

Construire une zone de compréhension commune pour lire et écrire au cycle 2

Catherine Martinet, Kristine Balslev et Madelon Saada-Robert,
Université de Genève (UNIGE, Suisse)

La recherche exposée dans cette contribution se situe dans le cadre des sciences de l'éducation, plus précisément dans le champ d'étude des processus d'enseignement-apprentissage tels qu'ils se déroulent en situation scolaire. Le cadre théorique est composé de trois sources mises en interface : 1/ la didactique de l'entrée dans l'écrit ainsi que l'apport de la linguistique et de la psycholinguistique ; 2/ l'étude des processus d'acquisition des connaissances sur un temps bref (étude des microgénèses) et enfin 3/ celle des interactions entre l'enseignant et les apprenants, telles qu'étudiées par les microgénèses didactiques. Le problème cerné dans cette contribution concerne le fonctionnement des composantes de la lecture/écriture dans une situation de Dictée à l'adulte, notamment à travers une *zone de compréhension* coconstruite par l'enseignant et les apprenants. Ce fonctionnement est analysé auprès de deux élèves avec leur enseignante en première année du cycle 2 et il est mis en rapport avec leurs apprentissages stabilisés.

1. Introduction

1.1. Construction d'une zone de compréhension commune entre enseignant et élèves

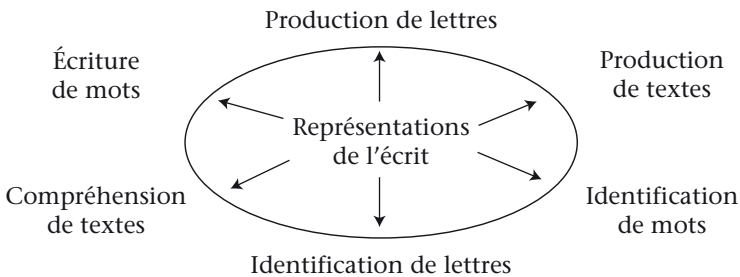
La question d'un ajustement réciproque entre le travail de l'enseignant et celui des élèves, vus à travers les interactions verbales, est ici investiguée en tant que condition nécessaire à l'apprentissage, hypothèse forte posée par plusieurs auteurs. En effet, l'acquisition des connaissances dépend étroitement de la construction d'un « espace de significations partagées » (Saada-Robert, 1998), d'un « contexte intersubjectif » (Brossard, 1998 ; Grossen, 2001) ou d'une « zone intermentale de développement » (Rojas-Drummond et Mercer, 2003), à l'intérieur desquels une participation active de la part de l'enseignant et des apprenants est reconnue. Jusqu'à présent, il s'agit d'une hypothèse forte soutenue par ces auteurs et illustrée au moyen d'extraits prototypiques, mais qui, à notre connaissance, n'a pas été encore entièrement opérationnalisée sur le plan des unités d'analyse. En effet, là où quelques échanges dans une

leçon sont analysés en termes de « contexte intersubjectif en construction » par exemple, les données ne sont présentées que pour illustrer le concept. Par contre, pour comprendre la microgenèse du déroulement d'une leçon dans sa totalité, les traces précises, sous forme d'unités, permettent l'analyse du déroulement complet, et constituent ainsi l'interface entre données et concepts explicatifs. Pour notre part, nous avons cherché à cerner de telles unités permettant d'étudier la coconstruction d'une *zone de compréhension commune*, à charge des élèves comme de l'enseignant (Balslev, Martinet et Saada-Robert, 2006 ; Saada-Robert et Balslev, 2006). Cette contribution vise à expliciter ces unités et les résultats qu'elles permettent d'analyser.

1.2. Éclairage psycholinguistique sur la lecture/écriture

Si le fonctionnement du savoir en classe dépend de la capacité des partenaires à construire une zone de compréhension commune, il est d'abord nécessaire de définir les composantes constitutives de la lecture/écriture. Nous défendons la position selon laquelle une nécessaire articulation doit prendre place entre plusieurs composantes fondamentales, dès les débuts de l'enseignement-apprentissage : les composantes textuelles sur lesquelles s'appuie la compréhension-production, les composantes lexicales et la composante alphabétique. Quant à elle, la représentation de l'écrit constitue le ciment de l'acquisition de ces composantes (figure 1). Une telle position contraste avec celle qui prône un entraînement décontextualisé des processus alphabétiques pour aborder plus tard les composantes de la production-compréhension.

Figure 1 : système des composantes constitutives de l'enseignement et de l'apprentissage de la lecture/écriture.



Liés aux représentations de l'écrit, trois axes définissent l'enseignement et l'apprentissage de la langue écrite : l'axe textuel (en compréhension et en production), l'axe lexical (en identification et en production-orthographe) et l'axe alphabétique (en identification et production des lettres, supposant la segmentation phonologique et la correspondance phonographique). Dès le contact de l'enfant avec le monde de l'écrit, ces six composantes devraient être présentes, et progressivement approfondies.

1.3. Mise en scène des composantes de la lecture et de l'écriture pour enseigner/apprendre

Un des grands défis posé actuellement à l'enseignement-apprentissage de la lecture au cycle 2 porte sur l'intégration de ces composantes et donc sur les unités lettres-mots-textes. Des situations-problèmes complexes, qui intègrent ces composantes, peuvent être mises en place dans le cadre d'une démarche d'entrée dans l'écrit (Balslev, Claret-Girard, Mazurczak, Saada-Robert et Veuthey, 2005). Elles s'accompagnent alors d'activités spécifiques dont l'objectif est de systématiser chacune de ces composantes pour elles-mêmes.

Une question reste cependant en suspens : comment faire fonctionner ce système au quotidien des gestes de l'enseignant et de ceux de l'apprenant, pour permettre à l'élève de construire des connaissances stables ?

L'hypothèse que nous soutenons est qu'un tel fonctionnement est conditionné par la construction d'une zone de compréhension commune entre l'enseignant et ses élèves. Des indices permettant une analyse précise de la construction d'une telle zone, en relation avec les composantes du savoir en jeu dans les situations didactiques, ont été mis en évidence à l'aide de procédés propres à l'analyse microgénétique didactique (Balslev, Martinet & Saada-Robert, 2006) ; cette dernière se définit comme l'étude des processus fins d'enseignement et d'apprentissages – à travers l'analyse des interactions entre un enseignant et ses ou son élève(s) – tels qu'ils se déroulent en situation de classe. Elle vise à déterminer les composantes du savoir activées au cours d'une séance de travail, à les comparer avec les composantes activables telles qu'elles ressortent d'une analyse *a priori* de la tâche, et finalement à montrer l'enchaînement progressif de ces composantes en lien avec l'élaboration d'une zone de compréhension commune aux partenaires.

