas trop longue tout en apportant des éléments qui pourraient servir ultérieurement :

« Alors en fait, ce qui est difficile dans cette activité, c'est que pour qu'elle marche et qu'elle fonctionne il faut que ce ne soit pas une activité qui dure trop longtemps. Donc dans ma tête, j'ai ça. À la fois, je trouve que, à chaque fois que je la fais, je ne veux pas qu'elle dure trop longtemps et à la fois j'aime bien qu'il y ait des choses un peu phare qui ressortent parce qu'après moi je m'en ressers au cours de la semaine : « bon rappelez-vous, on a vu ... » alors ou du lexical ou du grammatical, je choisis en fonction de ce qu'on aura travaillé là ». (auto-conf., s. 1, PEMF, B)

En outre, le fait d'interroger les bons élèves pour faire avancer la séance se fait au détriment des élèves fragiles :

« Alors, donc, c'est vrai que, en général, au départ, pour les premiers ou deuxièmes tours, j'interroge des élèves qui vont, qui sont, je sais qu'ils vont avoir une bonne vision de ce que je demande dans l'activité pour vraiment re-driver tous ceux qui auraient voulu me dire « ah ben le a-, il n'est pas bien fait » etcetera, donc on rentre dans l'activité par des élèves où je sais qu'ils ont compris ce que j'attends » (auto-conf., s.1, PEMF, B)

3.3. Une posture d'accompagnement ou de lâcher prise pour faciliter la prise de parole des élèves

Lors du même entretien d'auto-confrontation, l'enseignante maître-formateur constate qu'elle a des difficultés à occuper moins de place dans les interactions :

« J'ai été obligée d'expliquer et de prendre plus de place que ce que j'aurais aimé en prendre. (...) Parce que quand même dans cet exercice, ce que j'aime bien, c'est que quand il y en a un qui dit, qui donne une explication, ils valident ou ils invalident, ils ne valident pas, mais que ce soit surtout un élève qui renchérisse sur une proposition d'un autre élève etcetera et que moi juste à la fin je remets le cadre. Enfin, l'idée, c'est ça. Après, je n'y arrive pas pour l'instant en tout cas. » (auto-conf., s. 1, PEMF, B)

Elle constate ensuite lors de l'entretien d'allo-confrontation à partir d'une séance de la classe A qu'un espace de parole est laissé aux élèves dans cette classe efficiente en écriture :

« Eh oui. En fait je le trouve plus ...tu vois j'ai marqué qu'en fait il prend en compte tout ce que disent les enfants et bon, c'est bien parce que c'est <l>accueil de la parole de l'enfant donc l'enfant il doit se sentir libre de dire, lui ce qu'il ressent etcetera et du coup... mais c'est vrai que moi j'ai du mal. » (allo-conf. classe A / PEMF)

3.4. Une prise en compte de la forme et de la formulation

Nous avons étudié les effets transformationnels des entretiens d'auto- et d'allo-confrontations sur l'activité de l'enseignante maître-formateur (Castany-Owhadi, Soulé et Rebière, 2021). Au début de cette étude longitudinale, l'enseignante de la classe B avait une conception formelle de la révision d'écrits, autrement dit réviser l'écrit consistait à corriger l'orthographe :

« Moi, je pense que cette réflexion collective, elle permet aussi ensuite de travailler les stratégies de pouvoir s'auto-corriger ou écrire en production d'écrits. C'est toutes les questions qu'il faut se poser pour arriver à écrire, à faire un écrit enfin dans les règles et ça permet de donner les...comment on s'interroge pour arriver à écrire dans les règles. Voilà on s'interroge. Moi j'ai vu ça, et c'est en complétant. Et ben lui il a vu ça. Pourquoi il a vu ça ? Et moi je (ne) l'ai pas vu. Tout ça ne peut se faire que si on le fait très régulièrement » (auto-conf., s. 1, PEMF, B).

