Étude comparative de la pratique didactique et de la production textuelle chez les élèves de CP et les enseignantes en France et au Brésil

Eduardo Calil[1], *Veronique* Paolacci[2,*] et *Cristina* Felipeto[1]

[1]Université fédérale d'Alagoas
[2]Inspe de Toulouse Occitanie Pyrénées -universite de Toulouse Jean Jaurès

[*]veronique.paolacci@univ-tlse2.fr

Résumé. Notre étude a pour objectif de comparer les modalités d'apprentissage et d'enseignement de l'écriture dans les deux pays que sont la France et le Brésil dans des classes du cours préparatoire. La méthodologie mise en œuvre a permis de collecter les propos des élèves rédacteurs tout au long du processus d'écriture (les élèves ont écrit en binôme) ainsi que les paroles des enseignantes observées pendant les séances d'enseignement. Notre analyse qualitative à visée comparative montre des contrastes entre la France et le Brésil. Nous avons porté notre attention sur plusieurs éléments qui ont permis d'aborder notre étude. Les textes collectés au Brésil sont plus longs que les textes français. En revanche, ils sont moins ponctués. Les pratiques enseignantes sont également distinctes, l'enseignante française développant une attention toute particulière à l'étude de la langue (l'orthographe en particulier). Ainsi, nos analyses interrogent les modèles d'enseignement de l'écriture et la comparaison entre les deux classes observées permet d'avoir un regard critique sur les modalités d'enseignement les plus efficientes.

1 Introduction[1]

Les études ethnographiques sur l'écriture en tant que pratique de littératie (Heath, 1983; Kress, 1997; Dyson, 2009) soulignent l'importance du contexte et de l'interaction sociale dans la production de sens dans l'acte d'écrire. Dans les premières années de la scolarité, les pratiques d'écriture sont légitimées par les politiques gouvernementales, les documents curriculaires et les tests d'évaluation, délimitant la performance de l'enseignant par ce qui est soutenu par l'institution scolaire, par les ressources didactiques et pédagogiques dont il dispose et par sa propre formation pédagogique.

Ce réseau complexe de relations culturelles et idéologiques caractérise les discours sur l'écriture (Ivanic, 2004), le contrat didactique (Brousseau, 1998) et les pratiques pédagogiques (Kervin et al., 2020).

> Lorsqu'ils [les enseignants] savent qu'un genre particulier sera évalué dans des tests standardisés, ils sont naturellement susceptibles de donner la priorité à ce type de texte en termes de temps et d'enseignement explicite offert à leurs élèves. Ou, si les enseignants comprennent que l'écriture manuscrite, la ponctuation et l'orthographe sont les objectifs immédiats sur lesquels eux-mêmes et / ou leurs enfants seront jugés, ils peuvent mettre l'accent sur ces aspects de l'écriture en classe. Ou, si un système priorise des stratégies pédagogiques particulières ou met à disposition des ressources spécifiques, celles-ci entrent dans les espaces et les pratiques de la classe. (Kervin et al, 2020 : 19-20)

Bien que ces aspects soient présents dans toute pratique d'enseignement, étant donné que ces pratiques reflètent les conditions socio-historiques, culturelles et technologiques de chaque système éducatif, il existe peu d'études internationales comparatives portant sur les pratiques de production de textes dans les classes de CP (nous pouvons ainsi supposer qu'en France tout du moins, les évaluations nationales de CP aient un effet sur les enseignements en classe). Afin de préciser notre propos, nous entendons par pratiques de production textuelle les tâches dans lesquelles les enseignants demandent à leurs élèves d'écrire un texte « complet ». Nous différencions ainsi ces pratiques de celles considérées comme des pratiques de

© The Authors, published by EDP Sciences. This is an open access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution License 4.0 (https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).

production écrite, telles que les séances d'écriture approchée (Mauroux et al., 2015) ou les productions de mots, de phrases, de copies ou de parties d'un texte déjà existant.

Compte tenu de cet aspect, notre étude comparative porte sur l'analyse de deux pratiques d'enseignement de l'écriture dans deux classes de CP, française et brésilienne. Cette étude vise les questions suivantes : comment l'interaction verbale et le dialogue s'établissent-ils entre les enseignants et leurs élèves ? Comment les propos de l'enseignant interfèrent-ils avec le processus d'écriture des élèves ? En quoi les pratiques d'enseignement diffèrent-elles ou se ressemblent-elles et comment les manuscrits scolaires des élèves observés peuvent-ils refléter ce processus interactionnel ?

2 Les entrées dans l'écriture

Les différentes situations de production d'écriture des élèves, présentes dans les pratiques françaises et brésiliennes, se retrouvent dans les documents curriculaires qui guident l'enseignement dans ces deux pays (MENJ, 2019, 2020 ; Brasil, 1997, 2007).

2.1 L'écriture en classe du CP en France

En France, à la suite des travaux de Ferreiro (2000), les chercheurs comme David (2008), David et Morin (2008) ou David et Morin (2013) se sont intéressés aux élèves de 6-7 ans entrant dans l'orthographe française. Cogis et Ros (2003), Mauroux (2018), Mauroux et Morin (2018) ont analysé des commentaires métagraphiques de cette même tranche d'âge. Les enseignants observés dans ce type de recherche mettent alors les élèves dans une situation d'encodage sans qu'ils aient pour autant tous les savoirs nécessaires d'écrire les mots et les phrases.

En privilégiant l'entrée dans la dimension textuelle de l'écrit, notre entrée est sensiblement différente. Nous partons des résultats de la recherche française de l'Institut Français de l'Éducation (IFE), coordonnée par Goigoux (2016), rappelés par Pasa et al. (2015) et Dreyfus et al. (2017, §14 et 15) :

> Ces résultats permettent de dire qu'écrire au CP n'a pas seulement pour fonction de vérifier l'apprentissage du code (copie, dictée, travail d'encodage à partir d'unités déjà imprimées) mais bien de proposer aux élèves des situations de production dans lesquelles ils doivent – et peuvent – prendre en charge l'ensemble des problèmes d'encodage et de textualité.

Les auteurs de la recherche *Lire-Écrire au CP* dirigée par Goigoux (2016) reviennent sur le rôle essentiel de l'enseignant. Ils engagent à entrer dans l'analyse de micro-tâches de la part de l'enseignant. Ils insistent sur l'importance de la reformulation dans les échanges et définissent des gestes professionnels qui conditionneraient la réussite des élèves rédacteurs.

