

Qu'est-ce qui s'affiche en *Étude de la langue* au cycle 3 ? Ce que les affichages révèlent de leurs concepteurs

How is Language Study "displayed" in Cycle 3? What those displays reveal about their conceptors

Belinda LAVIEU-GWOZDZ - Université Paris Est Créteil, CIRCEFT

Résumé : L'affichage didactique appartient à l'environnement scolaire et participe à la démarche d'apprentissage en offrant un support visuel à l'élève. Notre travail vise à décrire le savoir qui y figure et d'accéder ainsi au rapport à la langue que les enseignants véhiculent dans leur classe. Comment sont construits ces affichages ? Quelles ressources lexico-syntaxiques et discursives sont proposées ? Ces supports explicitent-ils des procédures ? Présentent-ils la régularité du fonctionnement de la langue ou constituent-ils des aides à la mémorisation ? Présentent-ils des règles à savoir par cœur ? Quelles représentations de la langue et de son fonctionnement peut-on (ou non) développer dessus ?

Les premiers résultats indiquent que les affichages sont avant tout des aide-mémoires qui témoignent d'une représentation non systémique de la langue. C'est cette manière de percevoir la langue qui est souvent transmise dans la mesure où le principe classificatoire de la langue est rarement rendu visible.

Mots-Clés : littéracie ; affichage didactique ; étude de la langue ; inégalités scolaires

Abstract: The didactic display belongs to the school environment and participates in the learning process by offering a visual support to the student. Our work aims to describe the knowledge that appears in it and thus access the relationship to the language that teachers convey in their class. How are these displays constructed? What lexico-syntactic and discursive resources are proposed? Do these supports explain procedures? Do they present the regularity of the functioning of the language or do they constitute memorization aids? Do they have rules to know by heart? What representations of the language and its functioning can we (or not) develop on it?

Initial results indicate that displays are primarily memory aids that demonstrate a non-systemic representation of language. It is this way of perceiving language that is often transmitted insofar as the classificatory principle of language is rarely made visible.

Keywords: literacy; didactic display; language study; educational inequalities

Introduction

Depuis les années 60, quand la question des inégalités scolaires a commencé à se poser, de nombreuses recherches se sont intéressées aux écarts entre les ressources linguistiques des différents publics de l'école.

L'analyse des affichages didactiques s'inscrit dans la suite de nos travaux visant à comprendre comment dans l'école actuelle naissent et se renforcent les difficultés scolaires que connaissent certains élèves (Bautier, 2006). Les objets d'apprentissages présents sur ces supports de manière souvent implicite peuvent ne pas être perçus par tous les élèves. En effet, ceux qui sont les moins habitués aux règles de l'univers scolaire et aux usages du langage qui y sont légitimes peuvent être en difficulté (Bautier & Rochex, 1997). Nous nous intéressons ici aux écrits présents sur ces affichages didactiques en ce qui concerne l'étude de la langue.

Après la présentation des principes théoriques et des modalités de l'enquête de terrain, nous exposerons les résultats de notre étude en esquisant une typologie des écrits de savoirs en étude de la langue présents sur les murs de la salle de classe auxquels sont confrontés quotidiennement les élèves et qui sont susceptibles de brouiller la manière de concevoir la langue.

1. Cadre théorique

1.1. L'affichage didactique

On trouve dans le document en ligne *Aide à la prise de fonction à l'école élémentaire 2022-2023*¹, publié par l'académie de Versailles les termes *affichage* et *affiche* pour parler de la même chose.

¹ <https://www.ac-versailles.fr/aide-a-la-prise-de-fonction-en-maternelle-et-en-elementaire-92>

Pour notre part, c'est de l'objet dont nous traiterons et nous utiliserons ici le terme *d'affichage* ou *affichage didactique* nous permettant ainsi de convoquer ce support en tant que *support spécifique à la salle de classe*, une affiche étant susceptible de se trouver ailleurs que dans la classe. Nous nous intéressons au savoir présent sur ces affichages.

Afficher est un geste de métier², partagé de la maternelle à la fin de l'école élémentaire. La présence d'affichages semble être un phénomène culturel dans la mesure où toutes les classes de l'école élémentaire en disposent. La prégnance d'habitudes, de manière de faire et de penser le matériel pédagogique semble conduire les enseignants à construire leur rapport au métier autour de principes d'exécution de tâches ressenties comme imposées en se donnant comme contrainte de reproduire des modalités d'organisation héritées d'une culture collective. Hormis le document susnommé qui mentionne, page 10, les fonctions pédagogiques des affichages, nous n'avons pas trouvé d'autres précisions.

Dolz, Moro et Pello (2000) définissent les *outils didactiques* comme des « outils d'enseignements fabriqués afin de transmettre les contenus d'une discipline et les outils d'apprentissage qui régulent et transforment effectivement les capacités des apprenants » à propos desquels, poursuit Schneuwly (2000), « de nouvelles significations peuvent et doivent être élaborées par les élèves ».