Lors de l'allo-confrontation à partir d'une séance de l'enseignante débutante (classe C), l'enseignante de la classe B observe une autre manière de faire qui prend en compte la formulation :

« Donc du coup son travail c'est l'enrichissement (...). Il est très intéressant. Tu vois ça me donne des idées parce que c'est toujours très difficile de permettre l'enrichissement d'une production d'écrits au niveau vocabulaire, au niveau précision, au niveau détail. » (allo-conf., s.1, PEMF/C)

Elle constate aussi que le maître de la classe A prend aussi en compte la formulation lors des séances de révision collective d'écrits sur TBI :

« À la fois, il y a l'orthographe, il y a les références orthographiques, et la construction aussi de connaissances grammaticales et il y a l'enrichissement et la perception...pour que l'enfant ensuite à sa place puisse réinvestir et enrichir son texte, améliorer en tout cas. » (allo-conf., s.1, PEMF/A)

L'enseignante de la classe B va ensuite proposer une séance prenant en compte la formulation, son intention de départ étant de dissocier la forme et le contenu lors de la même séance mais la séance ne va pas se dérouler comme prévu :

« ben, finalement, ça marche... ça marche. Dans ma tête, je voulais vraiment, je m'étais dit il faut... entre guillemets, on va se débarrasser de l'orthographe pour ensuite réfléchir à l'enrichissement. Mais finalement, eux, j'ai senti que ça ne les dérangeait pas de passer du sens à l'orthographe, de l'orthographe au sens. » (auto-conf., s.3, PEMF)

À la séance 4, l'enseignante maître-formateur a mené une séance d'épaississement de textes (Bucheton, 2014) à partir d'un texte tapuscrit préalablement corrigé au niveau formel.

3.5. Proposer les écrits des élèves « fragiles » ?

Les deux entretiens post-séances avec le groupe de six élèves de niveau hétérogène ont permis de mettre en évidence que l'élève concerné par son écrit tire le plus bénéfice de la séance de révision collective d'écrits sur TBI. Dans quelle mesure peut-on proposer un écrit d'élève faible scripteur ?

3.6. Un usage approprié du TBI

Lors de l'entretien d'allo-confrontation portant sur une séance de la classe C, l'enseignante de la classe B constate que le texte scanné et projeté sur TBI permet aux élèves de s'investir davantage :

« Chercheur : quel est pour toi l'intérêt de projeter l'écrit d'un élève parce qu'elle, elle (ne) le fait pas ?

- Enseignante : oui, elle (ne) le fait pas. Ben, souvent je me suis posée la question parce que des fois, il y a certains écrits qu'on (ne) peut pas choisir non plus parce qu'il faut quand même que ce soit lisible. L'écrit que l'on choisit de l'écrit réel, il faut quand même que ce soit lisible par les autres. Mais ce qui est intéressant, c'est qu'ils (ne) s'y investissent pas de la même manière, moi j'ai trouvé parce que je l'ai eu fait des fois de mettre des textes de moi en fait où j'ai dit : « ah ben, c'est un texte où... qui n'a pas été corrigé. Voilà, on va le corriger ensemble ». Mais là le fait que ce soit... je les sens moins investi sur ce genre parce que c'est un écrit qu'ils ont tous euh vécu en tant...

- Chercheur : c'est un « vrai » texte

- Enseignante : ... qu'écrivain en fait. Du coup, ils arrivent mieux à s'y projeter parce qu'ils l'ont écrit eux aussi et puis parce que c'est le..., ouais parce que c'est un « vrai » texte et que l'écriture, oui elle est authentique. Alors c'est vrai que c'est difficile à expliquer pourquoi ça marche mieux mais moi je trouve que ça marche mieux quand on garde leur propre... Après, pour l'enrichissement et tout ça, c'est bien plus facile d'avoir tout écrit et de pouvoir y insérer, voilà parce que quand c'est la correction orthographique sur un support d'élève, après aller remettre des choses au milieu, ajouter un adjectif, changer de verbe, c'est compliqué. Ce serait vite fouilli. » (allo-conf., s.1, PEMF/C)

Le maître de la classe A en fait le même usage contrairement à l'enseignante débutante de la classe C qui fait le choix de proposer un écrit tapuscrit sans utiliser les fonctions du traitement de texte, contrairement à la maîtresse de la classe B qui le fait lors de la séance 4 d'épaississement de texte :

« - Enseignante : ben là c'est super parce que ça leur laisse... en fait de réinsérer au fur et à mesure, de taper finalement, ça crée un espace-temps finalement qui est assez intéressant parce que, eux, ils attendent que je le fasse mais à la fois, il leur vient le mot d'enrichissement presque spontanément quoi. Et ça c'est très intéressant.