Kervyn et al. (2019) rendent compte dans leur ouvrage de pratiques enseignantes dans des classes françaises qui portent essentiellement sur la phrase. Dans une des recherches décrites dans cet ouvrage, Champagne-Vergez et Lubbers (2019) souligne les difficultés que présente l'entrée dans l'écrit au début de l'école élémentaire française. Pour ces jeunes élèves, la médiation de l'enseignante est nécessaire. Le corpus des didacticiennes est basé sur l'écriture de phrases à partir d'albums de jeunesse et de collections de mots. La classe observée a mis en place ces rituels d'écriture tout au long de l'année et « la lecture [de ces textes] devient un objet d'apprentissage en soi » (Champagne-Vergez et Lubbers, 2019 : 108). Des moments d'écriture collective ont été mis en œuvre. L'importance de la relecture des textes est observée : « écrire signifie pouvoir se relire, ou au moins redire ce qu'on a écrit » (Champagne-Vergez et Lubbers, 2019 : 113). À partir de ces données, les chercheures tirent les conclusions suivantes :

> Pour chaque activité observée dans la classe et tout au long de la réalisation des écrits, nous pensons que des apprentissages précoces sont possibles via une forte médiation

> reposant sur un dialogisme rigoureux à propos des rôles de l'élève et de l'enseignante. (Champagne-Vergez et Lubbers, 2019 : 121)

Le rôle de l'enseignante est fortement appuyé.

2.2 L'écriture en classe du CP au Brésil

Au Brésil, depuis les années 1990, la perspective socio-historique et dialogique (Bakhtine, 1984 ; Bronckart, 1985 ; Schneuwly, 1994 ; Schneuwly et Dolz, 1997) a fortement influencé les pratiques de production textuelle dans les premières années d'apprentissage de l'écriture (Rocha, 2020). Considérant la notion de genre textuel et la fonction sociale de l'écriture comme une base théorique pour les fondements de la littératie, différentes études (Calil, 2003 ; Val et Barros, 2003 ; Rocha, 2003 ; Leal, 2003 ; Brandão, 2007 ; Morais et Silva, 2007 ; Magalhães et Vargas, 2015) décrivent diverses pratiques didactiques de production de recettes, de poèmes, de comptines, de règles de jeu et de récits fictionnels (contes de fées, fables, mythes, légendes) écrites par des enfants âgés de 6 à 8 ans. Le texte (genre textuel) est l'unité d'enseignement, comme le proposent Dolz et Gagnon (2008) ; son usage et sa fonction sociale doivent être préservés dans la classe. Ainsi, au début du processus d'alphabétisation (6 ans), il est nécessaire de favoriser des pratiques d'écriture discursive qui valorisent la diversité textuelle.

Dans les pratiques pédagogiques brésiliennes, on valorise le rôle de l'élève en tant qu'auteur et producteur de textes, par opposition à l'enseignement de l'écriture centré sur la phrase et sa ponctuation. L'enseignement du principe alphabétique est basé sur les hypothèses (Ferreiro et Teberosky, 1985) construites par les enfants eux-mêmes. La maîtrise du code orthographique est considérée à ce stade de l'apprentissage de l'écriture comme moins importante, laissant les élèves écrire comme ils savent le faire, même s'il y a encore beaucoup de mots écrits de façon non normée.

3 Une méthodologie pour approcher le processus d'écriture en temps réel

Le protocole utilisé dans notre étude[2] pour recueillir les processus d'écriture en temps réel est basé sur le concept de la Zone de Développement Proximal (Vygostky, 1998). Dans les propositions de production textuelle collaborative enregistrées en classe, les deux enseignantes brésilienne et française suivent les mêmes procédures que celles proposées par Calil (2012, 2013). La stratégie d'enseignement est conçue pour encourager l'interaction entre les deux élèves : ils doivent écrire une histoire ensemble, en utilisant une feuille de papier et un stylo comme support. Après avoir organisé les élèves en paire, les enseignantes observées présentent d'abord la tâche de production de texte (1. Présentation de la consigne). Dans le cadre de cette tâche, les élèves doivent inventer une histoire en binôme. Ensuite, les élèves disposent de quelques minutes pour inventer l'histoire oralement (2. Planification orale). Après s'être mis d'accord, ils reçoivent une feuille de papier et un stylo pour écrire l'histoire (3. Mise en mots/Linéarisation). Une fois la tâche de rédaction terminée, les élèves et/ou l'enseignante peuvent relire l'histoire achevée (4. Relecture/Révision). Lors de la présentation de la consigne d'écriture, les enseignantes indiquent l'élève du binôme qui sera chargé d'écrire et l'élève qui sera chargé de dicter l'histoire inventée.

Ces séances d'écriture sont filmées en utilisant la technique proposée par le "système Ramos" (Calil, 2020). Selon cette technique, une caméra est installée devant le binôme d'élèves, une autre (avec objectif grand angle) au fond de la salle de classe, et les élèves utilisent un stylo intelligent capable d'enregistrer le trait d'encre sur la feuille de papier. En outre, l'enseignante et chaque élève utilisent des enregistreurs numériques et des micros-cravates pour enregistrer leur voix. Après la collecte des données, tous ces médias, capturés simultanément, sont synchronisés, ce qui caractérise l'enregistrement multimodal et écologique tout en préservant l'ambiance de la classe : les gestes et expressions faciales des élèves, les directions du regard, leurs échanges, le trait d'encre du stylo sur la feuille de papier, le mouvement de l'enseignante dans l'espace-classe et des élèves dans la classe, mots écrits et ratures graphiques faites par le binôme filmé, mais aussi

la captation de ce que dit l'enseignante à ses élèves et les effets de son discours tout au long de l'écriture des manuscrits scolaires.

Grâce à la vidéo synchronisée du binôme en train d'être filmé et la caméra au fond de la classe, le chercheur peut avoir accès à un ensemble d'informations pertinentes pour comprendre la pratique didactique et le manuscrit scolaire en construction ; un matériel qui nous permet d'analyser, d'un point de vue linguistique énonciatif (Calil, 2016), les éléments verbaux et non verbaux (Calil et Myhill, 2020), qui ont pu interférer dans la genèse de la création textuelle.

Cette méthodologie de recueil de données a été mise en œuvre dans deux classes de première année d'école élémentaire brésilienne et française.

