

Écrire sans savoir écrire pour apprendre au cours préparatoire

Magniant Véronique
Jaubert Martine
Rebière Maryse

Laboratoire LAB-E3D Université de Bordeaux – France

Résumé

De nombreux travaux de recherche pointent l'importance des opérations de révision et de réécriture ainsi que l'importance du langage, notamment écrit dans l'élaboration des savoirs disciplinaires. En accord avec ces travaux, les programmes de 2015-2018 donnent une place importante aux activités de révision des textes, qui doivent être menées avec l'enseignant et avec les pairs, dans l'ensemble des disciplines. Au regard de ces programmes, cette communication interroge la pertinence d'un dispositif qui sollicite des écrits dans différentes disciplines ainsi que leur évaluation et leur révision lors de séances menées collectivement à l'oral. Nous analysons les déplacements qui s'opèrent au niveau langagier dans les récits et explications en technologie de quatre élèves, et mettons ces déplacements en lien avec les Gestes Professionnels Langagiers Didactiques réalisés par les enseignantes lors des séances menées en collectif.

Mots clés

Révisions ; réécriture ; Cours Préparatoire ; Communauté Discursive Disciplinaire Scolaire.

Introduction

La génétique textuelle et les travaux de recherche sur le brouillon mettent en évidence l'importance des opérations de révision et de réécriture, dont s'est emparée la

didactique du français. En parallèle, de nombreux travaux de recherche pointent l'importance du langage, notamment écrit dans l'élaboration des savoirs disciplinaires. En accord avec ces travaux, les programmes de 2015-2018 donnent une place importante aux activités de révision des textes, qui doivent être menées avec l'enseignant et avec les pairs, dans l'ensemble des disciplines. Néanmoins, rien n'est dit des modalités d'enseignement qui pourraient rendre ces situations de relecture efficaces. Cette communication commence par un bref aperçu des injonctions des textes officiels français sur les modalités d'enseignement de l'écrit au Cours Préparatoire (CP, 5-7 ans). Au regard de ces programmes elle interroge la pertinence d'un dispositif mis en œuvre dans plusieurs CP bordelais dans le cadre d'une recherche doctorale menée entre 2018 et 2021. Ce dispositif sollicite des écrits dans différentes disciplines ainsi que leur évaluation et leur révision lors de séances menées collectivement à l'oral. Pour cette communication, nous présentons certains résultats recueillis en milieu prioritaire et les mettons en discussion avec les éléments du curriculum actuel.

Écrire et réécrire dans les disciplines dans le curriculum du cycle 2

Les textes institutionnels du cycle 2 actuels (B.O. du 26 juillet 2018¹) repris de 2015 invitent les enseignants à faire écrire dans les activités disciplinaires pour construire tant les savoirs scripturaux que disciplinaires. Ils soulignent qu'« il n'est pas nécessaire d'être lecteur » pour faire écrire aux élèves des « écrits courts, porteurs de sens [...] dans toutes les disciplines ». Il s'agit ainsi d'apprendre à écrire de façon autonome, quels que soient les disciplines et les objets de savoir en jeu. Traditionnellement pourtant, l'enseignement de la production écrite est dévolu à la discipline français (Cf. le rapport de la recherche Lire – écrire au CP, 2016) : les enseignants de CP font produire peu de textes, et lorsqu'ils le font, ceux-ci sont essentiellement à visée narrative. L'injonction ministérielle semble d'autant plus paradoxale lorsqu'on enseigne à un public éloigné des attentes scolaires et de la culture de l'écrit. Comment combler les écarts entre les attentes officielles et les performances d'élèves dont les rapports à l'écrit sont très hétérogènes ?

Le B.O. répond à cette question en suggérant, entre autre, la pratique, dès le CP, de production et de révision des textes en « collaboration au sein de la classe et sous la conduite du professeur ».

¹ B.O. accessible sur le site du Ministère de l'Éducation Nationale : https://www.education.gouv.fr/pid285/bulletin_officiel.html?pid_bo=38047

Depuis 1992, cette suggestion est faite dans les documents officiels du cycle 2, qui s'inspirent des travaux fondateurs en didactique du français des groupes de recherche de l'INRP, EVA et REV (1996). Les instructions de 2015-2018, engagent les enseignants à familiariser les élèves du cycle 2 avec la relecture et la révision des écrits produits, en repérant « des dysfonctionnements » tant sur le plan générique que linguistique, par des « relectures à voix haute d'un texte par l'élève qui en est l'auteur ou par un pair » ou par des « comparaison de textes produits en réponse à une même consigne » (p.22).