- Chercheur : et oui. (...) Ce que tu ne pouvais pas faire avec le tableau noir finalement cette fonction qui est intéressante avec le TBI en fait.

- Enseignante : ben oui. C'est sûr, c'est sûr que d'insérer, de pouvoir enlever, remettre, etcetera, ça fait un écrit propre et eux ils ont une interaction là qui est assez riche. Donc c'est très intéressant » (auto-conf., s. 4, PEMF)

3.7. Des interventions différentes en orthographe lexicale et en orthographe grammaticale

Si l'on se réfère aux travaux de Brissaud et Cogis (2011), l'orthographe grammaticale fait davantage appel au raisonnement alors que l'orthographe lexicale fait davantage appel à la mémorisation. Dans l'exemple suivant, le geste de pointage sur le déterminant « des » portant toute la charge du nombre (Catach, 1980) permet de déclencher l'activation des marques du pluriel (Fayol, 2011) :

239. Ti. : alors en fait, ici (il) y a « des » (en pointant du doigt « des »). Il faut qu'on mette un s- (en pointant du doigt « factrice »).

240. E : XXXXXXXXXX (le maître ajoute un « s » à « factrice »).

(classe A, mai CP)

Ainsi, la demande de justification de l'orthographe lexicale s'avère parfois peu efficace avec un effet de surgénéralisation d'une règle d'orthographe grammaticale (« on met un s parce qu'il y en a plusieurs ») :

37. Fara : il y a un s- à la fin de « san ».

38. M : il y a un s- à la fin (la maîtresse ajoute un s)

39. Farah : de « san ».

40. M : de « san ». Comment tu...(avec pointage sur « sans ») est-ce que tu peux nous expliquer pourquoi ?

41. Farah : non

42. M : (en relisant) il a sans doute manger trop de tarte. Est-ce que tu sais pourquoi il y a un s ?

43. Farah : non.

44. M : mais comment tu sais alors qu'il faut un s ?

45. E : parce qu'il y en a plusieurs. (classe B, PEMF, oct. CE1)

Cependant, le recours à la justification peut s'avérer pertinent pour l'orthographe lexicale comme dans les exemples suivants :

- La règle du m devant p :

308. M : ce mot-là, (il) y a quelque chose qui me gêne dans ce mot (avec pointage du doigt et geste circulaire sur « ninporte »). Moi, (il) y a quelque chose qui me gêne dans ce mot.

309. E : ah oui c'est le XX.

310. M : chut. Emma.

311. Emma : (il) y a un m-.

312. M : là (en pointant du doigt le « p » de « ninporte »), (il) y a la lettre p- donc on doit mettre un

313. E : m-.

314. E : par(r)ce que sinon après le n- i(l) se dispute avec le p-. » (classe A, mai CP)

Le recours à l'étymologie

409. M : Meryem, est-ce qu' i(l) faut deux o- (avec geste de pointage sur « foot ») ?

410. Mer. : non.

411. EEE : si.

412. M : oui parce que c'est le mot

413. EEE : anglais. (classe A, mai CP)

Pour conclure

Cette étude à visée descriptive permet de comprendre la pratique enseignante et l'activité didactique lors du dispositif de révision d'écrits sur TBI dans les premiers apprentissages de l'écrit. Elle ouvre des pistes pour la formation des enseignants dans le domaine de l'orthographe (Sévély et Elalouf, 2019) et de la production d'écrits ainsi que dans celui de la littérature numérique scolaire (Ferone, Richard-Principalli et Crinon, 2015). Nous avons cependant tout à fait conscience des limites de cette étude compte tenu de notre corpus restreint et hétérogène. En outre, l'action étant située donc dépendante du contexte, la mise en évidence de gestes professionnels nécessiterait d'être confirmée par d'autres recherches, celles-ci pouvant notamment interroger l'efficacité de ce dispositif ainsi que les « plus-values pédagogiques » (Amadiou et Tricot, 2014) du TBI pour les élèves les plus fragiles.

