

Les caractéristiques des pratiques d'enseignement de la lecture-écriture dans deux écoles françaises

FABIANE PUNTEL BASSO

Université de Grenoble, Saint-Martin-d'Hères, France

RÉSUMÉ

Cet article a pour but d'identifier et d'analyser les actions d'enseignement de la lecture-écriture dans deux classes françaises de cours préparatoire. Cet objectif est abordé selon une démarche comparative mise en œuvre dans deux écoles situées dans la région de Grenoble-France, afin de mieux cerner le processus d'enseignement-apprentissage dans deux contextes distincts, réel et naturel. L'activité enseignante est analysée à l'aide des observations instrumentées et des recueils documentaires. Les actions des deux enseignants sont regroupées autour de quatre catégories d'analyse : enseignement du code, enseignement significatif du code, enseignement interdisciplinaire et enseignement du sens de la lecture-écriture. La conclusion que nous proposons fait une large place à l'hétérogénéité et à la richesse des pratiques dans le cours préparatoire, ouvrant ainsi un accès vers une meilleure compréhension de la complexité du processus d'enseignement-apprentissage mobilisé dans le cadre d'un système d'activité.

MOTS-CLÉS

Enseignement-apprentissage; didactique; théorie de l'activité; lecture-écriture.

AS CARACTERÍSTICAS DAS PRÁTICAS DE ENSINO DA LEITURA-ESCRITA EM DUAS ESCOLAS DO SISTEMA PÚBLICO FRANCÊS

RESUMO

Este artigo tem como objetivo identificar e analisar as atividades de ensino de leitura e escrita em duas classes francesas de 1º ano. Trata-se de estudar como o professor controla e regula o processo de ensino-aprendizagem da leitura-escrita, compreendendo o processo de ensino-aprendizagem em dois contextos distintos, reais e naturais. Esse objetivo é atingido por meio de um estudo comparativo, realizado em duas escolas localizadas na região metropolitana de Grenoble, França. A atividade de ensino é investigada a partir de observações instrumentalizadas e da coleta de documentos pedagógicos. As ações de ambos os professores são caracterizadas em quatro categorias de análise: ensino do código; ensino significativo do código; ensino interdisciplinar; ensino do sentido da leitura-escrita. A conclusão ressalta a heterogeneidade e a riqueza das práticas no 1º ano, dando acesso a uma melhor compreensão da complexidade do processo de ensino-aprendizagem da leitura-escrita.

PALAVRAS-CHAVE

ensino-aprendizagem; didática; teoria da atividade; leitura-escrita.

LAS CARACTERÍSTICAS DE LAS PRÁCTICAS DE ENSEÑANZA DE LECTURA-ESCRITURA EN DOS ESCUELAS DEL SISTEMA PÚBLICO FRANCÉS

RESUMEN

Este artículo tiene como objetivo identificar y analizar actividades de enseñanza de lectura y escritura en dos clases francesas de 1º año. Se trata de estudiar como el profesor controla y funciona el proceso enseñanza-aprendizaje de la lectura-escritura, comprendiendo el proceso de enseñanza-aprendizaje en dos contextos distintos, reales y naturales. Este objetivo es alcanzado a través de un estudio comparativo, realizado en dos escuelas localizadas en la región metropolitana de Grenoble, Francia. La actividad de enseñanza es investigada a partir de observaciones instrumentalizadas y de la colecta de documentos pedagógicos. Las acciones de ambos profesores son caracterizadas en cuatro categorías de análisis: enseñanza de código; enseñanza significativa de código; enseñanza interdisciplinar; enseñanza de sentido escritura-lectura. La conclusión resalta la heterogeneidad y la riqueza de las prácticas en el 1º año, dando paso a una mejor comprensión de la complejidad del proceso de enseñanza-aprendizaje de la lectura-escritura.

PALABRAS CLAVE

enseñanza-aprendizaje; actividades de enseñanza; lectura-escritura.