Au même titre que le tableau noir pour Nonnon (2000), nous pouvons dire de l'affichage « [qu'] il permet d'exposer certaines notions aux yeux de tous et l'enseignant peut également s'y appuyer pour mettre en scène l'activité enseignante et focaliser l'attention des élèves ». Toutefois le rapprochement entre ces deux supports s'arrête là dans la mesure où la temporalité du tableau noir et celle de l'affichage est différente de même que leur mise en scène. L'affichage didactique est un support hautement littéarié incorporant des objets, des pratiques et des usages socialement construits mais ne garantit pas, par sa seule présence, les mêmes effets sur tous les élèves notamment sur ceux dont les apprentissages dépendent le plus de l'intervention pédagogique conduite dans le cadre scolaire. Cette étude vise à décrire les choix didactiques dans la construction des représentations en étude de la langue.

² Dans la typologie de Jorro, l'affichage a toutes les caractéristiques d'un *geste du métier* qu'elle définit comme « des gestes codifiés, répertoriés dans la mémoire du métier et qui ont des effets structurant dans l'activité » (Jorro, 2002 : 51) tandis que Sensevy (1998) définit des *gestes d'enseignement*. Un geste d'enseignement c'est une manière de faire grâce à laquelle celui qui a élaboré un rapport construit et de première main au savoir va assurer la communication de ce savoir, en général au sein d'un dispositif didactique. Le postulat fondamental est donc qu'un geste d'enseignement repose sur un rapport, élaboré de la part du professeur, au savoir en jeu et sur la production de dispositifs au sein desquels outils sémiotiques et vocabulaires assurent l'actualisation du savoir.

1.2. Malentendus sociocognitifs et literacies

Au cœur de nos travaux figure le concept de co-construction des inégalités scolaires (Bautier & Rayou, 2009 ; Rochex & Crinon, 2011, Delarue-Breton 2012, 2014 et 2015) ainsi que celui de malentendus sociocognitifs qui invitent à prendre en compte le travail interprétatif des apprenants.

C'est cette préoccupation qui nous conduit à nous intéresser aux *literacy studies* et à la manière dont les affichages présents dans les salles de classes rendent compte des manières différenciées de concevoir la langue chez les enseignants. Pour penser ces malentendus sociocognitifs, nous proposons d'inscrire cette réflexion dans le champ des recherches sur les littéracies.

Ici, les *literacy event* correspondent aux éléments écrits que les enseignants affichent en tant qu'ils relèvent de l'étude de la langue faisant apparaître des écarts pouvant bloquer la mise en œuvre efficiente d'une conception grammaticale plus générale.

L'identification de ces traitements didactiques peut aider à comprendre en quoi les pratiques de *littérature scolaire* (Delarue-Breton, 2015) risque de favoriser des malentendus sociocognitifs. En effet, la médiatisation nécessaire à l'identification de ce savoir spécifique peut y faire obstacle dans certaines situations.

1.3. Le concept de secondarisation

Le sens attribué à *secondarisation* (selon Bakhtine, 1984) recoupe les approches développées par Bautier et Goigoux (2004), Bautier (2006) ou encore Jaubert et Rebière (2005). Chacun des auteurs, lorsqu'il souligne ou défend la secondarisation des savoirs et des pratiques scolaires pointent un mode d'apprentissage cognitivo-discursif. La construction d'un objet second permet à l'élève de théoriser le discours de l'enseignant. Les élèves doivent en effet appréhender les objets scolaires : il s'agit dans tous les cas de décontextualiser les savoirs et d'adopter une attitude de « secondarisation » c'est-à-dire d'apprendre au-delà d'une mise en œuvre en classe ici et maintenant, de manière à les recontextualiser dans des situations autres, ailleurs et plus tard. Il convient alors de se situer en position de généralisation.

Cette idée de secondarisation s'applique tout particulièrement à la langue : traiter la langue comme un objet. En effet, à l'école, la langue est observée comme un objet qui a des propriétés. Ce concept de secondarisation est un concept organisateur de l'activité de l'enseignant. Il s'agit ainsi d'accompagner les élèves dans l'appropriation des savoirs, des pratiques et des discours

qui les rendent dicibles et donc dans la « construction de nouvelles communautés discursives scolaires disciplinaires » (Jaubert & Rebière, 2021). Nous souhaitons rendre compte du degré de secondarisation présent dans ces affichages.

2. Méthodologie

2.1. Question de recherche

Nous cherchons à voir en quoi le langage est partie prenante de l'apprentissage. Il semble exister une manière implicite de concevoir la langue qui est susceptible de contrevenir au projet affiché par l'institution scolaire à savoir celui d'inscrire les élèves dans des démarches réflexives et problématisées :

« Le cycle 3 marque l'entrée dans une étude de la langue explicite, réflexive, qui est mise au service de la compréhension de textes et de l'écriture de textes. Il s'agit d'assurer des savoirs solides en langue [...] son apprentissage est conduit de manière à mettre d'abord en évidence les régularités du système de la langue » (BOEN n° 31 du 30 juillet 2020).