Références bibliographiques

- Allal, L., Rouiller, Y., Saada-Robert, M., Wegmuller, E. (1999). Gestion des connaissances orthographiques en situation de production textuelle. *Revue française de pédagogie*, 126, 53-69.
- Allal, L., Chanquoy, L. et Largy, P. (2004). *Revision Cognitive and Instructional Processes*. Dordrecht : Kluwer Academic Publishers.
- Allal, L. (2015). Le rôle de la co-régulation dans des activités de production textuelle. *Lettrure*, 3, 1-14.
- Amadiou, F. et Tricot, A. (2014). *Apprendre avec le numérique : Mythes et réalités*. Paris : Retz.
- Bautier, E. et Rayou, P. (2009). *Les inégalités d'apprentissage : programmes, pratiques et malentendus scolaires*. Paris : PUF.
- Beal, C. R. (1996). The role of comprehension monitoring in children's revision. *Educational Psychology Review*, 8(3), 219-238.
- Benoit, H. et Feuilladiou, S. (2017). De la typologie des outils numériques dans le champ des EIAH à leur opérationnalité inclusive. *La nouvelle revue – Education et société inclusives*, 78, 25-45.
- Bereiter, C. et Scardamalia, M. (1987). *The Psychology of Written Composition*. Hillsdale, NJ : Lawrence Erlbaum Associates.
- Bernardin, J. (2016). Expliciter pour faire comprendre. *Dialogue*, 160, 33-38.
- 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.
- Bernstein, B. (1975). *Classes et pédagogies : visibles et invisibles*. Paris : OCDE.
- Bisaillon, J. (1989). Et si on enseignait la révision de textes ! *Québec français*, 75, 40-42.
- Bisaillon, J. (1992). La révision de textes : un processus à enseigner pour l'amélioration des productions écrites. *Canadian modern language review*, 48(2), 276-291.
- Bissonnette, S., Richard, M et Gauthier, C. (2005). Note de synthèse [Interventions efficaces et réussite scolaire des élèves provenant de milieux défavorisés]. *Revue française de pédagogie*, 150, 87-141.
- Blain, R. (1996). Apprendre à orthographier par la révision de ses textes. Dans S.-G. Chartrand (dir.), *Pour un nouvel enseignement de la grammaire* (pp. 341-358). Québec : Éditions Logiques.
- Brissaud, C. et Cogis, D. (2011). *Comment enseigner l'orthographe aujourd'hui ?* Paris : Hatier.
- Bucheton, D. (2014). *Refonder l'enseignement de l'écriture*. Paris : Retz.
- Bucheton, D. (2019). *Les gestes professionnels dans la classe. Éthique et pratiques pour les temps qui viennent*. Paris : ESF.
- Bucheton, D., Brunet, L.-M. et Liria, A. (2005). L'activité enseignante, une architecture complexe de gestes professionnels.
[http://www.archives.philippeclazard.com/L'activite%20enseignante,%20une%20architecture%20complexe%20de%20gestes%20professionnels-Bucheton.pdf](http://www.archives.philippeclazard.com/L%20activite%20enseignante,%20une%20architecture%20complexe%20de%20gestes%20professionnels-Bucheton.pdf)
- Bucheton, D. et Soulé, Y. (2009). Les gestes professionnels et le jeu des postures de l'enseignant dans la classe : un multi-agenda de préoccupations enchâssées. *Éducation & Didactique*, 3(3), 29-48.
- Castany-Owhadi, H., Soulé, Y. et Rebière, C. (2021). Effets transformationnels des entretiens d'auto- et d'allo-confrontation sur le sujet : la révision d'écrits sur TBI au CE1. Communication à la 11^e Biennale Internationale de l'Éducation, de la Formation et des Pratiques professionnelles « Faire et se faire », 22-25 septembre 2021, Institut Catholique, Paris.
- Catach, N. (1980). *L'orthographe française*. Paris : Nathan.
- Champagne-Vergez, M., Rebière, M. et Jaubert, M. (2020). Enseigner-apprendre l'orthographe, des interactions langagières pour articuler gestes professionnels et gestes d'étude. *Recherches en éducation*, 40, 91-111.
- Chartrand, S.-G. (2013). Enseigner la révision-correction de texte de primaire au collégial. *Correspondance*, 2(18). En ligne
- Cogis, D. (2003). L'orthographe, un enseignement en mutation. *Le français aujourd'hui*, 141, 118-122.
- Cogis, D. et Ros, M. (2003). Les verbalisations métagraphiques : un outil didactique en orthographe ? *Dossiers de l'éducation*, 9, 89-98.

