

Microgenèses comparées en lecture interactive à 4 ans : co-construction de la langue écrite entre élèves et enseignants

Microgenesis Comparison in an Interactive Reading Activity with Four Year-Olds: Students and Teachers Co-Build the Written Language

Microgénesis comparadas en lectura interactiva a los 4 años: Co-construcción de la lengua escrita entre alumnos y maestros

Christine Gamba, Catherine Martinet et Madelon Saada-Robert

Volume 34, numéro 2, automne 2006

L'éveil à l'écrit

URI : <https://id.erudit.org/iderudit/1079029ar>

DOI : <https://doi.org/10.7202/1079029ar>

[Aller au sommaire du numéro](#)

Éditeur(s)

Association canadienne d'éducation de langue française

ISSN

0849-1089 (imprimé)

1916-8659 (numérique)

[Découvrir la revue](#)

Citer cet article

Gamba, C., Martinet, C. & Saada-Robert, M. (2006). Microgenèses comparées en lecture interactive à 4 ans : co-construction de la langue écrite entre élèves et enseignants. *Éducation et francophonie*, 34(2), 214–235.
<https://doi.org/10.7202/1079029ar>

Résumé de l'article

Cette contribution se propose de comparer deux séances de Lecture Interactive, entre une enseignante et ses élèves de 4 ans, à deux moments distincts de l'année scolaire (début et fin). L'activité consiste à « lire » ensemble un livre imagé, premier moment d'une séquence didactique plus large de lecture/écriture émergente. Le déroulement de ces deux séances est analysé suivant une démarche compréhensive-interprétative utilisée pour l'analyse qualitative des processus complexes propres aux microgenèses didactiques. Ces dernières se focalisent sur deux objets d'étude : la progression du contenu de l'enseignement/apprentissage, ici dans une situation de Lecture Interactive, et la progression des modalités de compréhension sous-jacentes aux interactions verbales. Nous avançons l'hypothèse que l'apprentissage situé ne peut être effectif que s'il y a co-construction d'un contenu pointé explicitement comme objet d'enseignement, co-construction elle-même dépendante de celle d'une zone de compréhension commune entre les partenaires. Entre le début et la fin de l'année scolaire, il est montré que non seulement les contenus d'enseignement/apprentissage se complexifient, mais que la zone de compréhension qui se construit pendant la lecture du livre se transforme également. Finalement, la progression des élèves pendant l'année concernant leurs compétences psycholinguistiques permet de pointer les connaissances qu'ils ont intériorisées à partir de la dynamique des interactions en classe.

Microgenèses comparées en lecture interactive à 4 ans : co-construction de la langue écrite entre élèves et enseignants

Christine GAMBA

Université de Genève, Genève, Suisse

Catherine MARTINET

Université de Genève, Genève, Suisse

Madelon SAADA-ROBERT

Université de Genève, Genève, Suisse

RÉSUMÉ

Cette contribution se propose de comparer deux séances de *Lecture Interactive*, entre une enseignante et ses élèves de 4 ans, à deux moments distincts de l'année scolaire (début et fin). L'activité consiste à « lire » ensemble un livre imagé, premier moment d'une séquence didactique plus large de lecture/écriture émergente. Le déroulement de ces deux séances est analysé suivant une démarche compréhensive-interprétative utilisée pour l'analyse qualitative des processus complexes propres aux microgenèses didactiques. Ces dernières se focalisent sur deux objets d'étude : la progression du contenu de l'enseignement/apprentissage, ici dans une situation de *Lecture Interactive*, et la progression des modalités de compréhension sous-jacentes

aux interactions verbales. Nous avançons l'hypothèse que l'apprentissage situé ne peut être effectif que s'il y a co-construction d'un contenu pointé explicitement comme objet d'enseignement, co-construction elle-même dépendante de celle d'une zone de compréhension commune entre les partenaires. Entre le début et la fin de l'année scolaire, il est montré que non seulement les contenus d'enseignement/apprentissage se complexifient, mais que la zone de compréhension qui se construit pendant la lecture du livre se transforme également. Finalement, la progression des élèves pendant l'année concernant leurs compétences psycholinguistiques permet de pointer les connaissances qu'ils ont intériorisées à partir de la dynamique des interactions en classe.

ABSTRACT

Microgenesis Comparison in an Interactive Reading Activity with Four Year-Olds: Students and Teachers Co-Build the Written Language

Christine Gamba

University of Geneva, Geneva, Switzerland

Catherine Martinet

University of Geneva, Geneva, Switzerland

Madelon Saada-Robert

University of Geneva, Geneva, Switzerland

This article compares two Interactive Reading sessions between a teacher and 4-year old students, at two different periods of the school year (beginning and end). The activity consisted of "reading" a picture book together, the first instance in a broader didactic sequence of emerging reading/writing skills. The two sessions were analyzed according to a comprehensive-interpretative procedure used in the qualitative analysis of the complex processes inherent to didactic microgeneses. These focus on two subjects of study: the progression of teaching/learning content, here in an Interactive Reading situation, and the progression of the understanding modalities underlying verbal interactions. Our hypothesis is that positioned learning can only be effective when there is co-construction of content specifically designated for teaching, this co-construction itself dependent on that of a common zone of understanding between the partners. Between the beginning and the end of the school year, it was shown that not only did the teaching/learning content become more complex, but that the zone of understanding created while reading the book also changed. Finally, the students' progress in psycholinguistic skills over the course of the year made it possible to identify the knowledge that they have interiorized from the dynamic of classroom interactions.

RESUMEN

Microgénénes comparadas en lectura interactiva a los 4 años: Co-construcción de la lengua escrita entre alumnos y maestros

Christine Gamba
Universidad de Ginebra, Suiza
Catherine Martinet
Universidad de Ginebra, Suiza
Madelon Saada-Robert
Universidad de Ginebra, Suiza

Esta contribución tiene el propósito de comparar dos sesiones de *Lectura Interactiva*, entre una maestra y sus alumnos de cuatro años, en dos momentos distintos del año escolar (principio y fin). La actividad consiste en « leer » juntos un libro imaginado, primer momento de una secuencia didáctica más amplia de lectura/escritura emergente. El desarrollo de las dos sesiones fue analizado según un enfoque comprensivo – interpretativo utilizado en el análisis cualitativo de procesos complejos propios a las microgénesis didácticas. Estas últimas enfocan dos objetos de estudio: la progresión del contenido de la enseñanza/aprendizaje, en este caso una situación de *Lectura Interactiva*, y la progresión de las modalidades de comprensión subyacentes a las interacciones verbales. Avanzamos la hipótesis que el aprendizaje determinado no puede ser efectivo si no hay una co-construcción del contenido identificado de manera explícita como objeto de enseñanza, co-construcción que depende de la zona de comprensión común entre las dos partes. Entre el principio y el fin del año escolar, se muestra que no sólo los contenidos de la enseñanza/aprendizaje se vuelven más complejos, sino que la zona de comprensión que se construye durante la lectura del libro igualmente se transforma. Finalmente, la progresión de los alumnos durante el año en lo que se refiere a sus habilidades sicolingüísticas permite identificar los conocimientos que han interiorizado gracias a la dinámica de las interacciones en clase.

Introduction

L'enseignement/apprentissage de la lecture-écriture

Les modèles développementaux portant sur la langue écrite (lecture et écriture) et décrivant plusieurs grandes étapes, logographique, alphabétique et orthographique, ont considérablement enrichi, ces vingt dernières années, notre connaissance de l'éveil à l'écrit chez l'enfant. Un des plus anciens et plus connus, celui de Frith (1985), propose une progression qui alterne, d'une part, l'apport de la lecture sur l'écriture

logographique et plus tard orthographique, et d'autre part, celui de la production d'écrits pour la connaissance du système alphabétique en lecture. D'autres modèles, comme celui d'Ehri (1997), rendent compte d'une évolution où les mêmes étapes (pré-alphabétique, alphabétique partielle, alphabétique systématique et alphabétique consolidée ou orthographique) sont parcourues parallèlement en lecture et en écriture. En rupture avec cette progression en étapes, Seymour (1997) émet l'hypothèse d'un double fondement de l'orthographe : les prémices logographiques et alphabétiques-phonologiques se développeraient dès le départ et en parallèle, tout en se consolidant chacune de son côté. Elles donneraient lieu finalement aux représentations orthographiques (pour une discussion sur les modèles à étapes, voir Martinet, Bosse, Valdois & Tainturier, 1999 et Martinet, Valdois & Fayol, 2004). Plus récemment, c'est l'acquisition de la lecture de mots en termes de grandeur d'unités traitées qui occupe les travaux de Seymour (Duncan, Seymour & Hill, 2000) : la progression passe-t-elle des unités les plus petites (les graphèmes et les phonèmes) vers les plus grandes (les rimes et les analogies) ou le contraire? Si la recherche citée penche en faveur de la première solution, l'hypothèse est émise de l'influence des pratiques d'enseignement.