Cette recherche exploratoire vise à pointer des liens entre des facteurs d'inégalités et des processus d'enseignement en étude de la langue. Nous analysons les contenus des affichages : quelles ressources lexico-syntaxiques et discursives sont proposées ? Ces supports explicitent-ils des procédures, des régularités du fonctionnement de la langue ou présentent-ils des règles à savoir par cœur ? Quelles représentations de la langue et de son fonctionnement peut-on développer dessus ?

Il s'agit bien ici d'analyser les formes discursives de ces affichages avec l'hypothèse que la manière dont le savoir est formulé et présenté aux élèves renseigne, indirectement, sur la manière dont l'enseignant conçoit la langue. Ce choix méthodologique peut sembler en contradiction avec la définition de la *littératie* comme développement de savoir-faire par des usages. Ce faisant, ce qui nous préoccupe ici n'est pas la mobilisation de ces affichages par les élèves mais bien la conception de la langue que ces affichages révèlent de leurs concepteurs, à savoir les enseignants.

2.2. Terrain d'observation & corpus

Notre recueil s'appuie sur 40 classes de cycle 3 des académies de Créteil et de Grenoble, dont les établissements relèvent soit de REP³ soit de REP+ ou encore d'établissement nonREP. Nous retenons 346 affichages qui traitent de l'étude de la langue (orthographe, grammaire, lexique et conjugaison) peu importe que celui-ci ait été construit par l'enseignant, l'élève ou qu'il ait été acheté dans le commerce⁴.

Tableau 1: Terrain d'observation & corpus

Terrain d'observation	Nombre d'affichages	Niveau scolaire
40 CLASSES	= (total) 528	Cycle 3
Créteil		CM1 (15 classes)
Grenoble		CM2 (15 classes)
Rep/Rep+ non Rep	= 346 (étude de la langue)	6 ^{ème} (10 classes)

3. Analyse

3.1. Déclarations des enseignants et données chiffrées

À partir des déclarations⁵ des enseignants, on sait que les affichages « doivent être présents », « c'est attendu de nous » mais « c'est vrai qu'on n'a pas eu d'animation pédagogique sur cette thématique », « mais on le fait tous » parce que « ça se fait ». On sait aussi qu'ils affichent surtout en français et mathématiques, un peu en histoire et en géographie « au moins pour les cartes » mais pas en sport. Les enseignants disposent de ces affichages depuis des années, ils les accrochent au mur quand ils abordent les notions, ils ne les refont pas « parce que la grammaire ne change pas », mais quelques-uns « adaptent des affichages qui ne

³ REP = Région d'Education Prioritaire

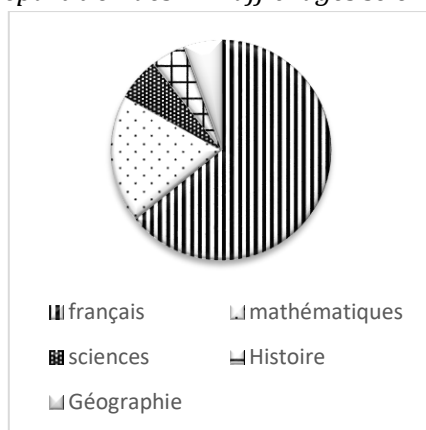
⁴ Nos données statistiques signalent que pour plus de 85 % de notre corpus il s'agit d'affichages construits (c'est-à-dire non achetés dans le commerce) par les enseignants (et non par les élèves)

⁵ Afin de mieux connaître les enseignants de notre échantillon et de recueillir notamment leur point de vue sur les affichages didactiques, nous les avons soumis à un questionnaire organisé en 5 questions : Utilisez-vous des affichages dans votre classe ? Dans toutes les matières ? Par qui sont-ils réalisés (par vous, les élèves, achetés) ? Pourquoi ? Qu'est-ce qui, selon vous, est important dans un affichage ? Vos élèves les utilisent-ils ? A quel moment ? Changez-vous régulièrement/parfois/jamais les affichages ?

convenaient pas après-coup ». Plus de 50 % des enseignants souhaiteraient une formation sur les affichages parce que « finalement on ne sait pas comment les organiser, ce qu'on doit y faire figurer, la durée d'exposition » et « comment aider nos élèves à s'en servir » « parce qu'au bout d'un moment, ils font partis du décor ».