Paradoxalement, les termes « réviser, révision » sont absents de l'ouvrage *Pour enseigner la lecture et l'écriture au CP*², cette opération semblant réservée à l'année de Cours Élémentaire 1 (CE1). Les textes officiels préconisent ainsi la révision de textes écrits de façon autonome, sans proposer de situations à mettre en œuvre en CP.

Pour les enseignants, une question se pose : comment relire et améliorer ses propres textes lorsqu'on ne sait pas encore lire ni écrire ?

On peut se demander à quelles conditions un dispositif de production, de partage et de critique des écrits, suivi de réécritures diverses, peut constituer un contexte pertinent pour l'apprentissage.

Notre cadre théorique

Dans le cadre de la théorie historique et culturelle, nous considérons l'écriture comme une activité multidimensionnelle complexe (Kervyn, 2020) fondamentalement dialogique et toujours située. Apprendre l'écrit, en effet, suppose de construire des positions énonciatives variées (Rabatel, 2012), de commencer à s'appropriier les pratiques langagières propres à tous les domaines d'activité et donc, à l'école, aux disciplines.

Cet apprentissage résulte selon nous de l'intériorisation d'interactions langagières reconfigurées selon un mouvement que nous appelons secondarisation (Jaubert & Rebière, 2006), en référence au concept bakhtinien de genres discursifs premier et second.

Ce point de vue nous amène à attribuer un rôle majeur à la construction d'un contexte qui permet aux élèves de s'inscrire dans le monde de l'écrit et dans une discipline, ainsi qu'à celui de médiation langagière (pairs et adulte). Cette médiation nous paraît d'autant plus importante pour de très jeunes élèves, particulièrement dans les milieux éloignés de l'école.

C'est pourquoi nous nous intéressons aux Gestes Professionnels Langagiers Didactiques

² Guide dont la 2^{ème} édition datant de 2019 est accessible en ligne sur le site du Ministère :

(GPLD), (Coulange et al., 2018) qui visent l'ancrage de l'élève dans le contexte de l'activité et cherchent à réorienter son action au regard des éléments de savoir visés et en vue de leur élaboration.

Nous faisons l'hypothèse qu'en CP, il est possible de faire écrire les élèves de façon autonome dans différentes disciplines. Une des conditions d'apprentissage serait selon nous la révision collective récurrente, sur toutes les dimensions de l'écrit de certaines des productions, permettant aux élèves de produire des écrits de plus en plus élaborés, normés linguistiquement et spécialisés au regard des savoirs disciplinaires et du genre de discours permettant de les verbaliser. Les positions énonciatives travaillées en maternelle pourraient continuer alors à se différencier, en lien avec la construction des savoirs et grâce aux GPLD.

Méthodologie

Présentation du dispositif

Le dispositif mis en œuvre suppose des écrits quotidiens et se décline en quatre phases : les élèves produisent un écrit en toutes disciplines ; puis les textes sont révisés lors d'une séance collective, ils sont projetés sur le Tableau Numérique, lus et commentés par les pairs et l'enseignante ; suite à cette séance des apports de connaissances disciplinaires continuent au fil de la séquence via la lecture de récits, de textes documentaires et la manipulation de robots en technologie ; enfin une ou deux réécritures sont produites par les élèves et clôturent la séquence. La phase de révision collective que nous nommons RÈVER (pour RElire, RÉviser, RÉécrire), est menée de façon régulière, dès le mois de septembre.

Construction des données

Notre corpus pour cette communication est restreint. Il concerne deux classes de CP dédoublé (12 élèves), situées dans une école de milieu prioritaire. Il est constitué de 12 écrits initiaux et réécritures, produits entre mars et juin par 4 élèves : 2 en français (récit) et 2 en technologie (description d'un robot et explication de son fonctionnement), ainsi que des verbatims des séances d'évaluation collective.