En situation scolaire, l'acquisition de la lecture/écriture a été investiguée à travers des situations didactiques ancrées sur une dimension textuelle, ajoutant au traitement de mots isolés la possibilité d'utiliser le contexte sémantique (Rieben & Saada-Robert, 1997). Dans de telles situations, les stratégies¹ de lecture et d'écriture évoluent en parallèle, comme dans le modèle de Ehri (1997), mais dès le départ de l'évolution, les stratégies logographiques, alphabétiques et même orthographiques pour les mots courts et fréquents, sont présentes, confirmant le modèle de Seymour (1997); cependant, les stratégies logographiques dominent. L'étape suivante est marquée par une dominance des stratégies alphabétiques et l'étape finale par une dominance orthographique. Cette conception peut être considérée comme dépendante de la situation et de la nature du mot présenté (Share, 1999) plutôt que d'un stade lié au seul développement psycholinguistique de l'enfant.

Plus précocement encore, il a été montré que l'éveil à l'écrit basé sur des pratiques de littérature émergente (Saada-Robert, 2003) se fondait d'une part sur la possibilité de « lire » des images et d'en tirer du sens, autrement dit sur la sémiopicturalité (Saada-Robert, Auvergne, Balslev, Claret-Girard, Mazurzac & Veuthey, 2003) et d'autre part sur les premières stratégies sémiographiques en majorité logographiques (Elster, 1994; Ferreiro, 2000). Au niveau préscolaire, l'importance de la pratique de la *Lecture Interactive*, où l'enfant active et construit, avec l'aide de l'adulte, ses propres représentations sur le sens de l'histoire, a été démontrée pour le développement du langage oral (Hargrave & Sénéchal, 2000; Massey, 2004; Sénéchal, 2000) et écrit (Whitehurst, Epstein, Angell, Payne, Crone & Fischel, 1994). Un plus grand engagement et une meilleure connaissance ont, en effet, été observés dans des activités

En situation scolaire, l'acquisition de la lecture/écriture a été investiguée à travers des situations didactiques ancrées sur une dimension textuelle, ajoutant au traitement de mots isolés la possibilité d'utiliser le contexte sémantique.

1. « Nous définissons une stratégie [...] comme l'organisation mentale de plusieurs connaissances, organisation permettant leur enchaînement orienté en fonction du but posé dans un problème à résoudre. » (Saada-Robert, Claret-Girard, Veuthey et Rieben, 1997, p. 22).

portant sur l'utilisation des lettres notamment, activités complémentaires, selon McMahon, Richmond et Reeves-Kaselkis (1998), à des programmes d'entraînement alphabétique. De même, la conceptualisation et la fonction de l'écrit sont travaillées de manière plus approfondie (Corcoran Nielsen & Monson, 1996; Saada-Robert *et al.*, 2003). Enfin, des études récentes montrent que cette pratique permet de développer la compréhension narrative – autre dimension importante du développement du langage –, les enfants pouvant anticiper le déroulement de l'histoire (Saada-Robert, 2003), développer des relations causales entre les événements du récit (Makdissi et Boisclair, 2004), et inférer des états mentaux motivant les actions des personnages du récit (Zevenbergen, Whitehurst & Zevenbergen, 2003).

Au-delà d'une description de la progression des compétences psycholinguistiques individuelles, ou en termes de stratégies de lecture et d'écriture en situation didactique, l'objectif de cette contribution est de cerner les *processus fins d'enseignement et d'apprentissage tels qu'ils se déroulent en situation complexe*, processus à même d'expliquer la progression constatée chez les jeunes apprenantes et apprenants. Il s'agit d'une situation où un savoir (la langue écrite) et l'ensemble de ses composantes (cf. infra) sont transposés à destination d'un groupe d'élèves qui, sous le guidage interactif de leur enseignante ou de leur enseignant, va le transformer en connaissances stables. C'est précisément l'étude des microgenèses didactiques qui permet de cerner de tels processus, en ce qu'elle prend comme objet d'analyse la progression du savoir, tel qu'il est instancié et reconstruit par les partenaires, enseignant(e) et apprenants, au cours de l'interaction.

L'objet d'étude des microgenèses didactiques

Issu des travaux de Werner (1925/1948) sur les mécanismes perceptifs, le champ d'étude des microgenèses porte sur « les processus d'acquisition des connaissances sur un temps court et dans une situation particulière parmi les situations possibles d'acquisition : en résolvant des problèmes, par instruction, par exploration libre, etc. » (Richard, Bonnet & Ghiglione, 1990, p. 197). À l'heure actuelle, cinq courants d'étude des microgenèses peuvent être identifiés (Saada-Robert & Balslev, soumis) : les microgenèses 1/ comme étude des transitions fines entre un stade de développement au suivant; 2/ comme étude du passage entre les apprentissages interindividuels et l'internalisation des connaissances; 3/ comme étude des simulations des processus développementaux; 4/ comme étude des transformations intervenant dans les représentations cognitives lors de résolutions de problèmes; enfin, 5/ le courant développé ici, celui des microgenèses didactiques prises comme l'étude des microprocessus interactifs en jeu dans la construction des connaissances situées (Balslev, 2006; Saada-Robert, 1995; Saada-Robert & Balslev, 2004). Lorsque de tels processus prennent place en situation scolaire, ils portent conjointement sur l'enseignement et l'apprentissage, plus précisément sur la manière dont les contenus de savoir progressent en cours de séances, entre l'activité enseignante et l'apprentissage des élèves. Plus précisément, ce sont les interactions entre les partenaires de cette progression, enseignant(e) et apprenants, qui intéressent les microgenèses didactiques, en ce qu'elles révèlent la construction conjointe d'une « zone commune de

À travers cet ajustement réciproque, les partenaires négocient leurs significations concernant un objet de savoir, condition garantissant sa progression et son intériorisation en connaissances stables.

compréhension ». À travers cet ajustement réciproque, les partenaires négocient leurs significations concernant un objet de savoir, condition garantissant sa progression et son intériorisation en connaissances stables (Saada-Robert & Balslev, soumis). Différents types d'ajustements peuvent être observés au cours de l'interaction et sont catégorisés en « patterns de compréhension » selon le degré de réciprocité (voir Balslev, Martinet & Saada-Robert, 2006 pour une description précise et une illustration des différents types de patterns). Ainsi, un ajustement basé sur un guidage interactif par l'enseignant(e) et/ou sur des significations partagées entre partenaires comporte le degré le plus élevé de réciprocité alors que des patterns renvoyant à des significations juxtaposées, sans que les partenaires cherchent à approcher ou à approfondir les significations des uns et des autres, constituent le degré d'ajustement le plus bas.

L'approche compréhensive-interprétative en usage dans la recherche qualitative en sciences humaines et sociales est particulièrement appropriée pour l'étude de systèmes complexes (Leutenegger & Saada-Robert, 2002), comme celle de la construction d'une zone commune de compréhension. Dans la recherche en situation, cette approche suppose une double démarche de la part du chercheur (Balslev & Saada-Robert, 2002) : une démarche *déductive* catégorisant les données à partir de modèles théoriques, et une démarche inductive faisant émerger le sens à partir des données elles-mêmes.

Dans un premier temps, l'analyse microgénétique suppose ainsi l'identification *a priori* des composantes définissant le savoir en jeu.