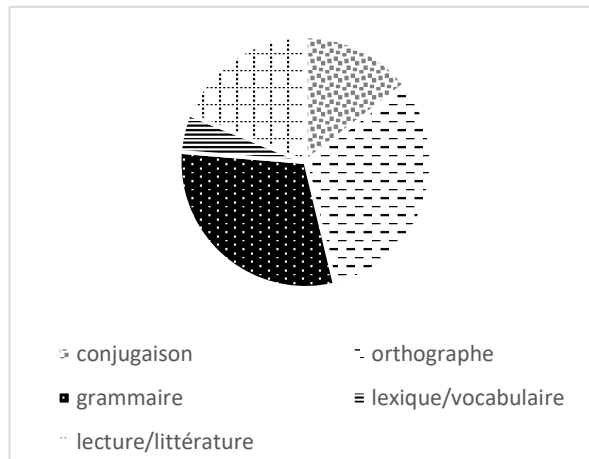
Notre recueil a eu lieu en novembre, février et mai 2018. En mai, les affichages sont plus nombreux puisque les enseignants les « ajoutent au fur et à mesure qu'ils avancent dans leur programme » et qu'« ils le font par période ». Cela se confirme pour 25 enseignants sur 40. Peu d'affichages en étude de la langue disparaissent entre novembre et mai car « c'est souvent les affichages qui concernent des exposés, la revue de presse ou la présentation de livres qui sont supprimés pour pouvoir faire de la place ». Qu'il s'agisse d'un public REP ou nonREP, les enseignants avancent « qu'en étude de la langue, il s'agit d'affichages transversaux », « c'est « la base », « c'est nécessaire pour aider les élèves à écrire », « ça les rassure ».

Figure 1 : Répartition des 528 affichages selon la discipline



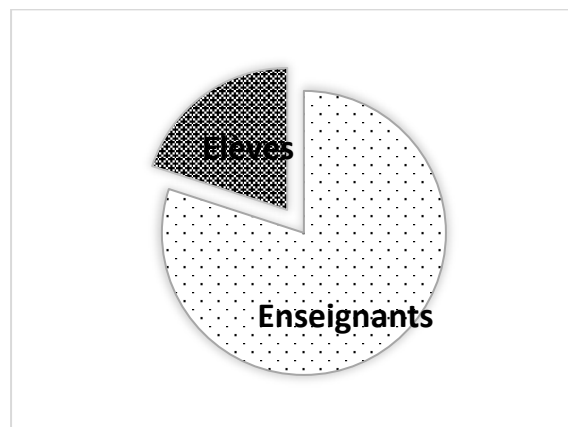
Plus de 60 % des affichages relèvent de la discipline français, suivi de loin par les mathématiques. La figure 2 montre que la moitié des affichages concernent l'orthographe et la grammaire suivi de la conjugaison et de la lecture/littérature et on trouve loin derrière le lexique/vocabulaire.

Figure 2 : Répartition des 346 affichages selon le domaine dans la discipline français



Enfin, on sait aussi avec la figure suivante que majoritairement la rédaction de ces affichages est prise en charge par les enseignants parce que, déclarent-ils « c'est plus propre », « c'est plus rapide », « c'est plus lisible » :

Figure 3 : Qui écrit les affichages en étude de la langue ?



3.2. Résultats qualitatifs

Le savoir présent sur les affichages est susceptible d'entrer dans trois catégories rendant compte des ressources discursives disponibles sur les murs de la classe :

- **Pense-bête & repérage** : la catégorie /**QUOI**/ regroupe les affichages qui listent tantôt la classe grammaticale des mots, de la fonction (parfois par un jeu de mise en forme⁶), qui indiquent la bonne forme orthographique : on y trouve donc par exemple des listes

⁶ Le sujet est souligné en bleu, le verbe est encadré en rouge, les compléments sont en pointillés verts.

de mots pour le lexique, l'inventaire des natures et des fonctions pour la grammaire, des tableaux des formes verbales à différents temps pour la conjugaison.

- **Procédures** : la catégorie /COMMENT/ permet de regrouper des éléments du langage écrit qui visent les procédures à mobiliser (les manipulations linguistiques telles que le déplacement, la suppression, l'encadrement, la pronominalisation, etc.)

- **Régularité sur la langue**, la catégorie / POURQUOI/ réunit les éléments écrits qui formulent le savoir sur la langue comme faisant système. Nous rangeons ici les affichages pour lesquels la formulation même signale que la langue fonctionne comme un système que l'on doit manipuler, expérimenter pour en comprendre et en saisir les régularités.