Tableau 1. Comparatif entre l'école brésilienne et l'école française

École brésilienne	École française
Enseignante avec quatre ans d'expérience	Enseignante avec six ans d'expérience
1er année	Cours préparatoire (CP)
16 élèves (8 binômes)	24 élèves (12 binômes)
Âge : 06 :04 (médian) ; 6,0 ans (moyenne)	Âge : 06 :07 (médian) ; 6,4 ans (moyenne)
De mai à novembre, 2013	Entre mars et avril, 2014
Tache de production de texte : 6	Tache de production de texte : 6

Outre le fait d'avoir organisé la classe en binômes, en suivant le même protocole que celui décrit ci-dessus, les enseignantes ont donné à leurs élèves les mêmes taches de production textuelle, c'est-à-dire que les élèves brésiliens et français ont écrit trois histoires inventées avec un thème libre (sans aucune forme d'orientation ou de suggestion de titre, de thème ou de personnage) et trois histoires inventées à partir d'un thème proposé par l'enseignante. Bien que les chercheurs aient proposé la même situation de production de texte aux deux enseignantes, ces dernières avaient pour consigne d'agir avec leurs élèves comme elles le font tous les jours. De plus, les chercheurs sont restés à l'extérieur de la classe, évitant ainsi toute forme d'interaction avec les élèves, ceci afin de favoriser la préservation de l'écologie spontanée de la classe.

Tableau 2. Liste des tâches de production de textes par classe

1.	Thème libre
2.	Blanche-Neige à l'époque des dinosaures
3.	Thème libre
4.	Le méchant roi
5.	Thème libre
6.	Chaperon rouge et Spiderman contre le méchant loup

Dans des travaux antérieurs, une partie de ce corpus a été analysée en relation avec les éléments intertextuels, c'est-à-dire des emprunts culturels à d'autres histoires par exemple (Dias et Calil, 2019), ainsi que les signes de ponctuation (Calil et al., 2022, Calil et al., 2024). Dans cet article, nous nous concentrerons sur la comparaison entre les deux pratiques enseignantes de la première séance d'écriture. Cette comparaison s'appuiera sur les objets textuels reconnus et verbalisées (Barbeiro et al., 2022) par l'enseignante/élèves et leur interférence dans la construction des textes scolaires.

Par objet textuel reconnu, nous entendons les commentaires spontanés dans lesquels les termes métalinguistiques (Camps, 2014) sont verbalisés (*histoire, titre, personnages, lettre, syllabe, mot, phrase, idée, etc.)* ou des termes/expressions équivalents concernant différents aspects de la production textuelle : aspect graphique-spatial (*disposition, taille et forme des caractères graphiques, utilisation des marges et des lignes…)* ; orthographe lexicale (*représentations graphiques de lettres, de syllabes, de mots...)* ; orthographe grammaticale (*règles d'accord)* ; aspect sémantique et lexical (*choix et sens des mots*) ; ponctuation ; aspect syntaxique-grammatical; aspect lié à la production textuelle et au contenu narratif (*titre, thème, idées, créativité, conflit, narrateur, personnage, discours direct, conclusion, relire, continuer l'histoire, trouver une fin*).

Nous classerons tous les objets textuels reconnus (verbalisés) par les enseignantes et les élèves brésiliens et français, afin de caractériser les pratiques didactiques des professeures et d'analyser leurs effets sur les textes scolaires en train de s'écrire.

4 Résultats et analyse

4.1 Aspects généraux de la production de textes dans la classe brésilienne et française

Les deux enseignantes ont suivi le protocole préalablement proposé par les chercheurs et synthétisé en quatre étapes pour chaque tâche de production de texte. Nous les rappelons ci-dessous :

1. Présentation de la consigne : depuis le début de la présentation de la tâche par l'enseignante jusqu'au moment où les élèves, par groupe de deux, commencent à inventer l'histoire ;
2. Planification orale : du début du dialogue entre les élèves jusqu'à ce que le dernier binôme reçoive la feuille de papier et le stylo ;
3. Mise en mots/Linéarisation : Depuis le début des mots sur la feuille de papier jusqu'au moment où les élèves du binôme disent à l'enseignante qu'ils ont fini d'écrire l'histoire ;
4. Relecture : Une fois la rédaction terminée, l'enseignante peut lire le texte produit aux paires d'élèves ou demander aux élèves de le lire entre eux.

Chaque étape du protocole proposé a duré un temps similaire. Dans la première tâche (qui portait sur un thème libre), l'étape 3[3] (Mise en mots/Linéarisation), par exemple, a duré 37 minutes dans la classe brésilienne et 39 minutes dans la classe française. Au cours de cette étape et pour l'exemple précis qui nous intéresse dans cet article, les histoires inventées suivantes ont été produites.

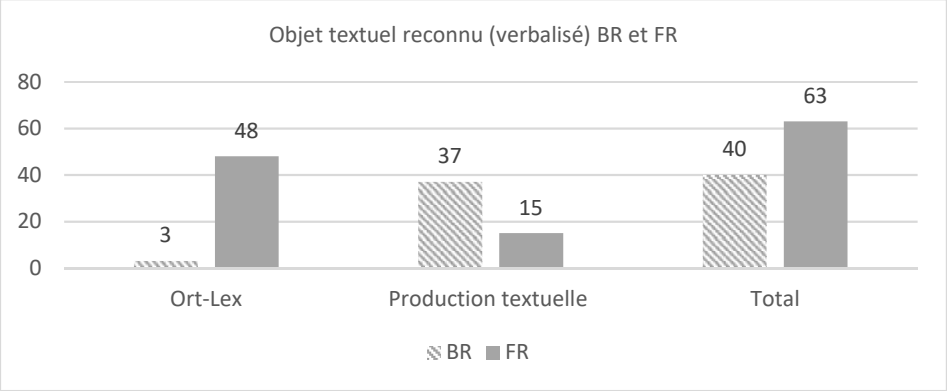
Tableau 3. Manuscrits scolaire écrits par les dyades

Manuscrits / titres		
Dyade	Brésil	France
D1	Princesses et princes [Princesas e príncipes]	Pas de titre
D2	007 Blod Sotone [007 Blood Stone]	Pas de titre
D3	La fée aux ailes colorées [As fadas com as asas coloridas]	Pas de titre
D4	Les princesses [As princesas]	Réponse et princesse [Raiponce et princesse]
D5	Peter Pan et le trésor enchanté [Peter Pão e o tesouro encantado]	La sorsièr [la sorcière]
D6	Cendrillon [Sinderela]	Pas de titre
D7	L'homme de fer 3 [Homem de Ferro 3]	Pas de titre
D8	Le château de la peur [Castelo do medo]	Pas de titre
D9	--	Pas de titre
D10	--	Pas de titre
D11	--	La Penteiroze [La panthère rose]
D12	--	Pas de titre

Tous les élèves brésiliens ont donné des titres à leurs histoires inventées. Seuls trois élèves français ont fait de même. Comme nous le verrons, cet aspect important du processus de création textuelle (Calil, 2021 ; Calil et al., 2015 ; Pereira et al., 2019) peut être lié à la pratique didactique mise en place.