Démarche et outils d'analyse

Nous étudions dans un premier temps les transformations et déplacements langagiers et cognitifs entre les différentes versions. Dans un deuxième temps, nous nous intéressons aux médiations langagières lors des révisions collectives et tentons de les

mettre en lien avec les déplacements observés, en nous focalisant sur les GPLD qui orientent les échanges et sont susceptibles d'accompagner la secondarisation des discours.

Nous procédons en premier lieu à une analyse des savoirs notionnels mais aussi langagiers attendus, spécifiques de la discipline.

Ainsi le récit suppose l'ancrage dans le monde de la fiction, du RACONTER autonome (Bronckart, 1997). Il obéit à certains principes génériques qui éloignent cette pratique langagière des usages ordinaires de la langue.

Lors des analyses langagières nous prenons ainsi en compte les éléments qui sont « normalement » attendus : visée (séduire, captiver) réalisée par des procédés narratifs, rapport au monde disjoint et non impliqué, composition (schémas quinaire, actantiel, fonctions), matériau (thèmes, contenus, personnages, lieux, obstacle(s) et chaîne événementielle), langue mobilisée (cohésion référentielle et temporelle, connexion), pour observer comment l'élève apprivoise ces nouveaux usages langagiers.

La description-explication d'un robot en technologie suppose en revanche un ancrage dans le monde théorique, monde de l'EXPOSER conjoint au monde ordinaire et non impliqué (idem).

Elle obéit elle aussi à des principes génériques que nous prenons en compte pour définir des éléments « normalement » attendus : visée (informative explicative) réalisée par des procédés de densification de l'information, de généralisation et de légitimation, indicateurs d'un rapport au monde non impliqué et conjoint, matériau (éléments techniques, mécaniques, de programmation...en rupture avec le vivant), formulations et essais de mise en lien, marques de cohésion et de connexion signalant une intention explicative, langue mobilisée (lexique spécifique, connecteurs logiques, temporels) , essais de généralisation du discours, pour voir comment l'élève commence à s'approprier ces pratiques langagières spécifiques.

Enfin, nous cherchons à identifier dans l'analyse des verbatims de la séance REVER, les GPLD réalisés, particulièrement ceux de reformulations, focalisation, publication, tissage...

Résultats

Analyse des déplacements dans les écrits des élèves

Nous présentons les productions écrites scannées des élèves, suivies de leur transcription normalisée. L'abréviation DA (pour Dictée à l'Adulte) indique une partie de l'énoncé de l'élève inscrite par l'enseignante sans tentative de transformation.

Les écrits en français



LUN V1	LUN V2
 <p>un prince une reine un château une île déserte LUN V1 - 25/12/21</p>	<p>et le lune toi l un prince et une reine II. le de n'a au prince une anneau une fée une baguette magique et une couronne il son dans un château et il a un chien</p>
<p>un prince / une reine / un château / une île déserte</p>	<p>il était une fois / un prince et une reine / il a donné au prince un anneau une fée une baguette magique et une couronne / ils sont dans un château et ils avaient un chien</p>
LUN V3	
 <p>Il, était une fois il y avait un château et il y avait une reine et un prince il y avait du sorcier (il) dans le château il y avait une sirène dans le lac dans le jardin il y avait un lion et un chat et aussi un loup et aussi un dragon et aussi un ange protecteur. (LUN V3) 21/12/21</p>	<p>Il était une fois / j'ai vu un château et il y avait une reine et un prince / ils ont déménagé dans le château / il y avait une sirène dans l'eau / dans le jardin / j'ai trouvé un lion et un chat et aussi un loup et aussi un dragon / fin de l'histoire.</p>

Figure 1 : écrits de LUN

La V1 de Luna s'ancre dans l'univers du conte (liste des ingrédients : personnages, lieux) mais ne propose pas de narration.

En V2, l'ancrage dans l'univers du conte est affirmé « il était une fois » et le matériau propre au conte merveilleux est complété par des éléments rituels (fée, baguette magique, couronne) et un actant intrus (le chien). Si le personnage du prince est présenté comme un héros (un devient le/au), les actants sont encore listés, de manière indéfinie et sans mise en

réseau, la liste ne constituant pas une chaîne événementielle. De ce fait, le projet initial de narration avorte : malgré l'amorce, ce texte relève du discours (cf. système temporel) et non du récit.