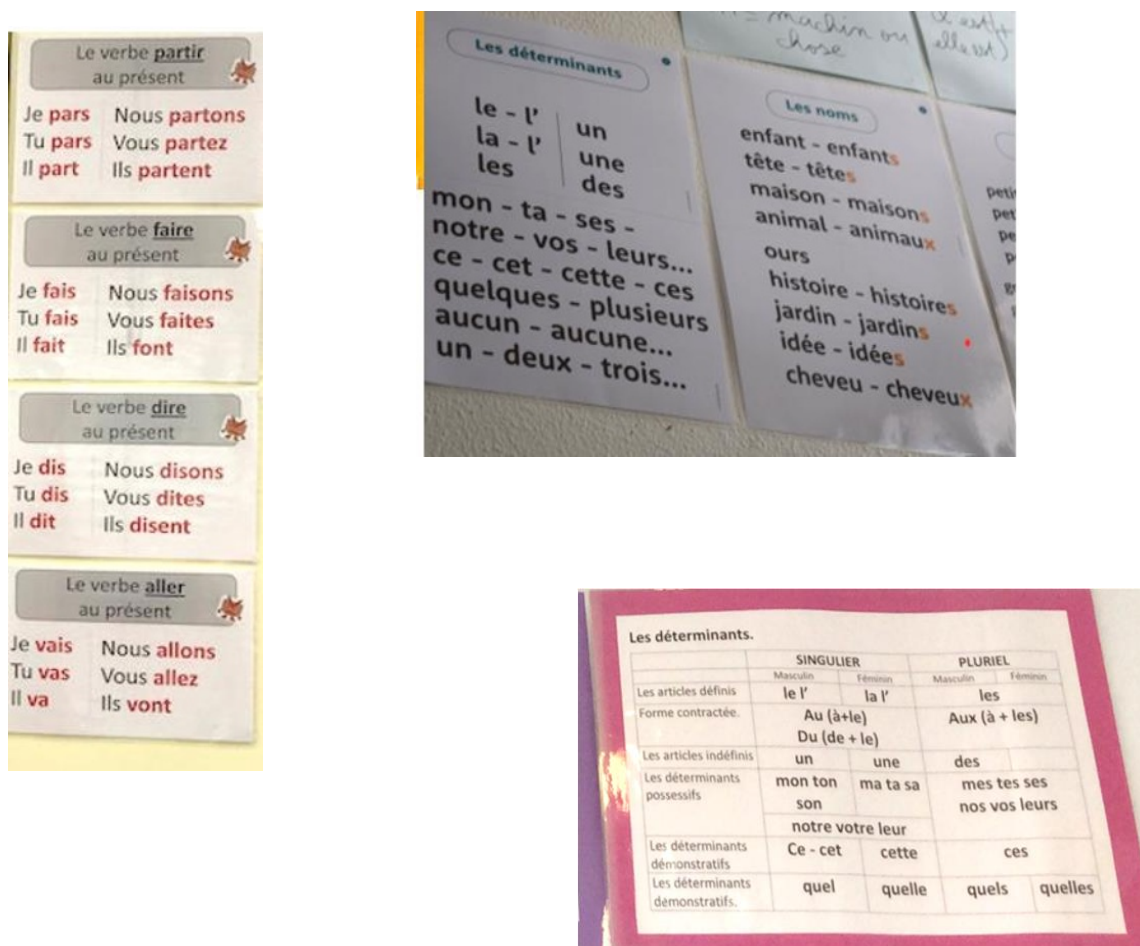
Nous souhaitons saisir la représentation de la langue et les conceptions de son enseignement à travers les affichages en classe. Notre attention est de faire un arrêt sur images en regardant sur les murs de la classe ce à quoi le regard des enfants est exposé au quotidien. En somme, nous nous intéressons à la manière dont ces affichages participent (ou non) à construire des représentations de ce que signifie « faire de la grammaire » ou « faire de l'orthographe » et de manière plus générale, des représentations de ce qu'est la langue et de son fonctionnement.

3.3. Des éléments qui visent la mémorisation, le rappel de règles

Pour ce premier ensemble, il s'agit de se prononcer sur le /QUOI/, c'est-à-dire que l'on vise ici l'étiquetage soit du morphème, soit du graphème soit de la nature ou de la fonction grammaticale sans recourir à la justification ou à l'argumentation. Les affichages en figure 4 l'illustrent : ils renvoient à des tâches cognitives et langagières de repérage et d'identification. Sur le premier la liste des verbes au présent ne dit rien de la régularité du système de la conjugaison. On constate une absence de la mécanique de celui-ci. Dans cet écrit, l'enseignant ne rend pas visible l'engendrement des formes verbales. Il s'agit davantage d'un pense-bête qui recense les formes de la conjugaison des verbes au présent pour le troisième groupe (sans le dire). La mise en couleur ne rend pas plus compte des morphèmes qui sont présents lorsque l'on conjugue (morphème de temps vs morphème de personne) mais distingue les pronoms personnels de conjugaison et la forme fléchie du verbe. Sur le second, l'enseignant liste des déterminants et des noms sans préciser le principe organisateur de la catégorie. Cet affichage se termine par des points de suspension. Or, comment remplir les blancs ? On ne donne aucun élément, aucune propriété qui permettrait à l'élève de reconstruire *a posteriori* ces classes grammaticales. On ne rend pas compte ici de la construction de la catégorie.

Près de 70 % des affichages sont comptabilisés dans cette catégorie /QUOI/ : le savoir véhiculé laisse entendre que la langue ne fonctionne pas comme un système. On la présente comme un ensemble d'éléments distincts les uns des autres à apprendre par cœur, la réussite en grammaire/en orthographe/en conjugaison⁷ ne tiendrait alors qu'à des capacités de mémorisation. Les affichages de cette catégorie ne constituent pas des outils pour penser. Les élèves ne disposent là d'aucun moyen pour générer le système. Les travaux de P. Gourdet (2017) sur la conjugaison mériteraient d'être plus largement diffusés car l'auteur présente les récurrences du système et se base également sur la fréquence des verbes.