4.2 Les objets textuels reconnus par les enseignants et leurs élèves

Bien que les conditions de production et la répartition du temps didactique soient similaires entre les deux classes, l'identification des objets textuels verbalisés par l'enseignante ou leurs élèves lorsqu'ils demandent de l'aide est sensiblement différente. Cela montre comment s'établit le contrat didactique et le « poids » culturel, curriculaire et pédagogique sur le texte scolaire en construction.

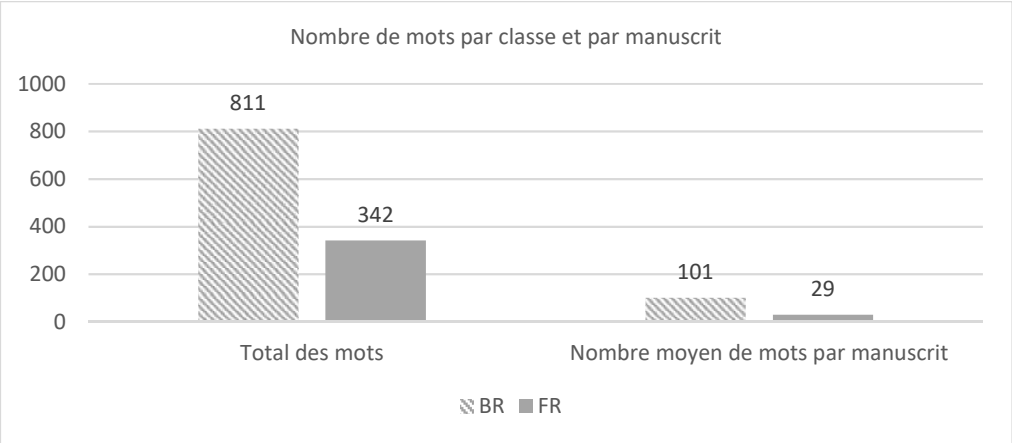


Graphique 1. Les objets textuels reconnus (verbalisés)

Tout au long de l'étape 3 (mise en mots), seuls les éléments liés aux aspects orthographiques et lexicaux et liés au processus de production textuelle ont été verbalisés. La différence entre le nombre total de verbalisations peut être due au fait qu'il y avait plus d'élèves dans la classe française, cependant, les éléments linguistiques ont été reconnus dans des domaines bien contrastés : principalement au niveau d'éléments dits de « surface », orthographiques ou lexicaux, dans la classe française et au niveau d'éléments plus en lien avec le processus de production textuelle pour la classe brésilienne.

4.2.1 Les objets textuels (verbalisés) liés à l'aspect orthographique/lexical

Avant de comparer les aspects orthographiques-lexicaux, il est nécessaire de montrer le nombre de mots écrits par les dyades dans chaque classe.



Graphique 2. Mots par classe et par manuscrit

Il est clair que les élèves brésiliens ont écrit des histoires plus longues que les élèves français. Dans les 8 manuscrits brésiliens, les élèves ont écrit 811 mots, soit une moyenne de 101 mots par manuscrit. Dans les 12 manuscrits français, les élèves ont écrit un total de 342 mots, soit une moyenne de 29 mots par manuscrit. Malgré cela, la façon dont les mots portugais sont orthographiés n'est évoquée qu'à trois moments par les élèves brésiliens. Dans deux de ces moments, les élèves résolvent eux-mêmes la question orthographique, sans attendre la réponse de l'enseignante. Dans un seul cas, entre les 14'02''et 14'13'', il y a un bref dialogue :

Ani : *Madame... comment s'écrit " Frankenstein " ?*

Enseignante : *Huh ?! Réfléchissez bien... réfléchissez bien... au mot... réfléchissez bien au mot.*[4]

Ce dialogue correspond au moment où Ani commence à écrire le mot « FRAQUISTAI » (« Frankenstein ») dans l'extrait du manuscrit reproduit ci-après :

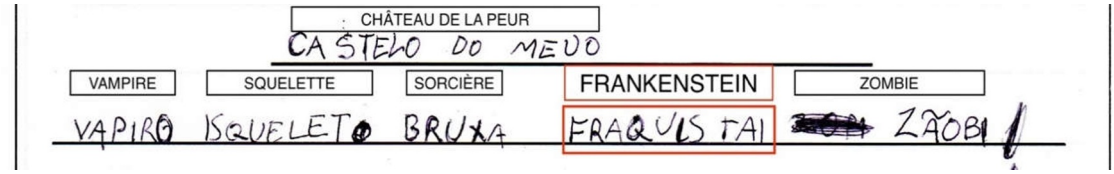


Figure 1. Extrait du manuscrit scolaire « CASTELO DO MEDO » (« Château de la peur »), écrit par Ani et Jos

L'autorisation implicite donnée par l'enseignante brésilienne aux élèves de résoudre eux-mêmes les problèmes orthographiques reconnus indique qu'il n'est pas nécessaire d'écrire les mots correctement à ce stade de la production du texte. Ainsi elle favorise aussi une plus grande autonomie des élèves dans la construction de leur histoire inventée.

En revanche, bien que les binômes français aient écrit beaucoup moins de mots, des questions telles que « Maitresse, comment s'écrit ce mot ? » ont été verbalisées quarante-huit fois. Dans tous les cas, les élèves ont arrêté d'écrire l'histoire, ils ont levé la main pour appeler à l'enseignante et ils ont attendu la réponse[5].

Nous constatons que ce sont les élèves qui, par leurs questions répétées sur l'orthographe des mots, sollicitent de manière intuitive le modèle d'écriture développé par l'enseignante. Les réponses de l'enseignante française varient entre l'inscription du mot ou de la lettre au tableau, l'épellation du mot, et même la prononciation du phonème correspondant au son du graphème. Cela est évident dans le dialogue entre la minute 16'23" et 16'50", comme en témoigne l'extrait des échanges entre l'enseignante et les élèves suivant :

Ama : *Comment on écrit 'qui vivait dans un grand château' ?*

Enseignante : (en parlant lentement) ... *'qui-vivait-dans-un-grand-château'. C'est que des mots que vous pouvez écrire.*

Ama : *Grand château ?*

Enseignante : *'Grand'... et après... 'châ-teau' ...*

Ama : *...écrire... 'grand' ?*

Enseignante : *Grand ?* (En marchant vers le tableau pour écrire 'grand'. Elle profite de la lettre minuscule g qu'elle vient d'écrire pour une autre élève, qui lui avait demandé comment écrire le 'ge' dans le mot 'protégé', et complète le mot 'grand' en écrivant 'rand'.) *C'est... avec le 'G' ...*

Ama : *... château...*

Enseignante : *... 'château' ... Tu peux l'écrire ...* (en écrivant le mot 'château' sur le tableau) ... *'grand ... château' ... /ch/ -a-teau. Ça ce n'est pas difficile.*

Cet échange correspond au moment où la dyade commence à écrire le syntagme « un grand château ».