Les composantes de la lecture/écriture émergente et leur transposition en situation didactique

En ce qui concerne la lecture émergente comme activité prenant l'album de littérature enfantine comme support, les composantes du savoir en jeu touchent aussi bien à la sémiopicturalité (l'élaboration du sens par l'image) qu'à la sémiographie basée sur l'écrit. Les composantes sémiographiques se réfèrent au texte et à son organisation, propre à un genre spécifique, au champ sémantique qu'il recouvre, au lexique auquel il renvoie, à la structure de la phrase avec sa morpho-syntaxe, à la reconnaissance des mots, et enfin à la connaissance des unités graphémiques – lettres ou groupes de lettres – correspondant aux unités phonémiques selon des règles précises. Sur le versant de l'écriture émergente, les mêmes composantes se retrouvent, avec une dominante sémiopicturale et logographique pour la sémiographie.

Questions de recherche

L'analyse des microgenèses didactiques va répondre à la question suivante : comment l'enseignant(e) et les élèves s'ajustent-ils pour construire une zone commune de compréhension, zone qui va permettre à la sémiographie de progresser en tant que vérification des significations sémiopicturales tirées des images de l'album ? Le « comment » de cet ajustement est investigué aussi bien dans la progression propre

Comment
l'enseignant(e) et les
élèves s'ajustent-ils pour
construire une zone
commune de compré-
hension, zone qui va
permettre à la sémio-
graphie de progresser?

à chacune des deux microgenèses analysées, que dans le changement qui devrait, selon notre hypothèse, distinguer la seconde, en fin d'année, de la première, en début d'année. Une seconde question porte sur l'évolution des compétences psycholinguistiques, acquises principalement en situation de lecture/écriture émergente par le biais d'un ajustement réciproque entre l'enseignant(e) et ses élèves.

Méthode

Participant(e)s et participants

Une enseignante et ses 18 élèves âgés de 4 ans, en première année du cycle élémentaire de l'école publique genevoise (âge moyen = 4;3 au début des observations) ont été filmés en début et en fin d'année.

Procédure

Situation didactique observée

La « recherche en situation » (Balslev & Saada-Robert, 2002), dont il est ici question, est centrée sur la co-construction de la sémiographie entre l'enseignante et ses élèves.

En classe, la *Lecture/Écriture Émergente* se déroule en deux séquences d'enseignement/apprentissage (Saada-Robert *et al.*, 2003). La séquence de *Lecture Émergente* débute par la *Lecture Interactive* d'un album, au cours de laquelle les élèves forment des hypothèses sur le sens de la narration qui sera vérifié à l'aide du texte écrit par l'auteur. Après une activité portant sur la compréhension narrative, chaque enfant « lit » l'histoire à un autre enfant, avec l'album comme support. La séquence d'*Écriture Émergente* débute par un dessin qui exprime un épisode choisi de l'histoire lue; puis chaque élève est amené à écrire un commentaire sur son dessin².

Les microgenèses relatées ici portent sur le premier moment des séquences didactiques, c'est-à-dire la lecture Interactive. Au cours de l'année scolaire, quatre séances ont été effectuées mais nous nous focalisons ici sur la première (T_{début}) – consistant en une lecture du livre imagé *Léo et Popi. Le toboggan* et la dernière de l'année (T_{fin}), se référant à la lecture de *Léo et Popi. Popi perdu et retrouvé*. Les deux livres imagés sont issus de la même série³. Dans ces deux séances, l'enseignante et les enfants lisent ensemble durant une séance de 45 minutes environ.

Épreuves psycholinguistiques

Des données descriptives sont également recueillies. Elles concernent la progression des compétences psycholinguistiques des apprenantes et des apprenants entre le début et la fin de l'année.

Deux épreuves (d'après Ferreiro, 1979) sont utilisées afin d'attester des compétences *lexicales* des enfants :

2. Consigne : « Écris comme tu sais, comme tu peux, même si ce n'est pas comme les plus grands. »

3. Gaudrat, M.-A. & Oxenbury, H. (1997), Paris, Bayard Poche.

- *Repérage de mots dans une phrase*: l'expérimentatrice énonce oralement et sans pointage une phrase (c.-à-d., « mardi papa va acheter le journal » ou « dimanche maman veut regarder le film ») et demande ensuite à l'élève de désigner chacun des mots la constituant (c.-à-d., « papa-acheter-le-mardi-journal-va » ou « maman-regarder-le-dimanche-film-veut »). Un point est attribué pour chaque réponse correcte, le score maximal étant de 12.
- *Segmentation d'une phrase en mots*: l'expérimentatrice montre à l'enfant la phrase écrite « lelapinmangedescarottes » sans espace entre les mots, la lit et lui demande si cette phrase « ressemble à ce qu'on voit dans les livres ou si elle est "bizarre", si elle ne va pas ». Si l'enfant l'accepte telle quelle, l'expérimentatrice lui demande : « Est-ce que ça irait encore mieux avec des espaces, avec du blanc, que ça ne soit pas tout collé? ». Si l'enfant fait remarquer qu'il manque des espaces, ou s'il le note spontanément, quatre types de phrases segmentées lui sont alors proposées, de la segmentation correcte en mots à une segmentation erronée en lettres. Il doit choisir celle qui lui semble exacte. La même procédure est proposée avec la phrase « lafilletapeleballon ». La cotation dépend de la nature de la segmentation et de la nature spontanée ou suggérée des réponses (de 0 pour la réponse « aucune nécessité de segmenter » à 8 points pour la segmentation lexicale spontanée et correcte d'une phrase, d'où un score maximal de 16 points).

Trois autres épreuves sont utilisées afin d'évaluer les compétences *sublexicales* des élèves :

- *Identification de lettres*: l'enfant doit donner le nom ou le son des lettres de l'alphabet présentées une à une⁴. Le score maximal est de 25, le « h » n'étant pas présenté en raison de sa nature phonologique particulière.
- *Écriture spontanée de lettres connues*: cette épreuve consiste à proposer à l'enfant d'écrire toutes les lettres qu'il connaît. Le score maximal est donc de 26 lettres possibles.
- *Segmentation phonologique*: l'enfant doit donner oralement le premier son de 12 mots bisyllabiques, présentés un à un, représentés par un dessin d'animaux que l'élève doit reconnaître. Un point est attribué lorsque l'enfant extrait correctement le premier son d'un mot dont la syllabe initiale est une syllabe « Voyelle-Consonne » (VC), 2 points pour un segment CV et 3 points pour un groupe consonantique (CCV). Quatre mots de chacune des catégories sont présentés dans l'ordre suivant: souris (CV), abeille (VC), grenouille (CCV), autruche (VC), lapin (CV), aigle (VC), brebis (CCV), canard (CV), dragon (CCV), hibou (VC), girafe (CV) et crevette (CCV). Le score maximal est donc de 24 points.

4. Les lettres ont été présentées dans l'ordre de la fréquence de reconnaissance, soit de la plus reconnue à la moins reconnue (voir Rieben *et al.*, 1993) : o, i, s, a, e, z, c, x, m, p, u, v, n, t, j, l, r, w, k, b, g, d, f, y, q

Les scores obtenus à chacune des épreuves sont comparés entre $T_{\text{début}}$ et T_{fin} et visent à pointer la stabilité des compétences acquises en interactions.

Procédés d'analyse

Pour répondre aux questions de recherche, deux types de données ont ainsi été recueillies : en premier lieu, les observations portant sur le déroulement lui-même des interactions lors des séances de *Lecture Interactive*. L'analyse microgénétique basée sur les enregistrements audiovisuels de ces séances débute par une transcription des tours de paroles et des actions significatives (pointages, etc.) produits par les partenaires, en un verbatim. Ce dernier est ensuite segmenté en « unités de sens » (US), définies selon deux dimensions : 1/ d'une part le *contenu* des énoncés qui renvoie aux composantes du savoir (ici les composantes pragmatiques – liées au déroulement, au but et/ou au destinataire de l'activité –, les composantes sémantiques, sémiopicturales et sémiographiques avec pour certaines plusieurs sous-composantes); 2/ d'autre part la *modalité* des énoncés qui renvoie à la dynamique interlocutoire sous-jacente au contenu. Il s'agit par exemple des modalités qui visent la progression de l'activité, ou la réorientation des échanges, leur reformulation et leur contrôle par l'enseignante et les énoncés des élèves attendus ou non (en fonction des objectifs sous-jacents de l'enseignante), énoncés invoqués, suscités ou provoqués par rapport aux interventions de l'enseignante.