Figure 4 : Trois affichages illustrant la catégorie /QUOI/



Secondariser à l'école signifie pour nous ressaisir un objet de l'expérience ordinaire pour le référer, même implicitement, à une catégorie en lien avec les champs disciplinaires enseignés

⁷ Nous verrons plus loin avec la Figure 4 que la répartition de l'objet du questionnaire /QUOI/, /COMMENT/, /POURQUOI/ diffère selon le domaine de l'étude de la langue (grammaire, orthographe, conjugaison, lexicque).

à l'école. Parler de base, de terminaisons, de modes, de temps, pour désigner un ensemble de propriétés théoriques sur le fonctionnement de la conjugaison, par exemple, se réfère à des principes de classification, ce qui confère à la secondarisation le statut de nécessité scolaire. Dans cette catégorie /QUOI /, les éléments de savoir écrits par l'enseignant fonctionnent en liste, en stock indépendamment du contexte et du cotexte linguistique. Les catégories ne prennent pas sens au sein d'une nomenclature mais plutôt recensent un stock indistinct d'étiquettes dans lequel puiser. Pour gérer ce que cette procédure d'étiquetage, c'est-à-dire l'appariement d'une étiquette puisée dans un stock, peut avoir de couteux cognitivement, les enseignants recourent à des stratégies d'appariement par degré de ressemblance avec un stéréotype de la catégorie. Cette manière de présenter le savoir se distingue donc nettement des activités cognitives d'analyse qui sont visées. Les éléments sont traités au cas par cas et jamais reconfigurés pour former un système. La présence de métalangage qui figure sur l'affichage des déterminants sous forme de tableau ne rend pas davantage compte du travail de conceptualisation et d'une logique systémique de la langue. Ici, l'affichage sert de mémo sur les formes et leurs métatermes mais laisse sous-entendre que « Faire de la grammaire », c'est ranger les formes dans un classement préconçu, figé valable dans tous contextes. Or, « faire de la grammaire », c'est aussi comprendre la manière dont sont constituées les classes grammaticales, les fonctions. L'objectif étant de permettre aux élèves de comprendre les grandes régularités du système et d'être en mesure de gérer seul les situations de problèmes orthographiques.

3.4. Des éléments qui visent les procédures mais jamais « jusqu'au bout »

La catégorie/COMMENT/concentre les éléments discursifs présents sur les affichages qui visent les procédures. Les deux affichages présents en figure 2 l'illustre :

Figure 5 : Deux affiches illustrant la catégorie /COMMENT/



Sur la première comme sur la seconde, on remarque que les procédures ne sont pas présentées comme telles en tant que ressources scientifiques permettant d'identifier les classes grammaticales (ici, par exemple, celle du verbe). On observe beaucoup d'implicite, la formulation « en remplaçant le S ou le GS par un PP⁸ » ne permet pas de remarquer que le verbe conjugué change lorsqu'on change le pronom personnel. C'est à l'élève de l'inférer et la majorité d'entre eux sont alors bien démunis lorsqu'ils doivent résoudre un problème orthographique de cette nature.

De manière générale, on note un évitement du métalangage puisqu'on parle de « costumes⁹ », de « formules ».

Alors que les catégories descriptives proposées par les sciences du langage sont définies par des conditions nécessaires et suffisantes, les catégories mobilisées ici ne sont pas organisées dans le système de la langue sous une hiérarchisation de critères (syntaxiques, sémantiques, lexicaux par exemple) ni mises en relation entre elles.

Le savoir est ainsi très peu mis en mots : dans l'affichage *Ecrire l'infinitif d'un verbe conjugué* le remplacement est (simplement) évoqué « on **peut**¹⁰ utiliser des **formules**¹¹ *il est en train de, il faut, il s'agit du verbe...* » : mais non présenté comme une manipulation scientifique. Or, on sait

⁸ Remplacer le Sujet ou le Groupe Sujet par un Pronom Personnel.

⁹ Pour parler des terminaisons : le verbe à l'infinitif dort, il est en pyjama.