2. Analyser le travail conjoint de l'enseignant et des apprenants en lecture/écriture

2.1. Des situations-problèmes complexes de lecture/écriture

C'est l'activité dite de Dictée à l'adulte (DA) individuelle qui sert de source à notre analyse¹. Elle se déroule en cinq phases après l'entrée dans l'activité : 1/ planification du contenu d'un texte – en référence à un ouvrage lu ou à une situation vécue – que l'élève souhaite voir écrire ; 2/ énonciation « écrivable » en respectant les règles de la communication écrite ; 3/ découpage de l'énoncé en unités lexicales afin que l'enseignant puisse écrire le texte mot à mot ; 4/ relecture avec l'aide de l'enseignant, et finalement 5/ pointage de quelques mots, avec explicitation des stratégies de repérage lexical (Auvergne, 2006).

1 D'autres usages de la DA se rencontrent dans des degrés plus avancés de la scolarité voire chez l'adulte non ou peu scolarisé, par exemple pour un travail centré soit sur la génération des idées, soit sur la composante morphosyntaxique ou encore sur les organisateurs propres à un genre de texte particulier (Balslev, 2000 ; Thévenaz-Christen, 2004).

Cette situation se pratique généralement à partir du moment où l'enfant est capable d'énoncer oralement un texte à écrire, soit vers 5 ans, et peut se poursuivre jusqu'au début de la première année primaire. Dans l'école qui a accueilli les chercheuses², elle est précédée par la situation de Lecture-écriture émergente, pratiquée dès 4 ans et qui peut être continuée jusqu'à 5 ans (Saada-Robert, Auvergne, Balslev, Claret-Girard, Mazurczak & Veuthey, 2003) ; elle est suivie par celle du Texte de référence, dès 5-6 ans (Rieben & Saada-Robert, 1997) et de la Production textuelle orthographique dès 7 ans (Allal, Betrix-Kohler, Rieben, Rouiller, Saada-Robert & Wegmuller, 2001). Les objectifs communs à ces différentes situations³ concernent l'identification de mots et la compréhension de textes, en appui constant l'une sur l'autre. De même, la production d'écrits est considérée comme *un moyen d'apprentissage* de la lecture, traversant les quatre situations. Parce qu'elles intègrent toutes les composantes de l'écrit, ces situations sont dites complexes et se présentent sous forme de problèmes à résoudre. En parallèle, une systématisation des composantes prises une à une intervient au travers d'activités dites spécifiques, pratiquées en alternance avec les situations-problèmes.

2.2. La coconstruction d'une zone de compréhension commune et des composantes de la lecture/écriture

Dans la situation de DA, les composantes de la lecture/écriture susceptibles d'apparaître dans les interactions entre enseignant et élèves sont les suivantes : la composante *pragmatique* centrée sur un rappel des moments précédant la tâche, une explicitation du déroulement du travail, de son enjeu et de son(ses) destinataire(s) ; la composante *sémantique* touchant à la compréhension du texte à produire ; l'*organisation* propre au genre textuel ; la composante *sémio-picturale* tirée des supports imagés accompagnant le texte à produire ; les composantes *morphosyntaxiques*, de *segmentation lexicale*, *supralexicale* (plus qu'un mot) et *sublexicale* (éléments du mot), de *repérage lexical* et enfin de *repérage sublexical* (syllabes ou lettres).

L'un des postulats fondateurs de l'étude des microgenèses didactiques est de considérer que l'apprentissage dans l'interaction dépend de la capacité de l'enseignant et des apprenants à se comprendre. Cette compréhension entre partenaires du fonctionnement du savoir prend la forme d'une zone coélaborée, qui tend à devenir commune. Ce sont les significations sur le savoir en jeu, c'est-à-dire les connaissances locales et contextuelles, qui délimitent cette zone. Le concept de zone de compréhension repose sur un postulat interactionniste qui considère que le dialogue est une élaboration commune entre deux

2 Il s'agit de la Maison des Petits, école publique rattachée à l'université de Genève depuis 1932. Nos vifs remerciements s'adressent aux enseignantes, Catherine Christodoulidis et Mercédès Rouiller, ainsi qu'à leurs élèves, pour leur engagement dans cette recherche. Nous remercions également Martine Auvergne, enseignante-chercheuse, pour sa participation au recueil et au dépouillement des données, ainsi qu'Edyta Tominska, assistante de recherche, pour sa relecture attentive du manuscrit et ses suggestions.

3 Ces quatre situations forment la « démarche d'entrée dans l'écrit » et font partie des pratiques ordinaires de cette école.

ou plusieurs partenaires (Kerbrat-Orecchioni, 1990-2006). Ce qui revient à dire que ce n'est pas l'enseignant seul qui mène le dialogue, mais que ce dernier est le fruit d'une coconstruction avec l'apprenant. Toutefois, le dialogue en situation scolaire est asymétrique, puisque l'enseignant en sait plus sur le contenu à enseigner et sur le déroulement de la situation (Brossard, 1985 ; Leutenegger et Plazaola Giger, 2002). Par conséquent, les places (Grossen, Bessire et Perret-Clermont, 1997) de chacun des partenaires se distinguent l'une de l'autre dans cette situation particulière. La question qui se pose alors est de savoir comment se construit cette zone et comment y accéder : quels sont les indices permettant de caractériser les états de cette zone, son fonctionnement et les apports de chacun des partenaires ?

3. Cadre méthodologique

La coconstruction de cette zone de compréhension commune est investiguée à travers une démarche compréhensive interprétative (Leutenegger & Saada-Robert, 2002). Les données proviennent de deux sources : les séances de DA en classe (enregistrements audiovisuels) pour l'analyse microgénétique portant sur les apprentissages émergents dans l'interaction, et les résultats des enfants aux bilans psycholinguistiques pour l'analyse des apprentissages stabilisés. L'hypothèse forte est que ces derniers résultent des composantes du savoir traitées en classe et plus spécifiquement de l'état de la zone de compréhension au cours de la microgenèse.

3.1. Données recueillies

3.1.1. Participants et plan de recherche

Les données recueillies émanent de deux classes suivies depuis le mois de janvier de la 2^e année du cycle 1 jusqu'en mois de septembre de la 2^e année du cycle 2. Six temps d'observation ont eu lieu sur 18 mois d'intervalle. À chaque temps, une séance de dictée individuelle (une enseignante avec un élève) ou collective (une enseignante avec un groupe de 5 ou 6 élèves) a été filmée. L'activité de DA est fréquente dans cette école depuis plusieurs années. Les enfants ont également répondu individuellement à chaque temps à une série d'épreuves psycholinguistiques, décrites ci-après.

Deux élèves issus d'une des deux classes ont été choisis pour cette contribution, en fonction de leurs performances moyennes relativement similaires aux épreuves psycholinguistiques passées au premier temps d'observation (T1). L'analyse des ajustements entre enseignant et élèves, ainsi que de la progression qui peut être différente ou similaire entre les deux élèves, revêt une importance particulière dès lors que leur point de départ est semblable. Deux temps d'observation sont analysés ici : le premier (T1) et le troisième (T3) – intervenant huit mois après T1 – dans le but de traiter la problématique de la recherche pour le cycle 2 spécifiquement.