- Cogis, D., Fisher, C. et Nadeau, M. (2015). Quand la dictée devient un dispositif d'apprentissage. *Glottopol*, 26, 69-91.
- Cogis, D. (2020). Ce qu'apportent les interactions verbales à l'acquisition de l'orthographe grammaticale. *Recherches en éducation*, 40, 44-59.
- Combaz, C. et Elalouf, M.-L. (2015). Une phrase dictée, trois enseignants, trois formes d'étagage. *Glottopol*, 26, 92-110.
- Crinon, J. (2002). Apprendre à écrire. In D. Legros et J. Crinon (dir.), *Psychologie des apprentissages et multimédia* (p. 107-127). Paris : Armand Colin.
- Crinon, J. et Marin, B. (2008). Apprendre à écrire des textes explicatifs en situation de révision collaborative. Dans D. Alamargot, J. Bouchand, E. Lambert, V. Millogo et C. Beaudet (Eds.), *Proceedings of the International Conference « De la France au Québec : l'écriture dans tous ses états »*, Poitiers, France, 12-15 November 2008. Accessible en ligne <http://www.ecritfrancequebec2008.org/>.
- David, J. (2008). Les explications métagraphiques appliquées aux premières écritures enfantines. *Pratiques*, 139-140, 163-187.
- David, J. et Dappe, L. (2013). Comment des élèves de début de primaire approchent-ils la morphographie du français ? *Repères*, 47, 109-130.
- Douaire, J., Hubert, C. et Isidore-Prigent, J. (2004). Argumentation et élèves en difficulté. Dans J. Douaire (coord.), *Argumentation et disciplines scolaires* (p. 47-110). Saint-Fons : INRP.
- Fayol, M. (2011). Processus cognitifs et orthographe. Dans C. Brissaud et D. Cogis (dir.), *Comment enseigner l'orthographe aujourd'hui ?* (p. 86-95). Paris : Hatier.
- Ferone, G., Richard-Principalli, P. et Crinon, J. (2015). Les supports numériques pour enseigner, quels obstacles ? Littérature numérique scolaire et pratiques enseignantes. Dans M.-F. Morin, D. Alamargot et C. Gonçalves (Eds.), *Perspectives actuelles sur l'apprentissage de la lecture et de l'écriture* (p. 364-383). Sherbrooke : Les Éditions de l'université de Sherbrooke.
- Goigoux, R. (dir.) (2016). *Rapport de recherche Lire et Écrire : étude de l'influence des pratiques d'enseignement de la lecture et de l'écriture sur la qualité des premiers apprentissages*. Institut Français de l'Éducation, ENS et Université de Lyon.
- Golder, C. (1993). Savez-vous argumenter à la mode... à la mode des petits ? *Enfance*, 47, 359-376.
- Hayes, J. R. et Flower, L. S. (1980). Identifying the organization of writing processes. Dans L. W. Gregg et E. R. Steinberg (eds.), *Cognitive processes in writing* (p. 3-30). Hillsdale, NJ: LEA.
- Hayes, J. R., Flower, L. S., Schriver, K. A., Stratman, J. et Carey, L. (1987). Cognitive processes in revision. Dans S. Rosenberg (eds.), *Advances in applied psycholinguistics, Volume 2: Reading, writing, and language learning* (p. 176-240). Cambridge : Cambridge University Press.
- IFé (2015), Dossier ressource « Enseigner plus explicitement ». En ligne <http://centre-alain-savary-ens-lyon.f/CAS>
- Karsenti, T. (2016). *Le tableau blanc interactif (TBI) : usages, avantages et défi*. Montréal : CRIFPE. En ligne : <http://tbi.crifpe.ca/files/Rapport.pdf>
- Karsenti, T. et Bugmann, J. (2017). Chapitre 9. L'intégration du tableau blanc interactif : difficile et chronophage. Dans T. Karsenti et J. Bugmann (dir.), *Enseigner et apprendre avec le numérique* (p. 159-181). Montréal : Les Presses de l'Université de Montréal.
- Mauroux, F. et Garcia-Deban, C. (2019). Étude longitudinale des effets des écritures approchées sur les compétences des apprentis-scripteurs au début de l'école primaire en France. Dans B. Kervyn, M. Dreyfus et C. Brissaud (dir.), *L'écriture dès le début de l'école primaire* (p. 43-64). Bordeaux : Presses universitaires de Bordeaux.
- Mollo, V. et Falzon, P. (2004). Auto- and allo-confrontations as tools for reflective activities. *Applied Ergonomics*, 35(6), 531-540.
- Montésinos-Gelet, I. et Morin, M.-F. (2006). *Les orthographes approchées : une démarche pour soutenir l'appropriation de l'écrit au préscolaire et au primaire*. Montréal : Chenelière Éducation.
- Morin, M.-F. (2005). Declared knowledge of beginning writers. *Educational Studies in Language and Literature*, 5, 385-401.
- Nonnon, É. (2000). Le tableau noir de l'enseignant, entre écrit et oral. *Repères*, 22, 83-119.
- Owhadi, H. (2019). *Les reformulations orales en contexte d'atelier de production d'écrits au Cours Préparatoire. Étude linguistique des jeux de reformulations* (Thèse de Doctorat). Université Paul Valéry - Montpellier 3.
- Plane, S. (2013). Analyser les débuts dans l'écriture quand on débute dans l'enseignement. *Repères*, 47, 171-196.
- Rabardel, P. (1995). *Les hommes et les technologies : approche cognitive des instruments contemporains*. Paris : Armand Colin.
- Rayou, P. (2018). Autour des mots de la formation : pédagogie explicite. *Recherche & formation*, 87, 97-107.