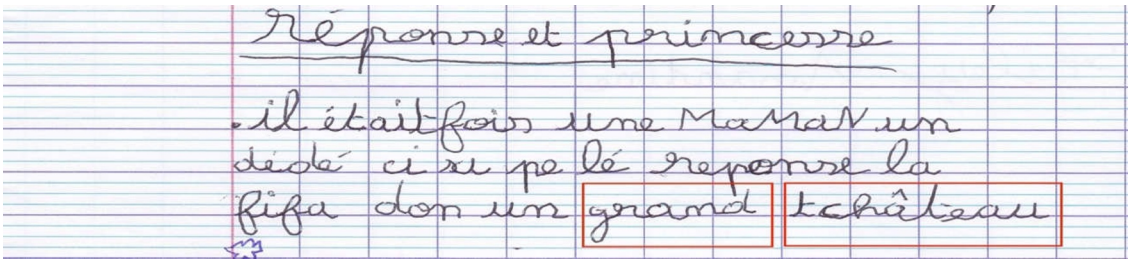


Figure 2. Extrait du manuscrit[6] scolaire « Raiponce et princesse », écrit par Ama et Shi

Chaque fois que les élèves français posent des questions sur l'écriture d'un mot, l'enseignante leur dit comment le graphier. La plupart du temps, elle utilise le tableau pour y écrire le terme ou la lettre, de manière spatialement désorganisée, afin que l'élève puisse recopier le mot correctement. Parfois, elle fait des commentaires comme ceux du dialogue : 'C'est que ce mot que vous pourrez écrire.', 'Tu peux l'écrire', 'Ça ce n'est pas difficile.'.

Bien que les deux groupes d'élèves (français et brésiliens) aient déjà compris le principe alphabétique, nous notons la difficulté à épeler les mots attendus. Cependant, dans la pratique brésilienne, cette difficulté est acceptée et, conformément au contrat didactique établi, les élèves peuvent parler entre eux pour résoudre le problème d'orthographe, ils peuvent même mal orthographier les mots, en les écrivant comme ils pensent que chaque mot devrait être écrit. Du côté français, les élèves observés ne sont pas autorisés à écrire comme ils pensent que le mot devrait être écrit, l'enseignante agissant en tant que « gardien du code[7] » (Pilorgé, 2010 : 152) propose la version correcte des mots. Malgré cela, comme le montre le manuscrit scolaire de l'élève français, le mot « château » a été copié de manière incorrecte.

4.2.2 Les objets textuels (verbalisés) liés aux processus de production textuelle

Des différences sont également observées dans les verbalisations des enseignantes en ce qui concerne le processus de production textuelle et le contenu narratif des histoires inventées : trente-sept pour le Brésil vs quinze pour la France. Ces verbalisations ont été caractérisées à partir des commentaires des enseignantes et peuvent être divisées en quatre types d'actions, comme illustré ci-dessous.

Tableau 4. Types d'actions liées au processus de production textuelle

Types d'actions		Commentaires (exemples)	BR	FR
1.	Création de l'histoire	BR : *Créez une histoire ; une histoire que vous voulez inventer ; avec des animaux, cela peut être avec des personnes ; vous êtes libres de faire ce que vous voulez ; c'est à vous de décider.* BR : *Avez-vous réfléchi au nom de l'histoire ? Avez-vous pensé au titre de l'histoire ? Avez-vous déjà trouvé le titre ?* FR : *Bien. Alors, je vous explique ce que vous allez écrire aujourd'hui. Aujourd'hui je vais juste vous demander, par deux, de m'inventer une histoire, et ensuite de me l'écrire. L'histoire que vous… voulez.* FR : *Réfléchissez. Peut-être… que d'abord il faut être trouver de qui va parler cette histoire. Cherchez le personnage…*	15	10
2.	Relecture sans suggestion	BR : (L'enseignante lit le début de l'histoire « Princesses et Princes ») *Il était une fois un royaume... un royaume très lointain... où vivaient une princesse et un prince... qui vivaient dans ce... royaume... un jour, ils sont allés se promener... et ils ont rencontré une sorcière... et elle ne les a pas laissés... royaume...* (Parle et s'éloigne) *Allez, Ana, va avec ta copine.* FR : *Alors….* (Elle fait des onomatopées comme si elle lisait quelque chose.) *... lalalalalalala ... lalalalalala…*	12	3
3.	Relecture avec suggestion	BR : (Après que l'élève Ric a lu le début de son histoire "007 Blood Stone", l'enseignante dit) *...des méchants... Et quoi encore ? Allez-y... Mettez une des... missions... parce qu'il y a "plusieurs missions"... alors mettez...* FR : (Après la lecture par l'élève de l'histoire « La panthère rose ») *C'est bon. Il est tombé dans une tombe et après il va dans un souterrain. Après… qu'est -ce qui se passe, Yas ?*	10	2
4.	Suggestion sans relecture	FR : *Est-ce qu'on sait tout ce qui se passe dans ton histoire ? Est-ce que tu ne penses pas que tu peux rajouter des choses, compléter ? Il y manque peut-être des choses dans ton histoire. Est-ce qu'on sait comment ça se termine ? Est-ce qu'on sait que va faire le prince ? Ou Cendrillon, d'ailleurs ? Essayez d'imaginer ce qu'ils pouvaient faire.*	0	2

Bien que les quatre types d'actions aient été verbalisés par les deux enseignantes, certains d'entre eux peuvent être mis en évidence.

En ce qui concerne la « création d'une histoire », l'enseignante brésilienne met l'accent sur le titre, le thème et les personnages. La professeure française s'attarde davantage sur le travail d'écriture, sans souligner, par exemple, l'importance de donner un titre à l'histoire inventée. Cela semble se refléter dans les manuscrits des élèves. Alors que tous les manuscrits brésiliens ont un titre, seuls trois manuscrits français en présentent, comme indiqué au tableau 3.