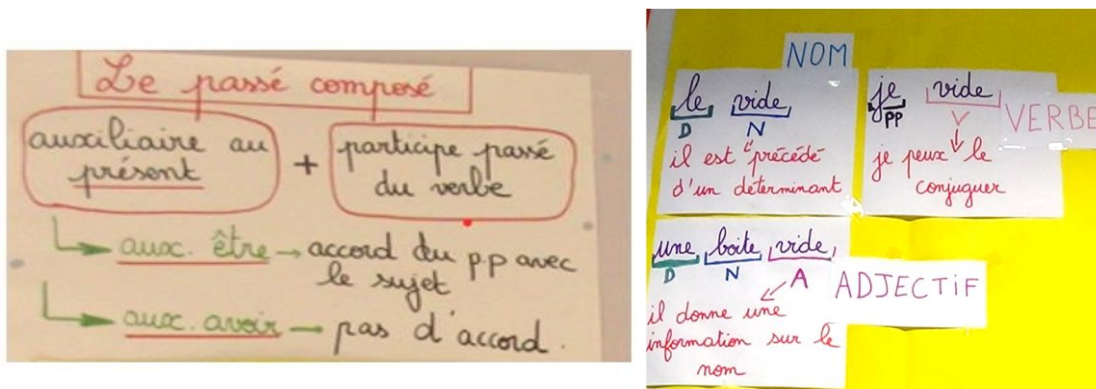
¹⁰ C'est nous qui soulignons

(Fisher & Nadeau, 2016 : 185) que «la manipulation de la langue est nécessaire à la conceptualisation des systèmes susceptibles d'expliquer celle-ci». Les auteures rappellent le danger « dans l'écart entre utiliser les manipulations comme simples « trucs et astuces » et y recourir en assumant qu'elles font partie d'une démarche d'analyse scientifique ». Les affichages de cette catégorie ne rendent jamais compte de la procédure dans son intégralité. Les enseignants choisissent des éléments (tantôt ils nomment la procédure, tantôt ils la contextualisent, tantôt ils la réalisent) mais à aucun moment cette procédure n'est dépliée¹¹ en totalité et de manière hiérarchisée pour en comprendre les finalités pour être réinvestie par les élèves, à un autre moment, dans un autre contexte.

3.5. Des éléments discursifs qui visent la régularité de la langue : la catégorie /POURQUOI/

Nous nous intéressons à la manière dont le savoir vise ou non la mise en évidence des régularités de la langue. Dans leur forme, les affichages de cette catégorie tendent à présenter la langue comme un système.

Figure 6 : Affiches illustrant la catégorie /POURQUOI/



En effet, dans cette catégorie, la présence de tableaux synthétiques, de schéma dont la volonté est de généraliser (et non de présenter des éléments de savoir au cas par cas) rend compte de la mécanique de la langue, du principe organisateur de celle-ci. Contrairement à la catégorie /QUOI/, on note ici l'absence de mots en mention : aucun verbe ici n'est conjugué, l'enseignante

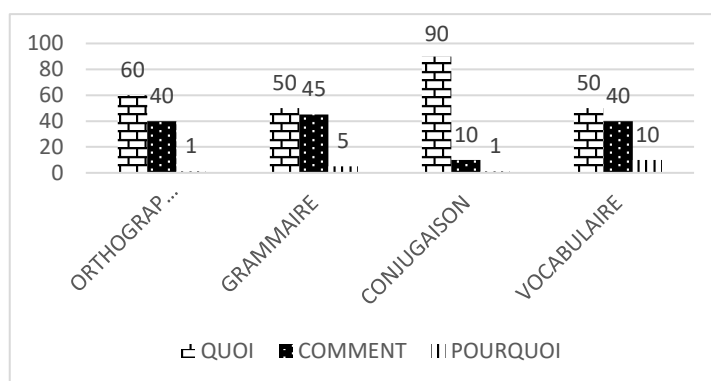
¹¹ Il se peut que cela le soit à l'oral mais si nous considérons uniquement l'affichage didactique ce qui est le cas de l'élève lorsqu'il doit produire un texte (dicté ou à créer), celui-ci n'a donc que ce support sous les yeux comme aide à l'écriture. Fisher & Nadeau (2016) listent chronologiquement les étapes nécessaires à la réussite de la démarche scientifique en étude de la langue : 1- contextualiser/problématiser la difficulté orthographique/grammaticale, 2- nommer la procédure, 3- la réaliser, 4- émettre un jugement sur le résultat de cette manipulation.

a choisi de dire que le nom « est précédé d'un déterminant » plutôt que « est précédé de « le » ». On voit donc la volonté de *secondariser* c'est-à-dire que ces affichages soient également utiles dans un autre contexte que celui dans lequel ils ont été élaboré. Sur l'affichage sur fond jaune même si la situation problème n'est pas explicite car non mise en mots, la volonté de l'enseignante est de rendre compte du problème que posent les homonymes en contexte *Le vide me terrorise, je vide le seau, j'ai besoin d'une boite vide*. Toutefois, les critères mobilisés pour distinguer le nom, l'adjectif et le verbe sont de natures diverses. Pour chaque exemple, un critère est mobilisé : un test morphologique pour le verbe, un syntaxique pour le nom ou un critère sémantique pour l'adjectif. À partir de cet affichage, l'élève sera-t-il capable d'en déduire que dans *Le lavabo déborde, je le vide, vide* est un verbe bien qu'il soit précédé de *le* ? L'affichage sur le passé composé ne se limite pas à la formation du passé composé mais aborde l'accord du participe selon l'auxiliaire sans toutefois déplier le raisonnement jusqu'au bout puisque la notion d'accord n'est pas mise en relation avec la fonction avec laquelle le participe s'accorde. Cette absence d'explicitation témoigne de la manière dont les enseignants envisagent la langue en faisant, dans ce cas, une surgénéralisation et sans prendre en compte les conditions de validité de ces procédures. On peut penser qu'il s'agit là d'une première approche de l'accord du participe mais cette présentation réductrice ne risque-t-elle pas de nourrir le malentendu.