V3, comme V2, annonce un ancrage dans la narration : LUN accumule des éléments qui, pour la plupart, relèvent de l'univers du récit (sirène, lion, loup, dragon). La seule action ébauchée (déménager) tourne court et laisse place à une description des lieux « il y avait dans le jardin ». On observe cependant un début de prise de conscience de la structure du récit et de sa visée dont attestent la mention « fin de l'histoire » ainsi que l'insertion d'un dialogue « j'ai trouvé », comme elle l'explique "c'est la sirène qui parle" ce qui conduit l'enseignante à rajouter des guillemets. Le « j'ai vu... » du début du texte est à ignorer, dû à un changement d'idée de LUN.

Passée de la liste à une ébauche de récit, dont elle a conscience qu'il faut verbaliser une situation initiale et une fin, LUN convoque systématiquement des éléments constitutifs du conte qui ne constituent pas pour autant une chaîne événementielle. Alors qu'elle est la seule de la classe à réviser son texte et non à proposer une nouvelle histoire, elle échoue cependant à le structurer et à se positionner en tant que narratrice.


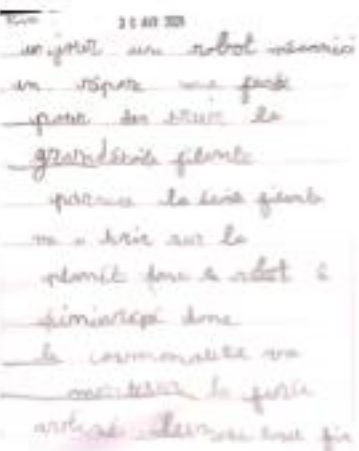

KIN V1	KIN V2
	
<p>il était un magicien / rencontre une grotte perdue / dans la grotte perdue / le magicien entra dans la grotte perdue. Le magicien entre dans la grotte perdue il entre et</p>	<p>un jour / un robot mécanicien répare une fusée pour détruire la grande étoile filante / parce que la étoile filante va atterrir sur la planète / donc le robot a fini a réparé / donc le cosmonaute va monter sur la fusée avec ses lunettes laser / fin</p>
KIN V3	
	
<p>un jour / un capitaine appelle tout le monde parce que le méchant monstre va arriver / mais le scientifique va faire un piège / le capitaine dit / allez le scientifique / le scientifique fait le plus vite possible / le méchant monstre dit / j'arrive' / le méchant monstre est là / bonjour / je suis là / et pom / ah le méchant monstre est mort / oui / on a gagné</p>	

Figure 2 : écrits de KIN

Dès V1 l'écrit de KIN est ancré dans le monde de la fiction et particulièrement dans l'univers des contes : formule « il était un... », éléments du monde merveilleux « magicien, grotte perdue ». Il convoque personnage et lieu à plusieurs reprises, passant d'un déterminant indéfini pour les introduire « un magicien dans une grotte » à un défini « le magicien dans la grotte » pour en assurer la permanence. Il mobilise le système temporel du récit avec l'imparfait et le passé simple (entra) qui laisse place au présent de

narration. Cependant le récit de KIN ne propose pas de suite événementielle, l'information ne progresse pas et l'action se borne à la répétition de cette information (entre dans la grotte perdue).

En V2, la narration est maintenue (un jour) et s'ancre dans l'univers de la science-fiction (lexique spécialisé : robot, étoile, fusée, cosmonaute, laser). Comme en V1 le héros est d'abord introduit par un indéfini puis rappelé avec l'article défini, créant ainsi un monde supposé connu. Le héros (le robot) s'inscrit dans un réseau cohérent d'actants avec l'opposant (la grande étoile filante) et des adjouvants (le cosmonaute, la fusée, la réparation, les lunettes laser). Le présent de narration est définitivement adopté. Un déclencheur (« le méchant monstre va arriver ») fait avancer l'intrigue. Le récit est structuré par la chaîne événementielle et par les connexions verbalisées (finalité, cause, conséquence) qui résolvent les problèmes initiaux (étoile filante et panne de la fusée) comme le souligne le mot « fin ».