Une autre différence dans les commentaires concernant le processus d'écriture réside dans les actions de relecture du texte en cours d'élaboration. L'enseignante brésilienne a initié sept actions de relecture sur les vingt-deux épisodes identifiés. En d'autres termes, elle s'approche de la dyade et commence à lire ce que les élèves ont déjà écrit. Dans les quinze autres épisodes, les élèves ont commencé à relire à la demande de l'enseignante. Dans dix épisodes de relecture avec suggestions, l'enseignante a commenté le contenu de ce qui avait déjà été raconté, favorisant la poursuite, l'unité et le développement de l'histoire en construction. Quelques énoncés peuvent illustrer ces commentaires : « Allez-y... Mettez une des... missions... parce qu'il y a 'plusieurs missions'... », « Et que faisait ce... cet homme fort du monde ? », « Quels sont les dégâts (en référence aux actions de l'Homme de Fer) qu'il a causés ? ».

L'enseignante française n'a pas fait de relecture proprement dite. Dans l'exemple ci-dessus, elle mime une lecture (« … lalalalalalala … lalalalalala… »). Dans les autres actions de relecture, elle demande aux élèves de relire ce qu'ils ont écrit. Après les relectures des élèves, la maîtresse fait des commentaires pour leur demander de terminer l'histoire : « Est-ce que votre histoire est terminée ou non ? Est-ce que on a la fin de l'histoire ? », « Est-ce que tu as mis tout ce que tu voulais mettre dans ton histoire ? ». Ce sont les mêmes commentaires qui sont faits lorsqu'il y a des suggestions sans relire l'histoire écrite par l'élève.

5 Conclusion

De cette comparaison entre les deux pratiques de production de textes, on peut dire que le contrat didactique établi entre les enseignantes et leurs élèves a des effets importants sur les textes en cours d'élaboration et même sur la compréhension du processus d'écriture. Nous pouvons observer, du côté français, un rapport à la norme qui paralyse l'écriture et la créativité. Savoir écrire équivaut à savoir orthographier. Nous pouvons mesurer tout le coût de cette mise en mots qui freine l'écriture du texte. Nos conclusions sur la pratique française observée font écho au rapport de l'Inspection Générale de l'éducation, du sport et de la recherche d'octobre 2023 en France qui a porté sur la classe de CE2 (Cours élémentaire deuxième année).

> La question de l'orthographe préoccupant beaucoup les enseignants, il est fréquemment demandé aux élèves de se « relire », mais sans apprentissage lié. Lorsque certains enseignants proposent des relectures réflexives pour développer le doute orthographique, ces pratiques semblent efficaces. Les guides de relecture qui peuvent être proposés ne s'accompagnent pas d'aide pour apprendre à les utiliser et peuvent handicaper certains élèves dans leur production. (IGesr, 2023 : 37)

En effet, bien que les manuscrits aient été produits par des élèves nouvellement alphabétisés de la même classe d'âge, à partir du même envoi donné par l'enseignante, la manière dont le contrat didactique est établi entre l'enseignante et ses élèves semble interférer avec la manière dont s'opèrent la production et la création textuelles. La différence dans le nombre de mots dans les histoires inventées et dans la façon dont les élèves brésiliens et français dialoguent avec leurs enseignantes respectives pourrait en être le reflet.

Malgré les différences que nous avons pu mettre au jour dans notre étude de cas, la question qui demeure est la suivante : quelle pratique pourrait être considérée comme la plus appropriée, étant donné que les élèves ont six/sept ans ? Dans les tâches où il s'agit d'écrire une histoire inventée, et non de simples phrases, est-il plus pertinent d'attirer l'attention de l'élève sur la dimension textuelle et créative ou sur la dimension de surface qu'est l'orthographe ?

Les élèves doivent-ils d'abord apprendre à écrire les mots correctement et à utiliser les signes de ponctuation, même si leurs histoires sont courtes, avec peu d'unité de sens ? Ou serait-il plus important qu'ils écrivent des textes longs, mais sans signes de ponctuation et sans prêter trop d'attention à l'orthographe ? Peut-être, une des réponses est de comprendre (pour l'enseignante) et de faire comprendre (pour l'élève scripteur) la production de textes comme un processus qui implique les deux, à des moments différents. D'abord, le texte est produit avec du sens, en valorisant le processus créatif et ses effets de sens. Ensuite, il est nécessaire de le réviser et de corriger l'orthographe, la ponctuation, etc. (comme nous y engageaient Brissaud et Bessonnat (2001) il y a déjà quelques années).

Références Bibliographiques

Bakhtine, M. (1984 [1920-1974]). *Esthétique de la création verbale*. Paris : Gallimard.

Barbeiro, L. F., Pereira, L. A., Calil, E. et Cardoso, I. (2022). Termos metalinguísticos e operações de natureza gramatical na escrita colaborativa dos alunos do ensino básico. *TEJUELO, 35, nº. 2*, p. 45–76. https://tejuelo.unex.es/tejuelo/article/view/4138.

Brandão, A. C. P. (2007). A revisão textual na sala de aula: reflexões e possibilidades de ensino. Dans T.F: Lealet A.C.P. Brandão (eds.), *Leitura e produção de textos na alfabetização* (pp. 119-134). Belo Horizonte : Autêntica.

Brasil (1997). *Parâmetros Curriculares Nacionais. Língua Portuguesa*. 1ª a 4ª séries. Brasília : Secretaria de Ensino Fundamental. Ministério da Educação.

Brasil (2007). *Programa de Formação Continuada de Professores das séries iniciais do Ensino Fundamental.* (PROLETRAMENTO). Brasília : Secretaria de Ensino Fundamental.

Brissaud, C. et Bessonnat, D. (2001). *L'orthographe au collège : pour une autre approche*. CRDP de Grenoble.

Bronckart, J.-P. (1985). *Le fonctionnement des discours : un modèle psychologique et une méthode d'analyse*. Neuchatel-Paris: Delachaux et Niestlé.

Brousseau, G. (1998). *Théorie des situations didactiques*. Grenoble : La pensée sauvage.

Calil, E. (2003). Processus de création et ratures: analyses d'un processus d'écriture dans un texte rédige par deux écoliers. *Langages et Société, 103*, p. 31-55. https://www.cairn.info/revue-langage-et-societe-2003-1-page-31.htm

Calil, E. (2012). La rature orale en processus d'écriture en acte : lieu de tension et production du sens. In : Lorda, Clara (Ed.) Polifonía e Intertextualidad en el Diálogo. Madrid : Arco Libros, p. 215-230.

Calil, E. (2013). Dialogisme, hasard et rature orale Analyse génétique de la création d un texte par des élèves de 6 ans. In : E. Calil, C. Boré. (Org.). *L'école, l'écritutre et la création : Études franco-brésiliennes.* Louvain-la-Neuve: L'Harmattan-Academia, p. 157-188.