Deux genres de textes ont été abordés. À T1, il était demandé aux enfants de raconter puis de dicter l'épisode qu'ils ont préféré d'une histoire entendue en classe⁴, et à T3, d'expliquer (argumenter) aux parents l'importance de se rendre à l'école à pied plutôt qu'en voiture.

3.1.2. *Microgenèses de Dictées à l'adulte*

Les analyses de quatre microgenèses de DA individuelle sont présentées ici : celles des deux élèves avec leur enseignante, à T1 et à T3. Elles sont comparées du point de vue des composantes du savoir traitées dans l'interaction et de la zone de compréhension en construction. Elles sont accompagnées d'une description de l'évolution des compétences psycholinguistiques des deux enfants à T1 et T3.

Le découpage en unités de sens et leur regroupement en séquences microgénétiques

Les enregistrements audiovisuels sont transcrits intégralement en verbatim (Deslauriers, 1991) – afin de faire apparaître les énoncés verbaux et les gestes accompagnateurs – qui sont ensuite découpés en *unités de sens* (US). L'unité de sens constitue la base de l'analyse microgénétique et se caractérise par *l'intention de l'énonciateur vis-à-vis de l'interlocuteur et de la tâche*, ainsi que par la *composante du savoir* contenue dans cette dernière. Chaque tour de parole est ainsi découpé en une ou plusieurs unités de sens.

Après ce découpage, la transcription est segmentée en séquences microgénétiques afin de mettre en évidence le *déroulement* de la séance de travail, plus précisément *l'enchaînement* marquant la progression du savoir. Le procédé de cette segmentation consiste à : 1/ repérer les unités de sens impliquant les deux partenaires du point de vue du *contenu de savoir* en jeu, et 2/ définir les séquences et les nommer selon le *contenu de savoir dominant*.

Ensuite un pattern de compréhension est associé à chaque séquence. Les composantes du savoir constituent pour nous la clé pour accéder aux patterns, qui indiquent s'il y a compréhension ou non entre les deux interlocuteurs et quels sont les apports de chacun d'entre eux. Cinq patterns, c'est-à-dire de manières par lesquelles la zone de compréhension est élaborée, ont été identifiés (Balslev, Martinet & Saada-Robert, 2006) et sont présentés dans le tableau I :

4 Desmier, A. (1979). *Non ! La Farandole*.

Tableau I : Définition et exemplification des patterns de compréhension

Patterns	Définition	Exemples
<i>juxtaposition des significations</i>	Lorsque l'enseignant et l'apprenant activent des significations disjointes à propos du savoir en jeu.	Alors que l'enseignante demande à l'élève de pointer un mot spécifique dans le texte, celui-ci répète le contenu de la phrase à écrire.
<i>significations imposées</i>	Lorsque l'enseignant impose ses significations sans chercher à connaître celles de l'élève.	L'enseignant explique pourquoi il faut une majuscule au début de la phrase sans s'appuyer sur la signification qu'en a l'élève.
<i>accès aux significations de l'apprenant</i>	Lorsque l'enseignant cherche à percer les significations sous-jacentes aux actions de l'élève ou que celui-ci donne spontanément à « voir » ses significations.	Sur demande ou non de l'enseignant, l'élève explicite la manière dont il s'y est pris pour reconnaître un mot dans le texte écrit.
<i>significations conjointes en construction</i>	Lorsque l'enseignante, consciente des significations attribuées par l'élève, pose des questions ou fournit des explications permettant à ce dernier de trouver une solution nouvelle.	L'élève formule un énoncé ne respectant pas la syntaxe écrite et l'enseignante lui demande <i>comment on pourrait dire ça autrement ?</i>
<i>significations partagées</i>	Lorsque l'enseignant et l'apprenant se comprennent immédiatement, c'est-à-dire qu'ils activent les mêmes significations.	L'enseignante demande à l'élève de repérer certains mots et celui-ci y parvient immédiatement.

3.1.3. Bilans psycholinguistiques

Les connaissances stabilisées après les séances de DA sont appréhendées à travers six épreuves psycholinguistiques qui prennent en compte la compréhension et la production de la langue écrite portant sur les unités sublexicales et lexicales. Elles ont été passées individuellement auprès de chaque élève à T1 et T3.

Trois épreuves (d'après Ferreiro, 1979, pour les deux premières) ont été utilisées afin d'attester de leurs compétences lexicales. Dans l'épreuve dite de *repérage de mots dans une phrase*, l'enfant est en présence orale de deux phrases du type « mardi papa va acheter le journal ». Il doit ensuite pointer chacun des

mots demandés, dans un certain ordre : « papa–acheter–le–mardi–journal–va ». Un point est attribué pour chaque réponse correcte (score maximal = 12).

Dans l'épreuve de *segmentation d'une phrase en mots*, l'enfant, devant une phrase écrite sans espace (« lelapinmangedescarottes ») doit dire si celle-ci est « bien écrite », si « elle ressemble à ce qu'on voit dans les livres ». En cas de réponse positive, l'expérimentatrice lui demande si cette phrase n'irait pas mieux avec des espaces, des blancs. Si l'enfant fait ensuite remarquer qu'il manque effectivement des espaces, quatre types de phrases segmentées lui sont alors proposées – de la segmentation correcte en mots à une segmentation erronées en lettres – ; il doit choisir celle qui lui semble exacte. La cotation dépend du type de segmentation proposé et de la nature spontanée ou suggérée des réponses (score maximal = 16).

Dans l'épreuve de *repérage du prénom*, l'enfant doit dire si le prénom « Monique » – qu'il a appris auparavant en classe à reconnaître parmi d'autres – est présent dans une phrase de sept mots (« La maitresse demande à Monique de venir »). Dans cette phrase, le prénom figure sous différentes formes : 1/ Monique avec sa majuscule, 2/ le prénom sans majuscule, 3/ Marinette avec majuscule, 4/ Miqeuino, l'anagramme du prénom Monique avec majuscule. La cotation dépend de l'exactitude de la réponse et de sa nature spontanée ou suggérée (score maximal = 12).

Trois autres épreuves ont été utilisées, cette fois-ci pour attester des compétences surlinguistiques des enfants : 1/ *l'écriture spontanée de lettres* (score maximum = 26), 2/ *l'identification de 25 lettres⁵ de l'alphabet* présentées une à une et 3/ *la segmentation phonologique*. Dans cette dernière épreuve, l'enfant doit donner oralement le premier son de 12 mots bisyllabiques.

4. Analyse des résultats

Les analyses suivantes visent à comparer le déroulement des séances de DA chez les deux élèves et leur évolution entre T1 et T3. Les résultats sont présentés en trois parties. La première concerne la nature des composantes du savoir activées dans la situation et l'ordre d'apparition de chacune d'entre elles. Cette analyse est réalisée via le découpage des quatre verbatims analysés en séquences microgénétiques. Dans le but d'expliquer l'enchaînement du savoir, la deuxième partie s'intéresse à la construction d'une zone de compréhension commune à travers l'analyse des patterns de compréhension associés à chacune des séquences. La dernière partie des résultats permet de mettre l'accent sur l'évolution des connaissances stabilisées des enfants et de mettre celle-ci en lien avec ce qui est observé lors du déroulement effectif de la DA.