Le verbatim est donc segmenté en unités de sens et ces dernières sont catégorisées selon leur contenu et leur modalité.

Une mesure de validité inter-juge a été effectuée pour analyser la « *fiabilité des codages* » (Huberman, & Miles, 1991) des unités de sens. Un taux « d'accord inter-juge », avec un seuil de fiabilité de plus de 90 % au deuxième dépouillement, a été calculé sur le découpage des unités de sens, sur leur fréquence ainsi que sur leur catégorisation selon le contenu énonciatif et selon la modalité énonciative, en début et en fin d'année⁵.

Des « séquences » microgénétiques sont ensuite repérées selon le contenu de savoir dominant qui caractérise plusieurs unités de sens successives. Leur enchaînement est analysé, de la première séquence à la dernière, permettant de suivre le cheminement des composantes du savoir pendant les séances. Finalement, des « patterns de compréhension » sont définis pour chaque séquence (Saada-Robert, Balslev & Gamba, 2004), permettant de pointer l'ajustement réciproque entre enseignante et élèves dans la zone de compréhension par laquelle s'élaborent les composantes du savoir.

En second lieu, les données descriptives concernant la progression des compétences psycholinguistiques des apprenantes et des apprenants sont exposées. Une ANOVA vise à déterminer si les scores, à chaque épreuve, augmentent significativement entre $T_{\text{début}}$ et T_{fin} et pointe ainsi la stabilité des compétences acquises en interactions.

5. Le taux inter-juge global est de 94,3 % au début de l'année et de 91,1 % à la fin.

Analyse des résultats

Les résultats sont présentés en trois parties : 1/ les séquences microgénétiques de co-construction du savoir sémiographique à $T_{début}$ et à T_{fin} avec les patterns de compréhension qui leur correspondent; 2/ la comparaison entre les deux microgenèses du point de vue des composantes sémiographiques et de la construction d'une zone commune de compréhension; et 3/ la progression des compétences psycholinguistiques en cours d'année. Notons que les deux premières parties concernent une analyse qualitative très détaillée dont nous ne pouvons montrer que les points principaux; la dernière ne sera qu'une brève description de l'évolution de résultats quantitatifs.

Composantes du savoir sémiographique et patterns de compréhension à $T_{début}$ et T_{fin}

Lors des deux séances de *Lecture Interactive*, respectivement à $T_{début}$ et à T_{fin} , les séquences microgénétiques suivantes (cf. tableaux I et II) ont été repérées, sur la base des composantes dominantes entre unités de sens qui se suivent.

En ce qui concerne *la progression du savoir sémiographique à $T_{début}$* , le tableau I indique que vingt séquences découpent cette séance de 47 minutes de lecture interactive. Onze d'entre elles sont consacrées aux pages de couverture (première et quatrième), ce qui est à souligner lorsqu'on s'attarde aux composantes travaillées : toutes sont déjà présentes, des composantes sémiopicturales aux composantes sémiographiques, avec à la fois leurs unités textuelles (composante sémantique, d'organisation textuelle et de conceptualisation de l'écrit) et leurs unités lexicales et sublexicales. Les références aux pratiques du livre et aux contextes de vie des élèves y sont nombreuses. Les neuf autres séquences portent sur la lecture de chaque page, sept en tout, avec les deux dernières consacrées à la clôture de l'activité. Le schéma de lecture se répète pour chaque page, avec une alternance entre hypothèses (sur la base des indices tirés de l'image puis du texte lu par l'enseignante) et contrôle systématique des hypothèses (par l'image et par des indices graphiques ou la lecture du texte), avec quelques variations d'une page à la suivante. La composante sémiographique visée dans cette activité est suscitée par les questions de l'enseignante (« que voyez-vous encore sur cette page? »), qu'elle doit répéter trois fois pour que les élèves s'en investissent (séquences IV, V et VII), ce qu'ils font massivement en activant leurs connaissances des lettres (séquences VII et VIII).

En ce qui concerne les *patterns de compréhension à $T_{début}$* (cf. Balslev, Martinet & Saada-Robert, 2006 pour une description précise), le tableau I indique que les énoncés sont guidés par un étayage direct (DIR) et des significations juxtaposées au début de la séance (JUXT) alors qu'ils sont échangés sur une modalité plus interactive (INT) et partagée vers la fin (PAR).

Pour la *progression de la sémiographie au temps T_{fin}* , le tableau II fait apparaître un découpage de onze séquences seulement pour une durée de 57 minutes. Le nombre d'unités de sens composant chaque séquence est plus élevé que pour les séquences du temps $T_{début}$. La page 1 du livre est lue dès la séquence IV. La sémiographie

intervient dans les échanges énonciatifs dès la deuxième séquence, et la première porte déjà sur les fonctions de la lecture. Les *patterns de compréhension* reposent sur des modalités énonciatives qui font apparaître majoritairement des significations conjointes en construction (INT) et des significations partagées (PAR), tant en début que dans la suite du déroulement de la séance.

Tableau 1 : Lecture interactive du livre imagé *Léo et Popi. Le toboggan* en début d'année (septembre, séance de 47 minutes) : découpage en séquences microgénétiques en fonction des composantes du savoir dominantes, et patterns de compréhension associés.

	Séquences au temps T _{début}	nb d'US	Patterns de compréhens°
I	Ouverture de l'activité : composante pragmatique	9	DIR
II	Référence aux pratiques du livre	12	JUXT
III	Lecture interactive, 1 ^{re} de couverture – Composante sémiopicturale	19	SA-INT
IV	Lecture interactive, 1 ^{re} de couverture – Composantes sémantique + sémiopicturale 2 ss-séq. : a) Sémantique + tentative sémiographie – b) Sémiopicturale + contexte de vie + 1 ^{er} détour	59	INT-DIR-JUXT puis SA-INT
V	Lecture interactive, 1 ^{re} de couverture – Composante sémiographique puis sémiopicturale	8	JUXT-DIR
VI	Lecture interactive, 1 ^{re} de couverture – Composantes sémiopicturale + contexte de vie; 2 ^e détour	28	JUXT-SA-INT
VII	Lecture interactive, 1 ^{re} de couverture – Composante sémiographique partagée puis sub-lexicale 5 ss-séquences : a) Conceptualisation de l'écrit (écriture + lettres) + sémiographique (lettres) – b) PicForm*/logographie – c) Sublexicale – d) PicForm*/logographie – e) Confrontation sémiopicturale-sub-lexicale + bouclage séquence sur sub-lexical.	65	INT puis JUXT- SA-INT puis INT puis PAR puis PAR
VIII	Lecture interactive, 1 ^{re} de couverture – Composantes sémiographique + sémantique (lettres ɸ « disent quelque chose ») 2 ss-séquences : a) Orientation vers sémiographie + appui sur organisation textuelle + composante lexicale – b) LECTURE + hypothèse sémiographique-sémantique + conceptualisation de l'écrit	33	INT puis INT
IX	Lecture interactive, 4 ^e de couverture – Sémiographie + PicForm*/logographie; confirmation VIIIb titre	19	INT-JUXT
X	Lecture interactive, p. de garde : (IX laissée ouverte, reprise en séq. XIX) : Hypothèse sur l'histoire + PicNar* + PicForm*, avec mineure organisation sémantique, Conceptualisation de l'écrit + repérage du sens	57	INT
XI	Lecture interactive p. 1 Hyp. basées sur l'image + contrôle par la lecture du texte 5 ss-séquences : a) Conceptualisation de l'écrit + organisation sémantique – b) Sub-lexical + renvoi du lire aux lettres (fonction sémiographique du sub-lexical) – c+d) 2 ss-séquences : tentative lecture (Enseignante) mais retour au sub-lexical – e) LECTURE	83	INT puis PAR puis DIR-SA puis DIR- SA puis PAR
XII	Lecture interactive p. 1 Composantes Organisat° sémantique + PicForm*, comparaison avec p de garde + conceptualisation du TEXTE	40	SA
XIII	Lecture interactive p. 2 (succession standard) 4 ss-séquences : a) PicNar* + hypothèse sur la narration guidée par l'image – b) Conceptualisation de l'écrit (contrôle des hyp-images par message de l'auteur) – c) LECTURE – d) Vérification du sens (PicNar*- narration + ancrage sur le contexte de vie + hyp. sur la suite	62	INT puis SA-INT puis INT