Calil, E. (2016). The meaning of words and how they relate to the ongoing text:a study of semantic comments made by two 7-year-old schoolchildren. *Alfa, 60 (3)*, p. 537-561. http://seer.fclar.unesp.br/alfa/article/view/8478/5990

Calil, E. (2020). RAMOS SYSTEM: method for multimodal capture of collaborative writing processes in pairs in real time and space in the classroom. *Alfa, 64* [cited 2021-05-03], e11705. https://doi.org/10.1590/1981-5794-e11705.

Calil, E. (2021). The Textual Genesis of a Title: A Study on Associative Networks and Memory Activation in Newly Literate Students. *Bakhtiniana, 16(1)*, p. 184-210. https://doi.org/10.1590/2176-457346306

Calil, E. et Myhill, D. (2020). Dialogue, erasure and spontaneous comments during textual composition: What students' metalinguistic talk reveals about newly literate writers' understanding of revision. *Linguistics and Education, 60*, p. 1-15. https://doi.org/10.1016/j.linged.2020.100875

Calil, E., Amorim, K. A. et Lira, L. E. (2015). A criaçao de títulos para contos de origem inventados por escrventes novatos. In: E. Calil, C. Boré (orgs.) *Criaçao textual na sala de aula*. Maceió : Editora da Universidade Federal de Alagoas, p. 15-42.

Calil, E., Felipeto, C., Amorim, K. A. et Boré, C. (2022). The genesis of commas in stories invented by newly literate pupils: Identification of metalinguistic activities from inscription and spontaneous comments. *ALFA, 66*. https://periodicos.fclar.unesp.br/alfa/article/view/15203.

Calil, E., Paolacci, V., Felipeto, C. et Amorim, K. A (2022). Emplois de la ponctuation et commentaires spontanés sur ces emplois en production écrite chez des élèves français et brésiliens au début du primaire. Colloque de clôture du projet ANR E-Calm, 28-30 juin 2022, Bordeaux.

Calil, E., Paolacci, V., Felipeto, C. et Amorim, K. A (2024). Emplois de la ponctuation et commentaires spontanés sur ces emplois en production écrite chez des élèves français et brésiliens au début du

primaire. *SHS Web Conf. Volume 186, 2024. Colloque E-CALM : Analyser de grands corpus scolaires et universitaires : des questions pour la recherche et pour la formation (E-CALM 2022).* https://doi.org/10.1051/shsconf/202418602005

Camps, A. (2014). Metalinguistic activity in language learning. Dans T. Ribas, X. Fontich et O.

Champagne-Vergez, M. et Lubbers, M.-P. (2019). Écriture au cours d'une année dans une classe de CP : quelles modalités pour quels apprentissages ? Dans B. Kervyn, M. Dreyfus et C. Brissaud (eds.), *L'écriture dès le début de l'École Primaire* (pp. 103-124). Bordeaux : Presses universitaires de Bordeaux.

Cogis, D. et Ros, M. (2003). Les verbalisations métagraphiques : un outil didactique en orthographe ? *Les dossiers des sciences de l'éducation, 9,* 89-98. http://www.persee.fr/doc/dsedu_1296-2104_2003_num_9_1_988

David, J. (2008). Les explications métagraphiques appliquées aux premières écritures enfantines. *Pratiques*, *139-140,* 163-187. https://journals.openedition.org/pratiques/1230

David, J. et Morin, M.-F. (2008). Écritures approchées : des procédures métagraphiques des jeunes apprentis-scripteurs aux pratiques d'apprentissage. Dans J. Dolz et S. Plane (eds.), *Formation des enseignants et enseignement de la lecture et de l'écriture. Recherches sur les pratiques* (pp. 19-41). Namur, Belgique : Presses universitaires de Namur.

David, J. et Morin, M.-F. (2013). Repères pour l'écriture au préscolaire, *Repères, 47*, 7-17.

Dias, B. J. et Calil, E. (2019). Naming princesses and building arcs: intertextuality and memory of the object as illuminated by the oral erasure with textual comment in the texts of recently alphabetized students. In : C. Bazerman, B. Gonzalez, (Eds.) *Conocer la escritura: investigación más allá de las fronteras; Knowing Writing: Writing Research across Borders*. Pontificia Universidad Javeriana, Bogota Press, p. 93-113.

Dolz, J. et Gagnon, R. (2008). Le genre du texte, un outil didactique pour développer le langage oral et écrit. *Pratiques, 137/138*, 179-198. http://journals.openedition.org/pratiques/1159

Dreyfus, M., Soulé, Y., Dupuy, C. et Castany-Owhadi, H. (2017). Les tâches d'écriture au CP : des pistes pour la formation ?, *Repères, 55*, 45-64. http://journals.openedition.org/reperes/1151

Dyson, A. H. (2009). Writing in childhood worlds. Dans R. Beard, D. Myhill, M. Nystrand et J. Riley (eds.) *Handbook of writing development* (pp. 232-245). London : Sage.

Ferreiro, E. (2000). *L'écriture avant la lettre*. Paris : Hachette Éducation.

Ferreiro, E. et Teberosky, A. (1985). *Psicogênese da língua escrita*. Porto Alegre : Artes Médicas.

Goigoux, R. (dir.) (2016). *Lire et écrire au CP. Étude de l'influence des pratiques d'enseignement de la lecture et de l'écriture sur la qualité des premiers apprentissages*. Paris : Institut français de l'éducation (Ifé). http://ife.ens-lyon.fr/ife/recherche/lire-ecrire/rapport .

Heath, S. B. (1983). *Ways with words: Language, life, and work in communities and classrooms*. New York : Cambridge University Press.

IGesr. (2023). L'enseignement de la production écrite à l'école primaire : état des lieux et besoins. Livret 2,22-23, 227B. https://www.education.gouv.fr/l-enseignement-de-la-production-d-ecrits-etat-des-lieux-et-besoins-379446

Ivanic, R. (2004). Discourses of writing and learning to write. *Language and Education, 18*(3), 220-245.

Kervin, L., Comber, B. et Woods, A. (2020). Children learning to write in early primary classrooms. Dans H. Chen, D. Myhill, H. Lewis (eds.). *Developing Writers Across the Primary and Secondary Years Growing into Writing* (pp. 19-39). London : Routledge.

Kervyn, B. Dreyfus, M. et Brissaud, C. (eds.) (2019). *L'écriture dès le début de l'école primaire*. Bordeaux : Presses universitaires de Bordeaux.

Kress, G. (1997). *Before writing: Rethinking the paths to literacy*. London : Routledge.