5 Le H n'est pas présenté ; les autres le sont par ordre décroissant de fréquence de reconnaissance (Rieben, Saada-Robert, Changkakoti, Chapelle, Moro et Ntamakiro, 1994).

4.1. Analyse des composantes du savoir qui fonctionnent en situation de Dictée à l'adulte

En premier lieu, relevons qu'à T1 les séances durent 8 minutes 10 pour Luc, et 10 minutes 30 pour Caro et, à T3, respectivement 13 et 9 minutes 10 (soit + 5 minutes pour Luc et - 1 minute pour Caro). L'augmentation de durée observée chez Luc entre T1 et T3 peut en partie s'expliquer par le fait que le texte produit⁶ est plus long à T3 qu'à T1 : en effet, sa première production comprend 20 mots, tandis que la seconde en renferme 34. Cette augmentation s'accompagne d'un accroissement du nombre d'unités de sens (US) produites. Le verbatim se découpe en 126 US à T1, et 226 à T3. De plus, à T1 le verbatim est segmenté en 14 séquences microgénétiques tandis qu'à T3 il l'est en 26 séquences (cf. tableau II). La faible diminution de durée de la séance observée chez Caro entre T1 et T3, quant à elle, ne s'accompagne pas d'une diminution du nombre de mots produits ; c'est même l'inverse qui est observé ; Caro dicte un texte de 14 mots à T1 et un de 16 à T3. Elle s'accompagne, par contre, d'une diminution, très forte, du nombre d'US (de 232 à 181) et d'une autre, plus faible, du nombre de séquences (de 26 à 22 séquences). Ceci laisse suggérer que cette activité de DA est davantage automatisée à T3 qu'à T1.

Le tableau II présente – en ligne – le découpage de chacun des verbatims en séquences microgénétiques (avec sa composante du savoir dominante et le nombre d'unités de sens qu'elle contient) selon 1/ les phases prescrites (grisées à gauche), 2/ l'enfant (en colonne) et 3/ le temps de l'observation (en colonne).

6 Textes produits :

Luc T1 : *Bastien a eu une bonne idée : il a décidé de ranger sa chambre et sa maman va plus être fâchée.*

T3 *Moi je vais à l'école à pied, parce que c'est bon pour la santé et parce que si toutes les voitures font de la fumée dans la ville, tous les gens dehors vont tousser.*

Caro T1 : *La maman n'est plus fâchée. Bastien est content. Ils se font un bisou.*

T3 : *Si tous les enfants venaient en voiture, il n'y aurait plus de place pour passer.*

Tableau II : Découpage en séquences microgénétiques des quatre verbatims de DA individuelle en fonction des composantes du savoir dominantes, du temps (T1 vs T3), de l'enfant (Luc vs Caro) et des phases prescrites

		Luc				Caro			
		T1 (8'10)		T3 (13'00)		T1 (10'30)		T3 (9'10)	
		Séquence (composante dominante)		Séquence (composante dominante)		Séquence (composante dominante)		Séquence (composante dominante)	
contenu du texte	entrée-activ.	1 pragmatique	3 US	1 prag. + sémantique	4 US	1 pragmatique	2 US	1 pragmatique	1 US
		2 sémiopicturale	10 US			2 sémiopicturale	14 US	2 sémantique	4 US
		3 sémantique	8 US	2 sémantique	8 US	3 sémantique	36 US	3 pragmatique	5 US
énonciat ^o du texte + découpage en mots + écriture				3 narrative écrite	4 US	4 sémiopicturale	2 US	4 sémantique	25 US
				4 sémantique	4 US	5 narrative écrite	9 US		
		4 narrative écrite	8 US	5 segmentat ^o lexicale	17 US	6 segmentat ^o lexicale	22 US		
		5 segmentat ^o lexicale	13 US	6 sémantique	3 US	7 lecture	2 US		
		6 narrative écrite	6 US	7 narrative écrite	7 US	8 sémantique	5 US		
		7 segmentat ^o lexicale	18 US	8 segmentat ^o lexicale	18 US	9 narrative écrite	8 US	5 narrative écrite	11 US
		8 narrative écrite	2 US	9 narrative écrite	9 US	10 segmentat ^o lexicale	4 US	6 segmentat ^o lexicale	9 US
		9 segmentat ^o lexicale	15 US	10 segmentat ^o lexicale	28 US	11 sémantique	5 US	7 narrative écrite	5 US
				11 narrative écrite	3 US	12 narrative écrite	8 US	8 segmentat ^o lexicale	9 US
				12 segmentat ^o lexicale	32 US	13 sémiopicturale	6 US	9 sublexicale	5 US
						14 segmentat ^o lexicale	4 US	10 lecture	4 US
	lecture		10 lecture	10 US	13 lecture	28 US	15 morphologique	2 US	11 segmentat ^o lexicale
						16 segmentat ^o lexicale	11 US		
						17 lexicale	11 US		
						18 conceptualisat ^o -écrit	6 US		
						19 narrative écrite	2 US		
						20 lecture	8 US		
						21 sublexicale	6 US	12 lecture	19 US
						22 hors-tâche	6 US		
						23 lecture	18 US		
repérage de mots				14 rep. lexical	3 US			13 rep. lexical	4 US
				15 rep. sublex. + méta	2 US			14 rep. sublex. + méta	4 US
				16 rep. lexical + méta	8 US			15 rep. lexical	3 US
		11 rep. lexical + méta	15 US	17 lecture + méta	5 US			16 rep. sublex. + méta	6 US
		12 rep. sublex. + méta	2 US	18 rep. lexical	8 US	24 rep. lexical + méta	33 US	17 rep. lexical	2 US
		13 rep. lexical + méta	12 US	19 rep. sublex. + méta	5 US			18 rep. sublexical	8 US
				20 rep. lexical + méta	7 US			19 rep. lexical	12 US
				21 organisat ^o textuelle	3 US			20 rep. sublexical	3 US
				22 rep. lexical	2 US			21 rep. lexical	4 US
				23 méta. + lecture	4 US				
			24 lecture	9 US					
			25 rep. sublexical	3 US					
fin-activ.		14 pragmatique	1 US	26 écriture lexicale + prag.	7 US			25 écriture lexicale	3 US
								26 progression-activité	5 US
fin-activ.		126 US		223 US		232 US		181 US	

Légende : composante « rep. » : composante de repérage ;
 « meta. » : composante métacognitive ;
 « sublex. » : composante sublexicale ;
 « prag. » : composante pragmatique

Un exemple permet de concrétiser les interactions. Ce sont les séquences 9 et 10 du verbatim de Caro à T1, qui portent respectivement sur les composantes narrative écrite et segmentation lexicale⁷ :

Séquence 9 (US 73 à 79a) : retour sur la phrase à dicter (composante narrative écrite)