XIV	Lecture interactive p. 3 (vérificat° hyp. XIII d) conceptualisation de la Lecture d) lecture d) vérification des hypothèses.-images par le texte lu) 4 ss-séquences : a) Parenthèse Contexte de vie hors livre (Elèves), vérificat° par l'image hyp. XIII d avec confirmat° PicNar* par indices PicForm* - b) Conceptualisat° de la fonction de contrôle du sens tiré de l'image, par le texte - c) LECTURE - d) Vérificat° + justificat°	54	JUST-SA-INT puis INT puis INT puis INT
XV	Lecture interactive p. 4 (hypothèses d) conceptualisation de l'écrit d) lecture d) vérification et hypothèses suivantes) 4 ss-séquences : a) Hypothèses. tirées de l'image (PicNar*, vérifiées par les indices de PicForm*) - b) Conceptualisat°. « fonction de contrôle du texte » + « Raconter-Lire » + « Lire = passer par les lettres » - c) LECTURE - d) Vérification et justification du sens de l'histoire, nouvelles hypothèse	59	INT puis INT puis INT puis INT
XVI	Lecture interactive p. 5 (vérification d) nouvelles hypothèses d) lecture) 3 ss-séquences : a) Vérification par l'image des hyp. XV d (PicNar*), avec recherche d'indices PicForm* - b) Hypothèses tirées de l'image PicNar et contrôle des indices PicForm* - c) LECTURE	36	INT puis PAR puis PAR
XVII	Lecture interactive p. 6 (hypothèse tirée de l'image d) vérification par la lecture) 3 ss-séquences : a) Hypothèses tirées de l'image, vérifiées par des indices pertinents (PicNar*-PicForm*) - b) composante lexicale - c) LECTURE	49	SA-INT puis INT puis PAR
XVIII	Lecture interactive p. 7 (hypothèse tirée de l'image d) désengagement des élèves d) lecture) 3 ss-séquences : a) Hyp. PicNar* tirées de l'image, avec vérifications PicForm - b) Intermède de désengagement, par glissement contextuel Popi d) Popeye - c) LECTURE	31	PAR puis JUST puis PAR
XIX	Lecture interactive, 4 ^e de couverture Approche de la clôture (Enseignant-Élèves) 5 ss-séquences : a) 1 ^{re} indicat° de fin ; composante sémantique avec retour à IX - b) Retour à la vérification lexicale par le texte lu - c) Conceptualisation de l'écrit (fonction et propriétés du texte) - d) Lecture des titres 4 ^e de couverture - e) Préparation à la lecture finale	62	DIR puis SA puis INT puis PAR puis DIR
XX	Lecture finale et clôture de l'activité	8	PAR

Légende : US : unité de sens découpées dans les énoncés; JUST : Juxtaposition des significations; DIR : étayage direct sans construction de significations partageables; SA : accès aux Significations de l'Apprenant; INT : significations conjointes en construction, partageables, étayage interactif; PAR : signification partagée.

* PicForm : description de l'image prise isolément du récit
PicNar : compréhension du récit basée sur l'image

Tableau 2 : Lecture interactive du livre imagé *Leo et Popi. Popi perdu et retrouvé* en fin d'année (juin, séance de 57 minutes) : découpage en séquences microgénétiques en fonction des composantes du savoir dominantes, et patterns de compréhension associés

Séquences au temps T _{fin}	nb d'US	Patterns de compréhension°
I Composante pragmatique + références aux pratiques du livre et conceptualisation de la lecture	28	DIR-SA-INT
II Lecture interactive, couverture 6 ss-séquences : a) <i>Sémiopicturale narrative + logographie (O = ballon ou lettre?)</i> – b) <i>Repérage lexical + organisation textuelle + sémiopicturale esthétique</i> – c) <i>Logo. (O) + organisation textuelle + conceptualisation de l'écrit + pragmatique</i> – d) <i>Repérage lexical avec sublexical en contrôle + LECTURE</i> – e) <i>Sémiopicturale narrative + pragmatique</i> – f) <i>Organisation textuelle + LECTURE</i>	176	SA puis INT puis PAR puis DIR-PAR puis INT-JUST-DIR puis INT-PAR
III Lecture interactive p. de garde 2 ss-séquences : a) <i>Ouverture du livre + sémiopicturale narrative et organisat° textuelle + gestion du groupe</i> – b) <i>Sémiographie générale, de repérage lexical, d'organisat° textuelle et de concept° de l'écrit</i>	62	INT (+DIR) puis DIR-INT
IV Lecture interactive p. 1 7 ss-séquences : a) <i>Sémiopicturale narrative et contrôle par indices PicForm*</i> – b) <i>Sémiopicturale narrative, contrôle par indices PicForm* et contexte de vie</i> – c) <i>Sémiographie narrative</i> – d) <i>Sémiographie sur l'organisation textuelle (ponctuation)</i> – e) <i>Sémiographie de repérage lexical</i> – f) <i>LECTURE</i> – g) <i>Vérification des hypothèses par repérage lexical et justification</i>	162	INT puis SA (+DIR) puis INT puis DIR puis PAR puis PAR puis PAR
V Lecture interactive p. 3 8 ss-séquences : a) <i>Sémiopicturale : repérages d'indices PicForm*</i> – b) <i>Sémiographie</i> – c) <i>Sémiopicturale narrative et métacognitive + gestion du groupe</i> – d) <i>Sub-lexicale</i> – e) <i>Sémiopicturale narrative et prise d'indices PicForm avec justificat° métacognitives</i> – f) <i>Sémiopicturale narrative et contexte de vie (dangers de la mer)</i> – g) <i>LECTURE</i> – h) <i>Sémiographie Sub-lexicale., conceptualisation de l'écrit et repérage lexical</i>	251	INT puis PAR puis SA (+DIR) puis SA puis SA-INT puis SA-INT puis PAR puis PAR
VI Lecture interactive p. 4 6 ss-séquences : a) <i>Sémiopicturale narrative avec contrôle métacognitif sur les indices PicForm*</i> – b) <i>Sémiographie narrative, conceptualisation de l'écrit + repérage lexical</i> – c) <i>Sémiopicturale narrative et contrôle PicForm + tentative de l'enseignante : sémiographie</i> – d) <i>Sémiographie Sub-lexicale</i> – e) <i>LECTURE</i> – f) <i>Sémiographie narrative hypothèses sur la suite + relecture de la p. 4</i>	109	INT puis INT-DIR puis INT puis INT puis PAR puis PAR
VII Lecture interactive p. 5 5 ss-séquences : a) <i>Sémiopicturale narrative contrôlée par les indices PicForm*</i> – b) <i>Sémiographie de repérage lexical + PicForm* + gestion du groupe</i> – c) <i>Sémiographie sublexicale, phonographique et de repérage lexical</i> – d) <i>LECTURE</i> – e) <i>Sémiographie narrative + contrôle des hyp.</i>	147	INT puis DIR puis INT puis PAR puis PAR
VIII Lecture interactive p. 6 4 ss-séquences : a) <i>Sémiopicturale narrative + contrôle PicForm* + gestion de groupe</i> – b) <i>Sémiographie de repérage lexical, sublexical et de cohérence narrative avec inférences</i> – c) <i>LECTURE</i> – d) <i>Sémiographie narrative : contrôle du sens et anticipation</i>	122	PAR (+DIR) puis INT-PAR puis PAR puis PAR
IX Lecture interactive p.7 3 ss-séquences : a) <i>Sémiopicturale narrative avec contrôle métacognitif PicForm*</i> – b) <i>Sémiographie de repérage lexical et phonographique + anticipation narrative</i> – c) <i>LECTURE</i>	155	SA-INT puis PAR puis PAR
X Compos pragmatique et métacognitive sur les fonctions de l'activité et de l'écrit	6	PAR
XI Relecture complète + contrôles sémiopicturaux par les élèves; clôture de l'activité	6	PAR

Légende : US : unité de sens découpées dans les énoncés; JUST : Juxtaposition des significations; DIR : étayage direct sans construction de significations partageables; SA : accès aux Significations de l'Apprenant; INT : significations conjointes en construction, partageables, étayage interactif; PAR : signification partagée.