V3 est un récit (un jour) qui s'ancre à nouveau dans le monde de la fiction et des contes (méchant monstre). Le récit fonctionne de la même façon que V2 (présent de narration, chaîne événementielle, déclencheur, réseau d'actants...). Par ailleurs, KIN construit une image du lecteur qu'il cherche à séduire grâce à des procédés de narration : onomatopées « Ah » et « pom » qui retentit lorsque le piège explose, dialogues : « Allez le scientifique ; J'arrive ; Bonjour, je suis là » qui donnent vie aux personnages. Il devient raconteur d'histoire et s'inscrit dans la communauté discursive littéraire scolaire.

KIN passe d'une connaissance intuitive du récit dont il a objectivé certains éléments (il était, personnage, lieu) à une verbalisation qui tend vers un récit plus structuré dont la chaîne événementielle est mise en scène de façon à séduire le lecteur. Les changements de thème révèlent la mise en œuvre d'une structure commune, pour atteindre en V3 la visée pragmatique du récit avec les procédés de narration qui lui donnent chair.

On observe pour les deux élèves des déplacements qui signalent des processus de secondarisation du discours preuve d'une meilleure compréhension de l'activité, d'une connaissance implicite du genre narratif vers une ébauche de mise en œuvre explicite.

Expliquer ces déplacements entre le 25/03 et le 7/05

On ne peut imputer la rapidité de ces déplacements au seul développement des enfants. Nous pensons que le dispositif d'échanges autour des textes et les GPLD mis en œuvre par la PE en sont à l'origine.

La lecture publique des textes de LUN permet de commencer à lui faire prendre conscience des contraintes de l'activité narrative (« faire une histoire »).

En effet, lors de la lecture de V1, les élèves constatent « elle a recopié les mots », ce qui conduit l'enseignante à faire distinguer la copie de la production d'écrit, puis à questionner la classe sur l'inachèvement du texte « est-ce que ça fait pour l'instant une histoire ? » et à solliciter des propositions pour que LUN construise un énoncé plus élaboré: PE débute

« un prince », FAR complète « et une reine », PAU enchaîne « habitent dans un château dans une île déserte », proposition que reformule l'enseignante avec emphase pour ancrer la phrase dans l'activité narrative. Elle enchaîne vers une suite événementielle « on voudrait bien savoir ce qui leur arrive au prince et à la reine sur leur île déserte ».

Lors de la lecture de V2, LUN reconnaît spontanément « c'est presque pas une histoire [...] ça marche pas trop ». CAR justifie « y a pas / une fin ». PE souligne « est-ce qu'ils vont faire quelque chose avec la baguette magique ou pas ? / on sait pas trop encore / donc qu'est-ce qu'on peut lui dire pour la prochaine fois ? » ELI propose « de rajouter des choses qui se passent », AMB initie « s'ils utilisent la baguette magique et qu'il se passe quelque chose [...] moi / je crois qu'ils vont prendre de la poudre de fée / et ça va faire de la magie ». LUN se prend au jeu narratif et conclut « par exemple / on pourrait / avec la baguette / elle fait de la magie / et ça fait des enfants / et comme ça les enfants ils jouent avec ».

Si les échanges sur ses textes l'amènent à objectiver certaines caractéristiques de l'activité de narration et à initier un processus de secondarisation de sa narration, il en est de même avec les échanges sur les textes des pairs auxquels elle emprunte par exemple l'insertion du dialogue.

En ce qui concerne KIN, la lecture publique de ses textes lui permet de prendre conscience des contraintes de l'activité demandée. Il ne s'agit pas de mieux calligraphier comme en V1 (AMB « il a reessayé / comme ça il écrit mieux ») mais de « faire une histoire » (LUN) « qui fonctionne » (PE). L'enseignante recentre sur ce qui est attendu, maintient l'orientation de l'activité sur l'objet de savoir visé, « mais est-ce que ça raconte une histoire ? », « mais alors du coup / est-ce que l'histoire fonctionne ? » manifestant une prise de distance par rapport aux constats (« mais »), et réduisant le champ des libertés. Si elle pointe les réussites au regard du récit « c'est quand même bien parce que / il a choisi son personnage de magicien / il rentre dans une grotte perdue / OK », elle souligne la nécessité de construire une chaîne événementielle qui se distingue de la liste ou de la description : « qu'est-ce qu'il se passe après / d'accord KIN ? » et rappelle l'aspect pragmatique du récit : « bon bin nous on a envie de savoir ».