Ens. *alors dis-moi*

Caro *les / deux / sont / contents*

Ens. *il faut quand même qu'on dise comment il s'appelle ce petit garçon*

Ens. */// Bastien*

Caro *Bastien /*

Ens. *et puis après ? / Bastien //*

Caro *est / con / tent*

Ens. *d'accord*

Séquence 10 (US 79b à 82) : 1^{re} tentative de dictée (composante segmentation lexicale)

Ens. *alors Bastien // qu'est-ce que j'écris après ?*

Caro *est*

Ens. *[écrit « est » sur la feuille]*

Caro *con / tent*

Concernant tout d'abord les similitudes entre les quatre microgenèses du tableau II, notons que chaque séance débute – généralement après une discussion sur les buts et le déroulement de l'activité, d'où la présence d'une ou deux séquences initiales à dominance pragmatique, – par la succession d'une ou trois séquences qui portent sur le contenu du texte à écrire. Dans cette phase, deux composantes dominent : 1/ la composante sémiopicturale, lorsque l'enfant et/ou son enseignante se réfèrent à un indice pictural (dessin ou affiche) afin de se remémorer l'événement ou l'histoire qui sera racontée dans le texte ou 2/ la composante sémantique, lorsque la discussion porte sur un rappel sans support visuel.

Contrairement à ce que l'on pourrait attendre ensuite, si l'on se réfère aux phases prescrites pour cette tâche (points 2.1 et 2.2), nous n'observons pas une séquence dont la composante narrative écrite serait dominante, suivie ensuite d'une autre de segmentation lexicale. En effet, le tableau II révèle une alternance de séquences au cours desquelles l'enfant peut formuler un énoncé oral « écrivable » (composante « narrative écrite »), dicter mot à mot cet énoncé ou une partie de celui-ci à son enseignante (composante « segmentation lexicale »), retourner si nécessaire au sens du texte (composante « sémiopicturale » et/ou « sémantique »), lire ce qu'il a dicté (composante « lecture »), avant de rediscuter du sens de la prochaine phrase... et ainsi de suite jusqu'à ce que l'intégralité du texte soit écrite. La séance se poursuit ensuite par une séquence de lecture (composante « lecture »), et une succession de séquences de repérage

⁷ Ens. : enseignante ; / : pause de 1 seconde

de mots dans le texte écrit (composante « repérage lexical ») avec explicitation, par l'enfant, de sa stratégie de repérage (d'où la présence de la composante « métacognitive » associée). Cette reconnaissance peut reposer sur la connaissance de certaines lettres, d'où la présence de la composante de « repérage sublexical ».

Une autre similitude est à souligner entre les deux dyades : la phase de « repérage de mots » se déroule de manière très différente entre T1 et T3. Le nombre réduit de séquences à T1 – de une à trois séquences – augmente de manière importante à T3. Onze ou huit séquences caractérisent en effet cette phase à T3. Cette augmentation résulte en partie de la présence de séquences portant sur les unités sublexicales, attestant que les enfants, à T3, utilisent cette nouvelle connaissance pour reconnaître les mots. Luc essaie même de lire le texte afin de localiser le mot cible (d'où la présence de trois séquences « lecture » dans cette partie de la séance). Les quatre séances se terminent ensuite par l'écriture du prénom (composante « écriture lexicale ») et/ou l'explicitation du déroulement de la journée (composante « pragmatique »).

En ce qui concerne les différences apparaissant au cours des séances entre les deux enfants, relevons que la composante dominante, en terme de nombre d'US associées, est de type « segmentation lexicale » chez Luc à T1 (46/126 US soit 36,5 %), comme à T3 (115/226 US ; 51 %) et ce de manière assez majoritaire puisque cela concerne plus d'un tiers des US. Chez Caro le contenu dominant est de même type à T3 (53/181 US ; 29 %) mais il est fortement lié au sens (composantes « sémantique » et « sémiopicturale » ; 65/232 US ; 28 %) à T1. Pour cette élève, c'est la discussion autour du sens du texte ou plutôt de chacune des phrases à écrire, étape préliminaire à leur écriture, qui prend beaucoup d'importance à T1. Pour cette raison de nombreux retours au sens sont observés.

Le tableau II montre également qu'entre T1 et T3, le nombre de séquences associées à la phase « énonciation-découpage-écriture » diminue pour Caro mais augmente pour Luc. Les retours au sens sont plus nombreux, au cours de cette phase, à T3 qu'à T1 pour Luc, et le sont moins pour Caro.

Concernant les deux phases suivantes, la lecture a généralement lieu en une seule séquence. À T1, deux séquences sont nécessaires pour parvenir à une lecture complète du texte par Caro. En effet, au cours de la lecture, l'enseignante s'aperçoit qu'elle a oublié un accent circonflexe sur le « a » de « fâchée » et l'ajoute en expliquant à Caro comment se nomme ce signe (retour à la composante « sublexicale »). L'enfant commence ensuite à discuter d'un sujet sans rapport avec la situation (séquence dite « hors tâche »). Ce n'est qu'après ces deux séquences que la lecture peut reprendre.

4.2. Analyse de la construction d'une zone de compréhension commune

Dans un deuxième temps, l'analyse microgénétique consiste à associer à chacune des séquences un pattern de compréhension.

Tableau III : Patterns de compréhension associés à chacune des séquences microgénétiques des quatre verbatim de DA individuelle (Luc vs Caro ; T1 vs T3)