- Rochex, Y. et Crinon, J. (dir.). (2011). *La construction des inégalités scolaires. Au cœur des pratiques et des dispositifs d'enseignement*. Rennes : Presses Universitaires de Rennes.
- Roussey, J.-Y. et Piolat, A. (2005). La révision de texte : une activité de contrôle et de réflexion. *Psychologie française*, 5(3), 351-372.
- Sautot, J.-P. (2002). Acquisition de postures normatives en rapport avec l'orthographe : discours et attitudes de l'enseignant dans sa classe. *Repères*, 26-27, 103-112.
- Sautot, J.-P. (2016). Verbaliser ses règles orthographiques. *La lettre de l'AIRDF*, 10-16.
- Sévély, E., Elalouf, M.-L et Ferone, G. (2019). Les effets d'une formation filée sur le regard professionnel, les pratiques pédagogiques des enseignants de cycles 2 et 3 et les résultats de leurs élèves en orthographe grammaticale. *Repères*, 60, 197-220.
- Simard, C., Dufays, J.-L., Dolz, J. et Garcia-Debanc, C. (2010). *Didactique du français langue première*. Bruxelles : De Boeck.
- Villemonteix, F. et Béziat, J. (2013). Des enseignants face au tableau. Implication, ingénieries et pratiques pédagogiques à l'école primaire. Communication au Congrès AREF 3013. Montpellier, 27-30 août 2013. <https://aref2013.umontpellier.fr/?q=content/121-des-enseignants-face-au-tableau-implication-ingenieries-et-pratiques-pedagogiques-a-l-ec>
- Vinel, E. et Pagnier, T. (2020). Edito : Et si les interactions en classe n'étaient pas gage d'apprentissage ? *Recherches en éducation*, 40, 3-9.