Lors de la lecture des V2 les élèves ne voient pas une particularité du texte de CAR (« Tout à coup pom ! ») et ne comprennent pas l'implicite de l'onomatopée, conduisant l'enseignante à expliciter : « pom !/ y a le monstre qui sort / alors on comprend pas bien ça ». Elle les invite à mimer la scène, « vous imaginez la scène ?/ (*mime un scientifique qui mélange des solutions*) scientifique / faites-le / potions / blblblbl / (*mime et bruite une ébullition*) et tout d'un coup (*mime une grande explosion avec les bras et crie*) "Aaaaaahhh" ». Ce sont ces onomatopées « pom » (qui a été repris sur une affiche de « bonnes idées ») et « Ahh » que reprend KIN dans son texte et qui l'incitent à ajouter des dialogues.

On observe ainsi plus globalement qu'au fil des réécritures et des échanges qui les précèdent, les élèves comprennent mieux l'activité de production de récit. Les textes sont ancrés dans le monde de la fiction et particulièrement dans l'univers des contes. Entre V1 et V3, le récit, comme objet de savoir, s'élabore progressivement et s'étoffe: de la liste de personnages et de lieux à leur mise en réseau, à leur rôle d'actant, à la mise en intrigue, à la mise en scène via des essais de procédés narratifs.

Les écrits en technologie

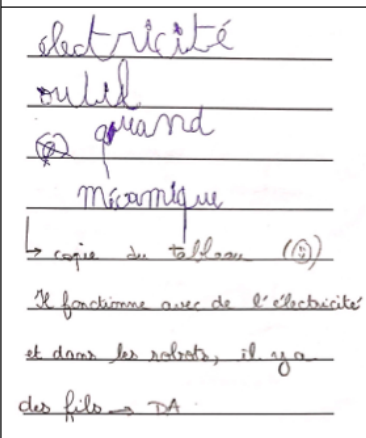

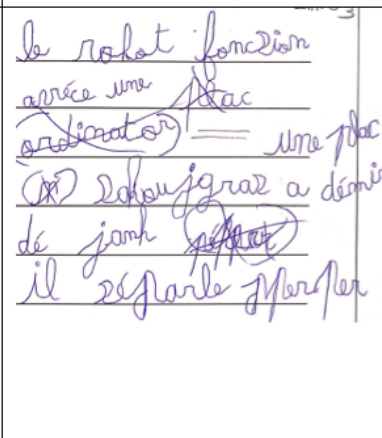
LIA		
V1	V2	V3
		
électricité / outil / quand / mécanique	le robot comprend / dedans les robots / de l'électricité	le robot fonctionne avec une plaque / ça bouge grâce à des mains / des jambes / il sait parler Pepper

Figure 3 : écrits de LIA

L'écrit V1 de LIA est composé d'une première partie écrite de façon autonome, ancrée dans une activité de copie de mots écrits au tableau qui relèvent du champ lexical pour parler des robots, excepté « quand ». L'énoncé en DA reprend le mot « électricité », premier de sa liste (mais non de celle du tableau). Peut-être LIA a-t-il commencé à écrire en choisissant le mot « électricité » et que l'activité autonome de copie a pris le pas sur l'activité d'explication. La deuxième partie, écrite en DA, est plus ancrée dans un genre descriptif scientifique : non implication, conjonction au monde ; usage du présent, visée généralisante, présentatif « il y a des fils ». L'information, bien que très vague, est en lien avec les robots.

V2 est un écrit descriptif, voire explicatif si l'on considère que le mot « électricité » évoque une source d'énergie qui permet de faire fonctionner le robot. Le verbe « comprendre » signale un point de vue anthropomorphique.

Au niveau explicatif, nous avons deux propositions, clairement thématiques « le robot », puis l'élève thématise par un complément circonstanciel de lieu, « dedans le robot », ce qui caractérise une description en lien avec le robot. Il maintient le discours théorique (non implication, conjonction ; présent de vérité générale) et généralise avec le passage de « le

robot » à « les robots ».