Luc				Caro			
T1		T3		T1		T3	
Pattern de compréhension		Pattern de compréhension		Pattern de compréhension		Pattern de compréhension	
1	pragmatique ACCES	1	pragmatique+sémantique IMPOS	1	pragmatique IMPOS	1	pragmatique IMPOS
2	sémiopicturale ACCES	2	sémantique ACCES	2	sémiopicturale ACCES	2	sémantique ACCES
3	sémantique ACCES	3	narrative écrite IMPOS	3	sémantique ACCES	3	pragmatique IMPOS
4	narrative écrite CONSTR	4	sémantique ACCES	4	sémiopicturale ACCES	4	sémantique ACCES
5	segmentat ^l lexicale PARTAG	5	segmentat ^l lexicale PARTAG	5	narrative écrite ACCES	5	narrative écrite CONSTR
6	narrative écrite CONSTR	6	sémantique IMPOS	6	segmentat ^l lexicale CONSTR	6	segmentat ^l lexicale CONSTR
7	segmentat ^l lexicale CONSTR	7	narrative écrite CONSTR	7	lecture PARTAG	7	narrative écrite CONSTR
8	narrative écrite IMPOS	8	segmentat ^l lexicale CONSTR	8	sémantique ACCES	8	segmentat ^l lexicale CONSTR
9	segmentat ^l lexicale PARTAG	9	narrative écrite ACCES	9	narrative écrite CONSTR	9	sublexical CONSTR
10	lecture CONSTR	10	segmentat ^l lexicale CONSTR	10	segmentat ^l lexicale PARTAG	10	lecture CONSTR
11	rep. lexical + méta. ACCES	11	narrative écrite ACCES	11	sémantique CONSTR	11	segmentat ^l lexicale CONSTR
12	rep. sublexical + méta. ACCES	12	segmentat ^l lexicale CONSTR	12	narrative écrite JUXT	12	lecture CONSTR
13	rep. lexical + méta. ACCES	13	lecture CONSTR	13	sémiopicturale ACCES	13	rep. lexical CONSTR
14	écriture lexicale PARTAG	14	rep. lexical ACCES	14	segmentat ^l lexicale JUXT	14	rep. sublexical . JUXT
		15	rep. sublexical + méta. ACCES	15	morphologique PARTAG	15	rep. lexical ACCES
		16	rep. lexical + méta. ACCES	16	segmentat ^l lexicale CONSTR	16	rep. sublexical + méta. ACCES
		17	lecture + méta. ACCES	17	lexical JUXT	17	rep. lexical CONSTR
		18	rep. lexical ACCES	18	conceptualisat-écrit ACCES	18	sublexical ACCES
		19	rep. sublexical + méta. ACCES	19	narrative écrite ACCES	19	rep. lexical ACCES
		20	rep. lexical + méta. ACCES	20	lecture CONSTR	20	rep. sublexical ACCES
		21	organisat ^l textuelle IMPOS	21	sublexical ACCES	21	rep. lexical JUXT
		22	rep. lexical ACCES	22	hors-tâche JUXT	22	écriture lexicale + prag. PARTAG
		23	méta. + lecture ACCES	23	lecture IMPOS		
		24	lecture CONSTR	24	rep. lexical + méta. PARTAG		
		25	rep. sublexical ACCES	25	écriture lexicale PARTAG		
		26	écriture lexicale + prag. PARTAG	26	progression-activité PARTAG		

Légende : ACCES : accès aux significations de l'élève
 CONSTR : significations en cours de construction
 PARTAG : significations partagées
 JUXT : juxtaposition des significations élèves/enseignante
 IMPOS : signification de l'enseignante imposées à l'élève

Pour Luc à T1 et T3, et pour Caro à T3, le pattern de compréhension qui domine est celui d'accès aux significations de l'élève (ACCES, cases grisées dans le tableau III), que ce soit 1/ à la demande de l'enseignante qui questionne par exemple l'enfant sur ses souvenirs ou les raisons qui l'ont poussé à répondre de telle ou telle manière, ou que ce soit 2/ l'enfant qui fasse part spontanément de ses connaissances, stratégies de repérage, etc. Il est intéressant de noter que ce pattern de compréhension est le plus souvent associé à des séquences spécifiques : les séquences à composante sémantique/sémiographique et les séquences de repérage lexical/sublexical. Quasiment toutes les séquences de repérage de mots à l'aide d'indices basés sur l'emplacement du mot ou des lettres le composant sont caractérisées par ce pattern. Pourquoi une telle régularité chez l'enseignante et ses deux élèves ? Il se trouve que l'enseignante sollicite fréquemment les enfants afin qu'ils expliquent comment ils parviennent à

réaliser la tâche. S'ils ne la réussissent pas, l'enseignante essaie de comprendre pourquoi en les amenant à justifier ce qu'ils font. Un exemple de patterns « significations partagées » et « accès aux significations de l'apprenant », liés respectivement aux composantes « lecture » et « sémantique » chez Caro, permet de contextualiser le contenu et les intentions des interactions :

Séquence 7 (US 67b à 69a) : lecture de la 1^{re} phrase dictée (composante lecture – significations partagées)

Ens. *qu'est-ce que j'ai écrit ?*

Caro [*pointe les mots en énonçant*] *La maman est plus fâ // chée*

Ens. *d'accord //*

Séquence 8 (US 69b à 73a) : 1^{re} tentative de dictée de la 2^e phrase (composante sémantique – accès aux significations de l'apprenant)

Ens. *et alors qu'est-ce qui se passe ?*

Caro *il est content /*

Ens. *qui ? elle ? ou Bastien ?*

Caro *les deux*

Ens. *alors il faut que je dise qu'ils sont contents ///*

Le deuxième pattern dominant (tableau III) diffère selon les deux élèves. Concernant Luc, à T1 comme à T3, il s'agit du pattern de *construction de significations conjointes* (CONSTR), qui témoigne de la volonté de l'enseignante, consciente des significations élaborées par son élève, de le pousser à aller plus loin dans son raisonnement. Ce pattern de compréhension caractérise le *guidage interactif* typique des professionnel(le)s expert(e)s (Saada-Robert, Auvergne, Balslev, Claret-Girard et Mazurczak, 2003).

La séance de Caro à T1, après le pattern ACCES déjà relevé, se déroule avec autant de patterns de *significations partagées* (PARTAG, N = 6) témoignant d'une compréhension commune entre les deux partenaires, que de patterns *construction de significations conjointes* (CONSTR, N = 5). A T3 par contre, le pattern le plus fréquemment observé chez Caro est le pattern CONSTR, qui, comme nous venons de le préciser, témoigne du désir de l'enseignante à pousser le raisonnement de l'enfant plus loin.

Le pattern qui apparaît le moins fréquemment – *juxtaposition des significations* (JXT) – est le plus distant d'une zone commune de significations ou en train de se construire ; il est inexistant chez Luc, à T1 comme à T3. Il apparaît chez Caro lors de la première DA : l'élève et son enseignante semblent entamer un dialogue de sourds à quatre reprises. Par contre il n'existe que deux très courtes séquences d'incompréhension à T3. Caro comprend rapidement ce que l'enseignante lui demande et les deux partenaires contribuent à la construction d'une zone commune ou en voie de l'être. Le pattern *d'imposition des significations* (IMPOS), révélateur d'une absence de construction conjointe, est également rare dans les quatre microgénèses.

4.3. Analyse des connaissances psycholinguistiques stabilisées

Les résultats des deux enfants aux six épreuves sont présentés dans le tableau IV. Rappelons qu'ils ont été choisis à T1 parce qu'ils étaient issus de la même classe, qu'ils présentaient un niveau psycholinguistique moyen et des profils relativement proches. Luc obtenait cependant un score nettement plus élevé que Caro dans l'épreuve de repérage du mot. Cette différence pourrait ainsi expliquer le fait que, dans la phase de reconnaissance de mots dans le texte écrit, Luc passe par une logique de repérage sublexical et explique à son enseignante qu'il a pu reconnaître « maman » en sachant que ce mot commence par la lettre M qu'il connaît déjà. En effet, la stratégie qu'il emploie est basée sur l'identification de lettres connues. Elle est plus efficace pour réussir cette tâche qu'une simple reconnaissance de l'endroit dans la phrase où pourrait se situer le mot (au début, à la fin, après le point). Caro, quant à elle, ne semble pas encore capable d'utiliser ses connaissances sublexicales pour cette tâche spécifique, bien qu'elle présente un niveau relativement proche de celui de Luc aux trois épreuves portant sur les unités sublexicales.