Leal, L. de F. V. (2003). A formação do produtor de texto escrito na escola: uma análise das relações entre os processos interlocutivos e os processos de ensino. Dans Gl. Rocha, M. da G. Val (eds.) *Reflexões*

sobre práticas escolares de produção de texto: o sujeito-autor (pp. 53-67). Belo Horizonte, CEALE; Autêntica Editora.

Magalhães, L. M. et Vargas, S. L. (2015). Produzindo textos escritos na alfabetização inicial. *Educação em Foco, Edição Especial,* 99-118. https://periodicos.ufjf.br/index.php/edufoco/article/view/19672

Mauroux, F., David, J. et Garcia-Debanc, C. (2015). Analyse des actions et interactions didactiques en production écrite au Cours préparatoire. *Repères, 52*, 221-242. http://journals.openedition.org/reperes/955.

Mauroux, F. (2018). Compétences métalinguistiques et écriture. Analyse des verbalisations métagraphiques de jeunes scripteurs dans les premières années d'apprentissage de l'écriture. *Ressources, 19*, 96-106. https://inspe.univ-nantes.fr/medias/fichier/8-mauroux_1526561821133-pdf

Mauroux, F. et Morin M.-F. (2018). Soutenir le travail des jeunes scripteurs par la conduite de l'entretien métagraphique en milieu scolaire : pourquoi et comment ? *Repères, 57*, 123-142. https://journals.openedition.org/reperes/1516.

MENJ [Ministère de l'Éducation Nationale et de la Jeunesse] (2019). *Pour enseigner la lecture et l'écriture au CP*. https://eduscol.education.fr/document/1508/download?attachment

MENJ [Ministère de l'Éducation Nationale et de la Jeunesse] (2020). *Programmes d'enseignement du cycle des apprentissages fondamentaux (cycle 2, annexe 1). Bulletin officiel spécial de l'éducation nationale*. https://cache.media.education.gouv.fr/file/31/88/5/ensel714_annexe1_1312885.pdf

Morais, A et Silva, A. Da (2007). Produção de textos escritos e análise lingüística na escola. Dans T. F. Leal et A. C. P. Brandão (eds.). *Leitura e produção de textos na alfabetização* (pp. 135-150). Belo Horizonte : Autêntica.

Pasa, L., Crinon, J., Espinosa, N., Fontanieu V. et Ragano, S. (2017). L'influence des pratiques des enseignants de CP sur les récits écrits. *Repères, 55*, 21-43. http://journals.openedition.org/reperes/1146

Pereira, L. A., Coimbra, R. et Calil, E. (2017). Os Títulos de Contos que Crianças (re)Contam: uma "poética" da brevidade sem a angústia da influência. *Revista Forma Breve, 14*, p. 617-630. https://doi.org/10.34624/fb.v0i14.541

Pilorgé, J.-L. (2010). Un lieu de tension entre posture de lecteur et posture de correcteur : les traces des enseignants de français sur les copies des élèves. *Pratiques 145-146*, 85-103.

Rocha, A. G. A. (2020). L'importance des genres textuels dans le processus d'enseignement-apprentissage de la langue portugaise. *Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento. An 05, Ed. 03, Vol. 10*, p. 18-32. https://www.nucleodoconhecimento.com.br/paroles/genres-textuels

Rocha, Gl. (2003). O papel da revisão na apropriação de habilidades textuais pela criança. Dans Gl. Rocha et M. da G. Val (eds.), *Reflexões sobre práticas escolares de produção de texto: o sujeito-autor* (pp. 69-83). Belo Horizonte, CEALE, Autentica Editora.

Schneuwly, B. (1994). Genres et types de discours : considérations psychologiques et ontogénétiques. Dans Y. Reuter (ed.), *Les interactions lecture-écriture* (pp. 155-173). Berne : Peter Lang.

Schneuwly, B. et Dolz, J. (1997). Les genres scolaires : des pratiques langagières aux objets d'enseignement, *Repères, 15*, 27-40.

Val, M. da G. C. et Barros, L. F. P. (2003). Receitas e regras de jogo: a construção de textos injuntivos por crianças em fase de alfabetização. Dans Gl. Rocha, M da G. Val (eds.), *Reflexões sobre práticas escolares de produção de texto: o sujeito-autor* (pp. 135-165). Belo Horizonte, CEALE, Autentica Editora.

Vygotsky, L. S. (1998). *Pensée et Langage*, Paris : La Dispute.

[1] Nous remercions nos relecteurs pour leurs suggestions de réécriture.

[2] Notre investigation se présente comme un « cas d'étude » impliquant la participation des deux classes. L'analyse comparative proposée adopte une approche écologique, qualitative et microgénétique, se concentrant exclusivement sur les pratiques pédagogiques des deux enseignantes avec leurs élèves. Dans cette optique, nous n'envisageons pas la généralisation de nos résultats, mais nous supposons que des recherches de ce type peuvent contribuer à la compréhension de certains aspects interactionnels propres à la dynamique unique de chaque salle de classe.

[3] Nous avons établi le critère de décompte du temps de mise en mots comme étant la première feuille remise au premier binôme qui en fait la demande et la feuille récupérée par l'enseignante auprès du dernier binôme qui a fini d'écrire.

[4] Nous ajoutons aux verbatims la ponctuation pour faciliter la compréhension de nos lecteurs.

[5]Le faible nombre de mots écrits par les élèves français pourrait être lié précisément au contrat didactique établi entre l'enseignante et ses élèves : lorsque l'élève ne sait pas comment écrire un mot, il doit lever la main et attendre que l'enseignante arrive pour lui donner la réponse. Ce type de contrat a fait que certaines paires ont cessé d'écrire et sont restées plus de cinq minutes les mains levées, attendant l'arrivée de l'enseignante.

[6] Transcription normée : Raiponce et princesse / Il était une fois une maman / un bébé qui s'appelait Raiponce Elle / vivait dans un grand château.

[7] Tel que décrit par Pilorgé (même si les études du chercheur portent sur des élèves plus âgés), c'est « la posture adopté par le professeur (l'enseignant) qui s'intéresse à la réalisation scripturale de l'élève du point de vue de la conformité au code. Le correcteur agit sans implication notable, son point de vue de lecteur collaboratif sur le texte reste peu exprimé. Il se projette dans un rôle uniquement technique qui, dans l'univers social, le rapprocherait du correcteur typographe. Il corrige le texte en privilégiant le niveau de surface (ponctuation, mise en paragraphes, orthographe principalement) pour le rendre conforme à un modèle qui n'est pas envisagé comme devant être explicité. » (Pilorgé, 2010 : 152)