* PicForm : description de l'image prise isolément du récit
PicNar : compréhension du récit basée sur l'image

Comparaison entre les deux microgenèses et construction d'une zone commune de compréhension entre le début et la fin de l'année

Entre $T_{\text{début}}$ et T_{fin} , la comparaison porte en premier lieu sur l'évolution de la sémiographie, puis sur celle des patterns de compréhension.

En ce qui concerne la *sémiographie*, la progression du savoir se présente sous une forme plus découpée à $T_{\text{début}}$ (vingt séquences pour 47 minutes) et plus compacte à T_{fin} (onze séquences pour 57 minutes). En effet, un grand nombre de séquences sont consacrées à $T_{\text{début}}$ à un travail d'introduction de l'activité visant à engager les enfants dans la tâche. Une telle « acculturation » à l'activité est assumée par l'enseignante comme le montre, en début de séance, sa posture d'étayage direct (DIR) alternant avec son acceptation des significations juxtaposées des élèves (JUXT) qu'elle cherche ensuite à saisir (SA) pour en construire des significations conjointes (INT). Lorsque les élèves investissent la sémiographie à la séquence VII, après trois tentatives de l'enseignante pour les y amener, ce sont les lettres, mais aussi le sens des marqueurs textuels (titre, auteurs, etc.) et la conceptualisation de l'écrit par rapport à l'image, qui composent le contenu des trois séquences suivantes, avant que la sémiopictorialité ne soit réintroduite. À T_{fin} par contre, l'enchaînement est différent : la sémiographie, appuyée par les hypothèses sémiopicturales, est investie dès la deuxième séquence par des énoncés renvoyant au repérage lexical, à l'organisation textuelle, à la conceptualisation de l'écrit et au repérage sublexical, l'activité visant clairement, selon les enfants, à « apprendre à lire ».

Les deux séances analysées de *Lecture Interactive* suivent pourtant le même déroulement général. L'entrée par une séquence pragmatique traite du déroulement de l'activité, de ses enjeux par rapport à l'apprentissage de la langue écrite, de sa place dans la suite des activités précédentes et futures, de ses destinataires. La clôture se caractérise par une séquence de même nature qui annonce une suite.

Parmi les composantes sémiographiques, les lettres, leur repérage, leur forme, leur nom, leurs ressemblances et différences, constituent l'objet privilégié des enfants. À $T_{\text{début}}$, elles interviennent tardivement dans la séance (séquences VIIa, c et e et VIII) et restent déconnectées du sens qu'elles visent à construire (elles « disent » quelque chose, mais ne sont jamais reliées au moment où des hypothèses sont formulées et justifiées, encore moins contrôlées). Alors qu'auparavant les élèves sont centrés sur la compréhension narrative surtout, ils semblent ensuite passer à la deuxième dimension de l'écrit par les unités sublexicales, d'abord disjointe du sens avant d'en constituer un outil. Tandis qu'à T_{fin} , les lettres, les sons, les mots, les marqueurs textuels et la progression narrative, composantes nécessaires à la lecture, interviennent dès le début de la séance. L'identification de quelques mots, ceux des héros Léo et Popi en particulier, devient un moyen de contrôle des hypothèses à T_{fin} mais n'intervient pas à $T_{\text{début}}$. Quant aux expériences issues des contextes de vie et à la connaissance des pratiques du livre, elles interviennent en appui constant de la construction sémiographique à $T_{\text{début}}$ alors qu'elles n'apparaissent plus à T_{fin} .

La lecture interactive se déroule selon un scénario identique qui organise les interactions pour chaque page, à $T_{\text{début}}$ comme à T_{fin} . Elle débute avec un contrôle sémiopictorial, sur la page d'arrivée, des hypothèses énoncées sur la base du texte lu

antérieurement. S'en suit la formulation d'hypothèses concernant cette page, justifiées par des indices sémiopicturaux précis, avant leur contrôle sémiographique par la lecture du texte correspondant. On note ensuite une discussion des différences entre la version des uns, des autres, et la version de l'auteur, aboutissant à des hypothèses sur la suite de la narration. La lecture finale et complète du texte donne lieu à une dernière discussion.

Finalement, les concepts véhiculés et construits dans l'interaction sont différents aux deux temps. À $T_{\text{début}}$ il s'agit des « lettres pour lire les choses écrites », lettres véhicules de sens, et du « texte, pour voir si on a dit vrai », texte exprimant un message élaboré par un auteur pour des lecteurs. À T_{fin} , les lettres repérées par les enfants dans les mots sont reliées à leur correspondance phonémique, condition pour contrôler le renvoi au sens; les « mots » les plus fréquents sont repérés; les marques de ponctuation sont relevées comme indices sémiographiques pertinents, par exemple pour les dialogues; les « titres », « auteurs », « éditeurs », « collection » sont identifiés comme organisateurs textuels.

En ce qui concerne les *patterns de compréhension*, l'entrée dans l'activité (composante pragmatique) se caractérise par un pattern directif (DIR, guidage direct) à $T_{\text{début}}$ et par un pattern plus interactif (INT, guidage interactif) à T_{fin} , les élèves ayant une connaissance déjà claire du déroulement et des enjeux de l'activité.

Plusieurs patterns « composites » apparaissent aussi bien à $T_{\text{début}}$ qu'à T_{fin} . Ils témoignent d'une certaine labilité dans la manière de s'ajuster entre les élèves et l'enseignante. Les patterns « composites » de type INT-DIR-JUXT (guidage Interactif-Directif-Juxtaposition des significations) ou JUXT-SA-INT (Juxtaposition des significations-accès aux Significations des Apprenants-guidage Interactif) se présentent davantage au début de l'année (séquences IV, VI, XIV) qu'à la fin (séquence II)⁶. La succession des patterns composites JUXT-SA-INT et SA-INT témoignant du passage de significations juxtaposées vers une zone de construction interactive avec décentration vers les significations énoncées par les élèves, apparaît, en effet, six fois tout au long de la séance $T_{\text{début}}$ et deux fois à T_{fin} .

Les patterns les plus distants d'une zone commune de significations en train de se construire JUXT et DIR, apparaissent six fois dans les cinq premières séquences à $T_{\text{début}}$. Tandis qu'à T_{fin} , la première séquence se déroule déjà sur des significations interactives ou partagées. Le pattern d'étayage direct (DIR) apparaît sept fois de la séquence I à la séquence XI et au cours de la séquence XIX à $T_{\text{début}}$. Il est présent six fois à T_{fin} dont trois fois lors d'un fort désengagement de la part des enfants. Au même temps, JUXT y apparaît une seule fois en séquence II, alors que ce pattern intervient huit fois à $T_{\text{début}}$, surtout dans les sept premières séquences.

Enfin, le pattern interactif (INT), celui des significations partagées (PAR) et le pattern composite PAR-INT qui témoigne d'une zone de compréhension co-construite, sont fréquents dès la première séance et encore plus à la fin de l'année. Le pattern INT apparaît en effet 26 fois (17 fois seul et neuf fois en composite) à $T_{\text{début}}$, tout

6. Une telle labilité des patterns ne se retrouve pas entre une enseignante et des apprenants adultes en classe de remise à niveau en français (Balslev, 2006).

le long des vingt séquences; comme pattern unique, il apparaît 18 fois, à partir de la septième séquence. À T_{fin} , il apparaît 19 fois sur onze séquences, la première fois dès la première séquence; trois fois il apparaît dans la succession SA-INT et 11 fois comme pattern unique. Le pattern PAR apparaît, quant à lui, 10 fois à $T_{début}$ dont sept fois dans les cinq dernières séquences; il intervient 21 fois à T_{fin} , et ce dès la deuxième séquence.

En résumé, lors des deux séances de *Lecture Interactive*, le pattern interactif (INT) dans lequel les significations sont conjointement construites par guidage interactif de l'enseignante, et le pattern des significations partagées (PAR) sont dominants. Ils caractérisent un « principe » d'enseignement volontairement décentré vers les processus d'apprentissage. Cependant la dominance n'est pas la même dans les deux cas, dans la mesure où la proportion entre les deux patterns s'inverse entre $T_{début}$ et T_{fin} . En effet, si la relation est de type INT>PAR à $T_{début}$, elle devient PAR>INT à T_{fin} , confirmant notre hypothèse d'un meilleur ajustement entre l'enseignante et les apprenants à la fin de l'année scolaire. Non seulement les composantes du savoir sont plus complexes à T_{fin} , mais également la zone de compréhension qui se construit en parallèle est plus forte.