Conclusion

Les différents traitements didactiques peuvent aider à comprendre en quoi les pratiques de *littératie scolaire* risquent de favoriser des malentendus socio-cognitifs.

Figure 7 : L'objet du questionnement dans les affichages en classe



Au terme de notre analyse, il apparaît une manière de faire contrastée des enseignants, révélatrice de leurs postures, de leur rapport aux apprentissages et aux objets de savoirs en étude de la langue. En effet, le savoir en étude de la langue, sur les murs de la classe, relève massivement de notre catégorie /QUOI/, dans une moindre mesure de celle en /COMMENT/ suivi de manière très marginale de celle en /POURQUOI/. Le savoir est posé mais rarement mis en mots et explicité. Pour une grande majorité d'enseignants, les concepts grammaticaux (adjectif, verbe, nom...) restent non opérationnels et sont réduits à l'usage d'étiquettes. Cet usage particulier du métalangage ne permet pas de reconfigurer, de secondariser et ne rend pas les élèves autonomes dans le raisonnement en langue ni a fortiori dans la rédaction de textes. Cette exigence de secondarisation est un implicite, qui peut échapper à un certain nombre d'élèves dans la mesure où ces changements de registre, de statut vont de soi pour les enseignants mais les affichages n'en rendent pas toujours compte. Les enseignants doivent en saisir toute la mesure et rendre cela visible sur les supports de la classe.

Bibliographie

- Bakhtine, M. (1984). *Esthétique de la création verbale*, Paris, Gallimard/NRF
- Bautier, É.(dir.) (2006). *Apprendre à l'école, apprendre l'école. Des risques de construction d'inégalités dès la maternelle*. Lyon : Chronique Sociale.
- Bautier É., Goigoux R., (2004). Difficultés d'apprentissage, processus de secondarisation et pratiques enseignantes : une hypothèse relationnelle, in *Evaluer et comprendre les effets des pratiques pédagogiques* », *Revue française de pédagogie* n° 148, INRP.
- Bautier, É. et Rochex, J.-Y. (1997). « Apprendre : des malentendus qui font la différence ». In Terrail J.-P. (dir.), *La scolarisation de la France. Critique de l'état des lieux*. Paris : La Dispute.
- Bautier, É. & Goigoux R. (2004). Difficultés d'apprentissage, processus de secondarisation et pratiques enseignantes : une hypothèse relationnelle, in *Evaluer et comprendre les effets des pratiques pédagogiques* », *Revue française de pédagogie* n° 148, INRP.
- Delarue-Breton, C. & Bautier, É. (2015). Nouvelle littératie scolaire et inégalités des élèves : une production de significations différenciée. *Le français aujourd'hui*, 190, 51-60. <https://doi.org/10.3917/lfa.190.0051>
- Dolz, J., Moro, C., Pollo, A. (2000). Le débat régulé : de quelques outils et de leurs usages dans l'apprentissage. In: S, Plane et B, Schneuwly (dirs). *Repères, recherches en didactique du*

français langue maternelle, n° 22 Les outils d'enseignement du français, sous la direction de pp. 39-59.

Gourdet, P. (2017). Les exercices à l'école élémentaire et l'apprentissage de la langue : quelle(s) réalité(s) ? *Repères*, no 56, pp. 51-72

Jaubert, M., Rebière, M. (2004). « S'essayer à l'écriture littéraire à l'école élémentaire : un enjeu pour la littéracie ». In : Barré-De Miniac, C., Brissaud, C. & Rispaïl, M., (dirs), *La littéracie : conceptions théoriques et pratiques d'enseignement de la lecture-écriture*. Paris : L'Harmattan, p. 113-127.

- (2021). Un modèle pour interpréter le travail du langage au sein des « communautés discursives disciplinaires scolaires », *Pratiques* 189-190,

Jorro, A. (1998). L'inscription des gestes professionnels dans l'action. *Questions vives*, 18, 7-13.

Nonnon, E. (2000). Le tableau noir de l'enseignant, entre écrit et oral. In: *Repères, recherches en didactique du français langue maternelle*, 22 Les outils d'enseignement du français, sous la direction de Sylvie Plane et Bernard Schneuwly. pp. 83-119. DOI : <https://doi.org/10.3406/reper.2000.2345>

Rochex, J.-Y. et Crinon, J. (2011) *La construction des inégalités scolaires. Au cœur des pratiques et des dispositifs d'enseignement*, PUR, coll. « Paideia », 214 p.

Sensevy G. (2010). « Notes sur la notion de geste d'enseignement », *Travail et formation en éducation* [URL : <http://journals.openedition.org/tfe/1038>