En V3, LIA écrit tout son énoncé qui est plus long, de façon autonome, sans dictée à l'adulte. Le texte descriptif intègre deux fonctionnalités. Ses ratures (« plaque »/ « ordinateur ») témoignent d'une mise à distance de l'écrit et d'une réflexion sur l'emploi du lexique. Il spécifie avec Pepper, qui est un exemple pertinent mais ambigu, puisque l'anthropomorphisme est toujours présent. Cependant la reprise anaphorique de « le robot » en « ça » (puis « il ») pourrait être une indication de la construction en cours de l'objet de savoir, comme le recours aux connecteurs logiques, « avec » « grâce à » qui renvoient aux fonctionnalités du robot compris comme un objet technique.

Cet énoncé traduit un ancrage scientifique à la mesure de l'école. Il commence à se spécialiser, il est clairement secondarisé par rapport à V1, bien qu'encore hétéroglossique.

ELY		
V1	V2	V3
<p>«un robot ça fonctionne avec des piles / le robot c'est un objet»</p>	<p>«un robot c'est mécanique / un robot il roule / un robot ça fonctionne avec des piles / un robot ça aspire»</p>	<p>«un robot fonctionne avec l'ordinateur / tout ce que programme / il sent avec des capteurs / et les moteurs permettent de bouger / et il y a beaucoup de robot et le robot Pepper sait parler / et tous les robots peuvent marcher / et tous les robots ont des piles /</p>

Figure 4 : écrits de ELY

La V1 d'ELY (tout comme ses deux réécritures) est un texte théorique, non impliqué, conjoint au monde, constitué de deux définitions (« c'est », « ça ») rédigées au présent, dont les traits saillants (nature, fonctionnement) sont pertinents pour schématiser l'objet.

Construite autour du thème constant « un robot », la révision V2, plus longue que V1, en conserve les caractéristiques énonciatives et en reprend le mot « objet » pour le spécifier en

« mécanique », et développe « fonctionne » dont elle fait apparaître deux significations (fonctionner avec/ fonctionner comment : aspirer, rouler).

Bien que les énoncés paraissent émiettés (accumulation d'informations soulignées par et/et/et) V3 conserve les caractéristiques énonciatives de V1 et V2 et donne à voir un énonciateur omniscient. Ce texte se présente comme un discours explicatif (permettent) dont la première partie a une visée généralisante (l'ordinateur, tout ce que, les moteurs). Les traits saillants (lexique spécialisé) permettent de schématiser le fonctionnement du robot. La seconde juxtapose des énoncés généralisants avec des exemples singuliers (« beaucoup de robots » juxtaposé à Pepper, Thymio). ELY se positionne comme un énonciateur omniscient, même si à la fin de V3 on observe une implication ponctuelle « génial ». Au fil des révisions on observe un accroissement des informations qui commencent à s'organiser logiquement.

Plus généralement, pour l'ensemble des textes, on constate une densification de l'énoncé, la spécialisation du lexique, et une tendance à la généralisation. Les élèves se positionnent en sciences, adoptent une énonciation omnisciente et amorcent un discours explicatif en technologie

Expliquer ces déplacements entre le 22/03 et le 04/06

En technologie comme en écriture de récits, certaines médiations langagières pendant les séances RÈVER peuvent expliquer ces déplacements chez les élèves.

La lecture publique du texte de LIA est l'occasion pour l'enseignante de valider le choix des mots appartenant au faisceau du robot et de valoriser la réussite linguistique dans l'activité de copie « si on regarde les mots de LIA, il les a tous très bien écrits ». Cependant elle marque la rupture avec les attendus liés à l'écriture d'un texte théorique « par contre / je reviens sur ce que tu as fait », puis elle compare les deux parties de l'énoncé et valorise la seconde : « là tu as recopié / et là / tu as vraiment écrit ». L'adverbe « vraiment » valide la réponse donnée en DA en tant que réponse pertinente à la consigne, alors même que la phrase a été énoncée à l'oral.

Plus tard dans la séance, ce GPLD permet à LOU de verbaliser elle-même le dysfonctionnement similaire dans l'écrit V1 de IVA, qui a recopié la liste de mots : « on peut pas / heu / parler comme ça hein ». L'enseignante dénivelé alors le propos « alors comment on aurait pu dire » et les élèves suggèrent alors à plusieurs voix « il marche avec de l'électricité / un robot ça a des piles ». L'enseignante rappelle l'enjeu de l'activité d'écriture à l'école, pour l'ensemble des élèves « qu'on comprenne bien la réponse / pour comprendre ce que tu veux dire », et en particulier, dans cette séquence en technologie « d'expliquer / de dire ce que vous [savez] d'un robot / et à propos de son fonctionnement ».