Tableau IV : Évolution des performances de chacun des enfants entre T1 et T3, aux six épreuves psycholinguistiques (portant sur des unités lexicales ou sublexicales)

		Unités lexicales			Unités sublexicales		
		repérage mots (/12)	segmentation phrase (/16)	reconnaissance prénom (/12)	écriture lettres (/26)	identification lettres (/25)	segmentation phono (/24)
Luc	T1	10	4	8	8	17	4
	T3	11	16	8	23	19	3
<i>différence T3-T1</i>		+1	+12	0	+15	+2	-1
Caro	T1	4	3	6	8	12	5
	T3	4	12	4	11	17	3
<i>différence T3-T1</i>		0	+9	-2	+3	+5	-2

Les performances de Caro et de Luc (tableau IV) aux épreuves de repérage de mots, de reconnaissance de prénom, et de segmentation phonologique sont relativement stables entre T1 et T3 : la différence de score entre les deux temps est inférieure ou égale à deux points. Aux épreuves de segmentation de phrases en mots, les deux enfants obtiennent des performances bien meilleures à T3 qu'à T1 (+ 12 points pour Luc et + 9 points pour Caro). Ce résultat peut être mis en lien avec la situation de Dictée à l'adulte, qui nécessite aussi de savoir

segmenter une phrase en mots, mais cette fois-ci à l'oral. L'enfant qui dicte un texte prend également conscience de l'existence de blancs, non plus seulement sonores mais aussi visuels dans l'écrit de l'enseignante. La pratique de la lecture peut également concourir à cette prise de conscience.

Concernant leur niveau en identification de lettres, notons que celui de Luc – qui était déjà relativement bon pour, rappelons-le, un enfant de 5 ans qui n'a encore reçu aucun apprentissage formel des lettres en classe – augmente encore de 2 points. Caro, quant à elle, obtient également un score plus élevé à T3 qu'à T1 (+ 5 points) mais elle n'arrive à ce moment de l'étude qu'au niveau de Luc à T1.

Ce qui distingue très fortement les enfants, ce sont leurs scores en écriture de lettres à T3. Bien qu'à T1 ils parvenaient à écrire autant de lettres l'un comme l'autre – 8 au total – il s'avère que, huit mois plus tard, Luc parvient à en écrire 15 de plus et Caro, seulement 3. Ces résultats peuvent être mis en relation avec ceux émergeant des analyses microgénétiques. Luc, utilisait déjà à T1, ses capacités de reconnaissance des lettres pour repérer les mots contrairement à Caro. A T3, Luc tente même de lire le texte au cours de la phase de repérage des mots ; cette stratégie est inexistante chez Caro. Cette dernière utilise alors la stratégie de repérage sublexical qu'elle n'utilisait pas au premier temps de l'observation. La dimension alphabétique liée à l'activité d'écriture semble donc plus investie par Luc que par Caro, alors que leur départ était identique.

5. Remarques conclusives

L'objectif énoncé en début d'exposé était de pointer l'ajustement réciproque entre les énoncés de l'enseignante d'une part, et ceux des apprenants de l'autre, pendant quatre séances sur un même objet de savoir, la lecture/écriture au cycle 2. Il était aussi de cerner les apprentissages stabilisés des élèves en les mettant en rapport avec les apprentissages émergeant dans l'interaction.

L'analyse microgénétique de l'enchaînement des composantes du savoir dans l'interaction a montré les éléments suivants :

1/ le fonctionnement correspond bien aux *composantes prescrites*, sous-jacentes aux différentes phases de la situation. Ce sont en effet les composantes *sémantique/sémiopicturale*, *narrative écrite*, de *segmentation lexicale* et de *reconnaissance des mots et des lettres* qui reviennent dans les deux dyades et aux deux temps exposés ici (T1 et T3). Ceci dit, une dominance de composantes a été relevée selon les dyades à T1 : la *segmentation lexicale* chez Luc et la composante *sémantique/sémiopicturale* chez Caro ;

2/ des composantes de nature aussi bien *textuelles*, *lexicales* et *alphabétiques* sont traitées dans l'interaction, ce qui montre la possibilité d'une intégration de ces différentes dimensions langagières en réseau ;

3/ elles fonctionnent non pas de manière *linéaire*, partant des lettres et des sons pour aller vers la narration textuelle, ou l'inverse, mais plutôt *en boucle*, bien que les phases prescrites soient présentées de manière ordonnées. Un exemple de ce travail en boucle dans lequel plusieurs composantes interviennent en alternance est particulièrement frappant lorsque les élèves énoncent leur texte (narration écrite), le segmentent en mots lorsqu'ils le dictent, reviennent à la composante sémiopicturale ou sémantique pour la suite du texte à écrire, etc. ;

4/ enfin, concernant les différences entre T1 et T3, la progression la plus claire se marque sur le nombre des unités de sens consacrées au *repérage lexical* et *sublexical* dans la dernière phase des séances de Dictée à l'adulte, le pointage de mots, pour les deux dyades observées. Il semble donc bien que ce soit la dimension alphabétique qui guide leur repérage de mots à T3, comme en atteste leur progression dans l'écriture des lettres entre T1 et T3. Les principaux objets d'enseignement et d'apprentissage de la Dictée à l'adulte, le passage de l'oral à l'écrit, la segmentation orale des mots et leur reconnaissance/identification écrite, ont été réellement investis par l'enseignante et par les deux élèves.

L'hypothèse de départ de cette recherche consistait à avancer que le fonctionnement des composantes et leur complexification entre deux moments de travail pendant l'année scolaire, dépendent de la capacité des partenaires à construire une zone de compréhension commune. Qu'en est-il de cette coconstruction ?

1/ Les deux dyades témoignent d'un ajustement assez proche, dans la mesure où les patterns de compréhension dominants sont l'*accès aux significations des élèves* et la *construction des significations conjointes*, alors que les patterns de *juxtaposition des significations* ou des *significations imposées* par l'enseignant sont largement minoritaires. Dans le travail de l'enseignante, une constante est donc à relever, celle d'une large place faite aux élèves qui, quant à eux, la tiennent de manière engagée. Le même constat peut être effectué lorsque l'on s'intéresse, non plus aux similitudes entre les deux élèves, mais à celles observées entre T1 et T3

2/ Considérant l'enchaînement des patterns entre le début et la fin de chaque séance, rien n'indique un changement qui irait dans le sens d'une zone de moindre partage à un partage avéré. Il se pourrait que le découpage des phases de la situation, relativement brèves et comprenant parfois peu de séquences, ne permette pas cette progression, mais on peut également faire l'hypothèse de la place constante tenue par cette enseignante avec ses élèves.