Une autre question doit alors être pointée, celle de savoir si ces processus microgénétiques d'enseignement/apprentissage donnent lieu à une intériorisation en termes de compétences stabilisées de l'apprenante ou de l'apprenant.

Progression des compétences psycholinguistiques entre $T_{début}$ et T_{fin}

Les cinq épreuves psycholinguistiques ont été proposées aux apprenantes et aux apprenants à $T_{début}$ et à T_{fin} afin de mesurer les progrès effectués. Le tableau III montre le score moyen pour chacune des épreuves en fonction des deux temps de passation. Une analyse de variance a été réalisée afin de vérifier la significativité des différences de scores entre le début et la fin de l'année pour chacune des épreuves.

Tableau 3 : **Pourcentages de réponses correctes (moyennes et écarts-types entre parenthèses) pour chacune des épreuves proposées (lexicales et sublexicales) en début et fin d'année scolaire et résultats obtenus à l'analyse de variance pour chacune des comparaisons par paire (début vs fin d'année).**

Épreuves	Début	Fin	F(1,17)	p
Repérage de mots (max = 12)	11,57 % (m = 1,39; σ = 1,42)	55,09 % (m = 6,61; σ = 4,50)	25,20	p < .001
Segmentation de phrases en mots (max = 16)	11,46 % (m = 1,83; σ = 2,81)	32,29 % (m = 5,17; σ = 3,49)	11,11	p < .01
Identification de lettres (max = 25)	14,44 % (m = 3,61; σ = 3,70)	53,33 % (m = 13,33; σ = 7,84)	47,45	p < .00001
Écriture spontanée de lettres (max = 26)	14,74 % (m = 3,83; σ = 2,46)	40,17 % (m = 10,44; σ = 4,55)	47,38	p < .00001
Segmentation phonologique (max = 12)	9,49 % (m = 2,28; σ = 1,67)	24,07 % (m = 5,78; σ = 3,61)	17,64	p < .001

Remarquons tout d'abord que l'effet de la variable « épreuve » n'est significatif qu'en fin d'année [$F(4,68) = 3,42$, $p < .05$] et non au début de celle-ci [$F(4,68) < 1$].

L'ANOVA montre une évolution significative des performances des enfants entre $T_{\text{début}}$ et T_{fin} [$F(1,17) = 54,98$, $p < .001$] quelle que soit l'épreuve proposée (tous les $Ps < .01$). Les progrès les plus importants s'observent en repérage de mots (+ 43,52 %) et en identification de lettres (+ 38,89 %). Ils ne se distinguent pas significativement d'une épreuve à l'autre [interaction « temps•épreuve » non significative, $F(1,17) < 1$]. Les autres épreuves – écriture de lettres, segmentation de phrases et segmentation phonologique – évoluent moins rapidement (+ 20 % en moyenne); leur évolution est similaire d'une épreuve à l'autre (tous les $ps > .05$)⁷.

Discussion et perspectives

Les résultats font apparaître les points suivants : 1/ La sémiographie devient l'objet principal de travail de la classe, depuis $T_{\text{début}}$, même si à ce moment de l'année le score moyen des élèves en connaissance des lettres, en segmentation phonologique et en reconnaissance comme en segmentation des mots dans une phrase, est encore bas. La sémiographie et ses composantes textuelles, lexicales et sublexicales, traitées comme objets privilégiés dans les interactions, apparaît bien comme une dimension complexe de la *Lecture Interactive*. Elle n'est pas plus

7. Les résultats des différentes comparaisons par paires sont les suivants : évolution des scores en « écriture de lettres » vs « segmentation de phrases » [$F(1,17) < 1$], vs « segmentation phonologique » [$F(1,17) < 1$]; évolution des scores en « segmentation de phrases » vs « segmentation phonologique » [$F(1,17) = 1,15$; $p = .30$].

La sémiographie et ses composantes textuelles, lexicales et sublexicales, traitées comme objets privilégiés dans les interactions, apparaît bien comme une dimension complexe de la *Lecture Interactive*. Elle n'est pas plus « naturelle » pour les enfants qu'elle n'est facile à implémenter pour l'enseignante.

« naturelle » pour les enfants qu'elle n'est facile à implémenter pour l'enseignante, comme le montrent les sept premières séquences microgénétiques à $T_{\text{début}}$. Confirmant les modèles de Seymour (1997) et de Rieben et Saada-Robert (1997) sur la diversité des stratégies apparaissant chez les jeunes enfants, toutes les composantes sémiographiques interviennent dès le début de l'année. Elles apparaissent séparément à partir de la séquence VII dans la séance $T_{\text{début}}$, tandis qu'elles sont mises en réseau, dès la séquence II, au temps T_{fin} . 2/ La fonction de la sémiographie comme contrôle des hypothèses narratives sémiopicturales dépend des significations, partagées ou en voie de co-construction par les partenaires de la situation didactique. Elles tendent vers une interaction plus forte et un partage plus conséquent à T_{fin} , comparé à $T_{\text{début}}$ où les patterns de compréhension sont plus flous (patterns composites) et plus marqués par des significations juxtaposées. 3/ Or, autant les composantes du savoir traitées dans l'interaction que les résultats individuels aux bilans psycholinguistiques montrent une progression nette entre le début et la fin de l'année, avec un « gain » plus marqué dans le repérage de mots et l'identification des lettres, deux épreuves de reconnaissance d'unités linguistiques écrites plus ou moins grandes (le mot ou la lettre). Nous faisons l'hypothèse d'une bidirectionnalité dans l'apprentissage, entre la microgenèse d'un savoir d'une part, et la réorganisation interne des significations, partagées dans l'interaction, en connaissances stables d'autre part, celles qui pourront être activées en significations pertinentes dans une nouvelle situation.

D'autres recherches en cours sont centrées sur la double construction du savoir « français écrit » et d'une zone de compréhension, soit entre partenaires adultes lors de la production écrite (Balslev, 2006; Balslev & De Zutter, soumis), soit en situation éducative de la petite enfance lors de la *Lecture Interactive* (Gamba, 2005) ou en situation scolaire de *Lecture/Écriture Émergente* entre enseignants et enfants sourds (Tominska, 2005) ou encore en situation scolaire de *Dictée à l'Adulte* menée par deux enseignantes différentes. La comparaison entre plusieurs microgenèses analysées longitudinalement dans plusieurs classes, avec des enseignantes et des enseignants d'expertise diverse, des apprenantes et des apprenants d'âges différents, des moyens/supports variés, voire des disciplines scolaires différentes (Schubauer-Leoni, Flückiger, Leutenegger, Saada-Robert & Thevenaz, 2004), devrait aboutir à une compréhension approfondie des processus effectifs d'enseignement/apprentissage et de leurs effets sur les connaissances acquises chez l'élève.