Le sens que LIA attribue à la situation d'écriture lors de V1 est ainsi totalement renégocié.

En ce qui concerne ELY, la lecture de la V1 de LOU est l'occasion pour la classe de découvrir le mot « mécanique ». L'enseignante valide l'ancrage de ce mot dans l'univers de la technologie « c'est en lien avec le robot / ce mot mécanique ». NEE en questionne l'usage « tu as un mécanique ? » et ELY tente avec emphase « il EST AU mécanique ». L'enseignante précise « c'est pas un mécanique / c'est / il a une mécanique / qui lui permet de parler et de marcher ». Cette focalisation sur le terme et l'explication de l'enseignante à l'aide de la subordonnée relative « qui lui permet de » se retrouvent dans les formulations d'ELY, en V2 « c'est mécanique » et en V3 « les moteurs permettent de ». L'écrit V2 s'enrichit d'un possible mode de déplacement, que JAN suggère pendant les échanges « il peut marcher / je voulais écrire aussi il roule », ce que la maîtresse valide en proposant « on peut le rajouter ».

Enfin, les généralisations dans V3 « tous les robots marchent et tous les robots ont l'ordinateur » ainsi que les spécifications « Thymio a des couleurs, Pepper sait parler », semblent venir en réponse au questionnement formulé par l'enseignante en fin de séance : elle questionne le caractère spécifique ou la possible généralisation de certaines des caractéristiques évoquées par les élèves et introduit les activités à venir comme des moyens de vérifier leurs affirmations « on va apprendre des choses sur les robots pour voir / [...] si c'est bien en métal / si tous les robots sont en métal ».

Les séances R&VER autour de ces textes informatifs s'inscrivent dans un univers technologique. Mis en situation de lecteur des textes de leurs pairs, les élèves prennent conscience des enjeux pragmatiques des écrits produits, et des opérations et procédés nécessaires pour faire comprendre le fonctionnement précis d'un robot, le besoin de phrases déclaratives, de connecteurs. Les focalisations répétées sur la syntaxe permettant au lecteur de comprendre l'explication et sur le faisceau de mots semblent participer à la densification de l'ensemble des textes et à la spécialisation du lexique.

Conclusion

L'analyse des déplacements entre les écrits initiaux et réécritures met en évidence une activité réflexive qui permet aux élèves d'acquérir des savoirs scripturaux. Dans leurs écrits, les élèves ébauchent différentes positions énonciatives : énonciateurs dans une sphère scolaire scientifique, produisant des écrits qui tendent à être informatifs ou explicatifs en sciences, ou énonciateurs dans une sphère scolaire littéraire, qui tendent à captiver les lecteurs.

C'est la médiation langagière de l'enseignante qui permet à ces élèves de milieu prioritaire de réorienter leur activité et de s'approprier de nouvelles pratiques langagières et disciplinaires, éloignées de leurs pratiques quotidiennes. Les nombreux GPLD de focalisation sur les caractéristiques déterminantes des écrits à produire, de pointage et valorisation des réussites, de pointage et explicitation des dysfonctionnements, qui suscitent dénivellations et reformulations ... permettent aux élèves de mieux comprendre

le sens des situations, de se lancer dans l'écriture et la conquête de nouveaux mondes, de nouvelles façons de dire et d'écrire, de penser et de faire.

Dans ces conditions de mise en œuvre, les séances d'évaluation-révision des écrits des élèves semblent un levier d'apprentissage pertinent pour que des élèves de CP développent leur activité scripturale, de façon étayée mais autonome, dans les différentes disciplines scolaires.

Références bibliographiques

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

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

Groupe EVA. (1996). *De l'évaluation à la réécriture*. Hachette éducation.

Jaubert, M., & Rebière, M. (2006). Émergence d'un concept en didactique du français : La secondarisation. *Actes sur CD Rom du colloque international de l'AFIRSE. Didactiques : quelles références épistémologiques ?*

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

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