Étant donné les composantes traitées et les patterns de compréhension qui caractérisent la dynamique des échanges, quelles sont les connaissances qui ont pu être stabilisées au fil de l'année scolaire ? Les composantes qui ont le plus progressé entre T1 et T3 sont-elles celles qui ont été dominantes dans le travail en classe (lexicales *versus* sublexicales) ? La progression est la plus marquée sur deux dimensions : la dimension lexicale de segmentation et la dimension alphabétique d'écriture des lettres, ceci chez les deux enfants. Si

ces deux résultats correspondent aux objets traités en classe, il n'en va pas de même de la reconnaissance de mot, traitée et largement investie par les deux enfants à T3, mais non réactivée dans l'épreuve de repérage de mots dans une phrase. Il reste à mentionner une lacune dans l'élaboration du bilan psycholinguistique, dans lequel on devrait également pouvoir tester les connaissances stabilisées en *compréhension de texte*.

L'apport de cette contribution peut être relevé sur deux plans. Sur le plan méthodologique tout d'abord, il s'agit de l'élaboration puis du découpage d'une unité d'analyse qui permette de cerner l'interaction sur le savoir en elle-même (*l'unité de sens*) et d'une autre unité qui permette de faire apparaître l'enchaînement des composantes du savoir traitées par les partenaires (*la séquence*), unité complétée par l'attribution d'un pattern de compréhension. Sur le plan théorique intimement lié au plan méthodologique, l'apport est double. Il réside dans la relation d'interdépendance établie entre le fonctionnement du savoir et l'échange des significations attribuées et élaborées par les partenaires, significations qui se transforment au cours de la microgenèse. Il réside également dans la prise en compte du versant des apprentissages stabilisés, comme cristallisation et conservation des apprentissages émergeant dans l'interaction, dont il est difficile de saisir sur le vif l'impact sur l'intériorisation et de là, sur une possible activation lors de tâches scolaires portant sur les mêmes composantes.

Pour conclure, la situation de Dictée à l'adulte, situation dite complexe parce qu'intégrative de plusieurs composantes du savoir, vise surtout à les faire découvrir et construire dans un tout signifiant pour l'élève. Ceci dit et comme pour les autres situations mentionnées en début d'article, elle nécessite en alternance un travail basé sur des activités *spécifiques*, pour consolider et systématiser chacune des composantes, prises alors séparément. Or ces activités n'ont pas été analysées ici, et nul doute que le travail qui y est effectué ait eu un impact sur les composantes traitées en séance et sur les connaissances attestées par les épreuves.

Bibliographie

- AUVERGNE M. (2006). *Ajustement des interventions entre enseignant et élèves dans une situation de lecture/écriture au cycle élémentaire (Dictée à l'adulte). Une microanalyse didactique*. Mémoire de DEA, FPSE, université de Genève.
- ALLAL L., BÉTRIX-KÖHLER D., RIEBEN L., BARBEY Y. R., SAADA-ROBERT, M., et WEGMULLER, E. (2001). *Apprendre l'orthographe en produisant des textes*. Fribourg Suisse : Éditions universitaires.
- BALSLEV K. (2000). « Didactique et alphabétisation ». *Cahiers de la section des sciences de l'éducation*, n° 92. Genève : Université de Genève.

- BALSLEV K., CLARET-GIRARD V., MAZURCZAK K., SAADA-ROBERT M., et VEUTHEY C. (2005). « La résolution de problèmes en français scriptural. Un outil pour enseigner/apprendre ». *Revue française de pédagogie*, n° 150, p. 59-72.
- BALSLEV K., MARTINET C., et SAADA-ROBERT M. (2006). « La lecture interactive d'albums de jeunesse à quatre ans en classe. Étude microgénétique ». *Les Dossiers des sciences de l'éducation*, n° 15, p. 41-61.
- BROSSARD M. (1998). « Approche socio-historique des situations d'apprentissage de l'écrit ». In Brossard M. et Fijalkow J. (éd.). *Apprendre à l'école. Perspectives piagétienne et vygotkiennes*. Bordeaux : Presses Universitaires de Bordeaux, p. 37-52.
- BROSSARD M. (1985). « Qu'est-ce que comprendre une leçon ? ». *Bulletin de psychologie*, tome XXXVIII, n° 371, p. 727-737.
- GROSSEN M. (2001). « La notion de contexte : quelle définition pour quelle psychologie ? Un essai de mise au point ». In Bernié J.-P. (éd.). *Apprentissage, développement et significations*. Bordeaux : Presses Universitaires de Bordeaux, p. 59-76.
- GROSSEN M., BESSIRE M. J. L. et PERRET-CLERMONT A. N. (1997). « Construction de l'interaction et dynamiques socio-cognitives ». In Grossen M. et Py B. (éd.). *Pratiques sociales et médiations symboliques*. Berne : Peter Lang, p. 221-247.
- KERBRAT-ORECCHIONI C. (1990-2006). *Les interactions verbales. Tome 1 : approche conversationnelle*. Paris : Armand Colin.
- LEUTENEGGER F. et GIGER I. P. (2002). « Phénomènes didactiques en classe d'immersion ». *Revue suisse des sciences de l'éducation*, vol. XXIV, n° 2, p. 327-345.
- LEUTENEGGER F. et SAADA-ROBERT M. (2002). « Expliquer et comprendre en sciences de l'éducation ». *Raisons éducatives*, n° 5. Bruxelles : De Boeck.
- RIEBEN L. et SAADA-ROBERT M. (1997). « Étude longitudinale des relations entre stratégies de recherche et stratégies de copie de mots chez des enfants de 5-6 ans ». In Rieben L., Fayol M., et Perfetti C. A. (éd.). *Des orthographes et leur acquisition*. Lausanne : Delachaux et Niestlé, p. 335-359.
- RIEBEN L., SAADA-ROBERT M., CHANGKAKOTI N. et al. (1994). *Analyse des bilans psycholinguistique et opératoire – Rapport interne n° 2*. Genève : FPSE, document interne.
- ROJAS-DRUMMOND S. et MERCER N. (2003). « Scaffolding the development of effective collaboration and learning ». *International Journal of Educational Research*, n° 39, p. 99-111.
- SAADA-ROBERT M. (1998). « Situations didactiques complexes et acquisition intégrée de connaissances spécifiques : le cas de l'orthographe en production textuelle ». In Brossard M. et Fijalkow J. (éd.), *Apprendre à l'école. Perspectives piagétienne et vygotkiennes*. Bordeaux : Presses Universitaires de Bordeaux, p. 81-102.

- SAADA-ROBERT M., AUVERGNE M., BALSLEV K. *et al.* (2003). « Écrire pour lire dès 4 ans. Didactique de l'entrée dans l'écrit ». *Cahier de la section des sciences de l'éducation*, n° 100.
- SAADA-ROBERT M. et BALSLEV K. (2006). « Les microgenèses situées. Études sur la transformation des connaissances ». *Revue suisse des sciences de l'éducation*, n° 3.
- THEVENAZ T. (2004). « La dictée à l'adulte ou à un médiateur "expert" : une puissante machine pour entrer dans l'écrit et produire un genre de texte ». Disponible sur Internet, consulté le 18 avril 2007 : <http://fapservnt2.unige.ch/Fapse/grafe.nsf/pubpublicationsauteurs?ReadForm&Auteur=Thevenaz-Christen+Therese>