Références bibliographiques

- BALSLEV, K. (2006). Microgénèses didactiques dans une situation de révision textuelle en milieu adulte. Thèse de doctorat, Université de Genève, FPSE.
- BALSLEV, K. et DE ZUTTER, O. (soumis). Analyse de la co-activité et du savoir en jeu dans une situation de révision textuelle en formation d'adultes.
- BALSLEV, K., MARTINET C. et SAADA-ROBERT, M. (2006). La lecture interactive d'albums de littérature enfantine à 4 ans en classe. Étude microgénétique. *Les Dossiers de Sciences de l'Education*, n°15, p. 41-52.
- BALSLEV, K. et SAADA-ROBERT, M. (2002). Expliquer l'apprentissage situé de la littéracie : une démarche inductive/déductive, dans *Expliquer et comprendre en sciences de l'éducation*, sous la direction de Francia Leutenegger et Madelon Saada-Robert. Bruxelles : De Boeck, coll. Raisons Éducatives, p. 89-110.
- CORCORAN NIELSEN, D. et MONSON, D. L. (1996). Effects of literacy environment on literacy development of kindergarden children. *The Journal of Educational Research*, vol. 89, n°5, p.259-271.
- DUNCAN, L. G., SEYMOUR, P. H. K. et HILL, S. (2000). A small-to-large unit progression in metaphonological awareness and reading? *The Quarterly Journal of Experimental Psychology*, Vol. 53A, n°4, p.1081-1104.
- EHRI, L. C. (1997). Apprendre à lire et apprendre à orthographier, c'est la même chose, ou pratiquement la même chose, dans *Des orthographes et leur acquisition*, sous la direction de Laurence Rieben, Michel Fayol, et Charles A. Perfetti. Lausanne : Delachaux & Niestlé, p. 231-266.
- ELSTER, C. (1994). Patterns within Preschoolers' Emergent Readings. *Reading Research Quarterly*, Vol. IV, n°29, p. 402-418.
- FERREIRO, E. (2000). *L'écriture avant la lettre*. Paris : Hachette Éducation, 2000, 253 p.
- FERREIRO, E. (1979). *Qu'est-ce qui est écrit dans une phrase écrite? Une réponse psychogénétique*. Neuchâtel : IRDP, 17 p.
- FRITH, U. (1985). Beneath the surface of developmental dyslexia, dans *Surface dyslexia*, sous la direction de Karalyn Patterson, John C. Marshall, et Max Coltheart. Hillsdale : Lawrence Erlbaum Associates Publishers, p. 301-330.
- GAMBA, C. (2005). *Lecture interactive d'images entre enfants et éducateurs en IPE : Microgénèse de la construction sémiopicturale*. Canevas de thèse présenté à la Section des Sciences de l'Éducation, FPSE, Université de Genève.
- HARGRAVE, A. et SÉNÉCHAL, M. (2000). A book reading intervention with preschool children who have limited vocabularies: The benefits of regular reading and dialogic reading, vol. 15, n°1, p. 75-90.

- HUBERMAN, M. et MILES, M. B. (1991). *Analyse des données qualitatives*. Bruxelles et Paris : De Boeck, 480 p.
- LEUTENNEGER, F. et SAADA-ROBERT, M. (2002). *Expliquer et comprendre en sciences de l'éducation*. Bruxelles : De Boeck, collection Raisons Éducatives, 280 p.
- MAKDISSI, H. et BOISCLAIR, A. (2004). *La lecture interactive : un lieu d'expansion de l'expression des relations causales chez l'enfant d'âge préscolaire*. Rapport de recherche soumis au Programme de partenariats en développement social, Développement des ressources humaines, Canada.
- MARTINET, C., BOSSE, M.-L., VALDOIS, S. et TAINURIER, M.-J. (1999). Discussion de la notion de stades successifs dans l'acquisition de l'orthographe d'usage. *Langue Française*, n° 124, p. 58-73.
- MARTINET, C., VALDOIS, S. et FAYOL, M. (2004). Lexical orthographic knowledge develops from the beginning of literacy acquisition. *Cognition*, n°91, p. B11-B22.
- MASSEY, S. L. (2004). Teacher-child conversation in the Preschool Classroom. *Early Childhood Education Journal*, vol. 31, n° 4, p. 227-231.
- MCMAHON, R., RICHMOND, M. G. et REEVES-KASELKIS, C. (1998). Relationship between Kindergarten teacher's perceptions of literacy acquisition and children's literacy involvement and classroom materials. *The Journal of Educational Research*, vol. 91, n°3, p. 173-181.
- RICHARD, J.-F., BONNET, C. et GHIGLIONE, R. (1990). Apprentissage et développement, dans *Traité de Psychologie Cognitive 2*, sous la direction de Jean-François Richard, Claude Bonnet et René Ghiglione. Paris : Dunod, p. 196-206.
- 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, dans *Des orthographes et leur acquisition*, sous la direction de Laurence Rieben, Michel Fayol et Charles A. Perfetti. Lausanne : Delachaux & Niestlé, p. 335-359.
- RIEBEN, L. (1993). Production écrite en situation de classe et acquisition de connaissances lexicales, dans *Les Actes de la Vilette. Lecture-Écriture : Acquisition*, sous la direction de Jean-Pierre Jaffré, Liliane Sprenger-Charolles et Michel Fayol. Paris : Nathan Pédagogie, p. 137-151.
- SAADA-ROBERT, M. (2003). Early emergent literacy, dans *Handbook of literacy*, sous la direction de Terezinha Nunes et Peter Bryant. Dordrecht : Kluwer Academic Publishers, p. 575-598.
- SAADA-ROBERT, M. (1995). Microgenesis of adult-child interactions in school writing, dans *Metacognition, desarrollo y aprendizaje*, sous la direction de E. Marti. Special Issue of Infancia y Aprendizaje, n°72, p. 95-113.

- SAADA-ROBERT, M., AUVERGNE, M., BALSLEV, K., CLARET-GIRARD, V., MAZURCZACK, K. et VEUTHEY, C. (2003). *Écrire pour lire dès 4 ans. Didactique de l'entrée dans l'écrit*. (vol. 100). Genève : Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Éducation, Cahiers de la section des Sciences de l'Éducation, 118 p.
- SAADA-ROBERT, M. et BALSLEV, K. (soumis). Les microgénèses situées. 1. Études sur la transformation des connaissances.
- SAADA-ROBERT, M. et BALSLEV, K. (2004). Une microgénèse située des significations et des savoirs, dans *Situations éducatives et signification*, sous la direction de Christiane Moro et René Rickenmann. Bruxelles : De Boeck, collection Raisons Éducatives, p. 135-163.
- SAADA-ROBERT, M., BALSLEV, K. et GAMBA, C. (2004). Analytical process of on-line settings in reading and writing, dans *Proceedings of the 9th International Conference of the EARLI Special Interest Group of Writing*, sous la direction de Linda Allal et Joaquim Dolz. University of Geneva, 20-22 September 2004 [CDRom].
- SAADA-ROBERT, M., CLARET-GIRARD, V., VEUTHEY, C. et RIEBEN, L. (1997). *Situations didactiques complexes et spécifiques pour l'entrée dans l'écrit*. Genève : FAPSE et Maison des Petits, Document interne n°9, 57 p.
- SCHUBAUER-LEONI, M.-L., FLÜCKIGER, A., LEUTENEGGER, F., SAADA-ROBERT, M. et THEVENAZ-CHRISTEN, T. (2004). *Pratiques pédagogiques enseignantes et apprentissage*, projet de recherche intégré au Programme Incitatif de Recherche sur l'Éducation et la Formation, Paris : Ministère de l'éducation nationale.
- SÉNÉCHAL, M. (2000). Examen du lien entre la lecture de livres et le développement du vocabulaire chez l'enfant préscolaire. *Enfance*, n°2, p. 169-186.
- SEYMOUR, P. H. K. (1997). Les fondations du développement orthographique et morphographique, dans *Des orthographes et leur acquisition*, sous la direction de Laurence Rieben, Michel Fayol, et Charles A. Perfetti. Lausanne : Delachaux & Niestlé, p. 385-403.
- SHARE, D. L. (1999). Phonological recoding and orthographic learning: A direct test of the self-teaching hypothesis. *Journal of Experimental Child Psychology*, n° 72, p. 95-129.
- TOMINSKA, E. (2005). *L'apprentissage de la lecture et de l'écriture chez de jeunes enfants sourds dans le cadre scolaire bilingue LSF/français. Étude microgénétique*. Canevas de thèse présenté à la Section des Sciences de l'Éducation, FPSE, Université de Genève.
- WERNER, H. (1948). *The comparative psychology of mental development*. New York : Science Editions, 564 p.

- WHITEHURST, J., EPSTEIN, J.N., ANGELL, A.L., PAYNE, A.C., CRONE, D.A. et FISCHEL, J.E. (1994). Outcomes of an emergent literacy intervention in head Start. *Journal of Educational Psychology*, vol. 86, n°4, p.542-555.
- ZEVENBERGEN, A. A, WHITEHURST, G. J. et ZEVENBERGEN, J.A. (2003). Effects of a shared-reading intervention on the inclusion of evaluative devices in narratives of children from low income families. *Applied Developmental Psychology*, n° 24, p. 1-15.