INTRODUCTION

Les effets de l'enseignement sur l'apprentissage de la lecture-écriture sont l'objet de vastes discussions et polémiques, qui tendent à traiter de manière opposée les méthodes dites globales et celles dites phoniques. Chaque approche pédagogique est fondée sur des théories différentes et cherche à montrer sa supériorité pour la construction du système écrit. En conséquence, on observe, au cours de cette dernière décennie, un conflit entre les partisans des diverses méthodes d'enseignement et des différents courants théoriques. Toutefois, aucune étude comparative entre les méthodes globales ou phoniques n'a réussi à en établir de manière incontestable la supériorité revendiquée. Par ailleurs, dans la réalité de la classe, il est difficile d'observer des pratiques relevant, de manière exclusive, d'une seule méthode de lecture. Majoritairement, les enseignants empruntent des pratiques à différentes méthodes, sans nécessairement se référer aux courants théoriques qui les sous-tendent. Dans ce contexte, pour comprendre la dynamique d'enseignement-apprentissage, il semble nécessaire de décrire et d'analyser finement les actions d'enseignement et les pratiques didactiques et pédagogiques, plutôt que de chercher à définir la meilleure méthode d'enseignement de la lecture-écriture.

Pour contribuer à une meilleure connaissance des processus d'enseignement et d'apprentissage de l'alphabétisation, et pour clarifier les problèmes liés à la question: "comment alphabétiser avec efficience?", il est nécessaire, pensons-nous, d'adopter une position non a priori de la didactisation du langage écrit et de la notation alphabétique. C'est dans cette perspective que nous avons réalisé une recherche reposant sur la variabilité des pratiques didactiques et pédagogiques.

Les résultats concernant les pratiques des enseignants permettent d'apporter des éléments de réponse à nos questions sur l'activité enseignante: quelles sont les stratégies didactiques et pédagogiques mises en œuvre par les enseignants? Y a-t-il de réelles interactions entre l'enseignant et les élèves et des interactions entre élèves? Comment les élèves sont-ils impliqués dans la réalisation de la tâche proposée et organisée par l'enseignant? Quels sont les comportements des élèves pendant la réalisation de la tâche?

APPORT THÉORIQUE

LA DIALECTIQUE DANS LE PROCESSUS DE L'ENSEIGNEMENT-APPRENTISSAGE: LES ENJEUX PÉDAGOGIQUE ET DIDACTIQUE

Nous allons exposer dans cette section quelques apports théoriques qui nous ont servi de base pour étudier le rôle de l'enseignant dans le processus d'enseignement-apprentissage. Tout d'abord nous présentons la relation entre la théorie et la pratique dans le processus d'enseignement. Nous y abordons les aspects pédagogiques et les gestes didactiques afin de préciser les éléments de la pratique enseignante. Dans un deuxième temps nous fournissons les concepts-clés de la théorie de l'activité et de la théorie historico-culturelle, de façon à faire comprendre aussi bien le processus de médiation scolaire que les interactions dans une perspective pédagogique et didactique.

LES ASPECTS PÉDAGOGIQUES ET DIDACTIQUES

La pédagogie n'est pas simplement une discipline, mais un support pour la pensée et pour l'action. Ainsi, si la pédagogie est action, peut-elle être pensée autrement que comme "pensée-en-action" (Tochon, 1993)? Selon Marchive (2006), certains auteurs discutent le caractère important de la distance entre pensée et action (à la lumière de l'opposition théorie/pratique). Dans cette perspective, Meirieu (1997) comprend la pédagogie dans un sens large lorsqu'il articule le discours théorique sur l'action pédagogique. Selon Houssaye (1992,1997), le pédagogue "n'est peut-être ni un pur praticien, ni un pur théoricien", il se trouve entre les deux et ce lien est à la fois permanent et irréductible. C'est précisément dans cette relation théorie et pratique que la pédagogie se construit (Houssaye, 1997, p. 91; Altet, 1994).

La pédagogie étudie l'articulation entre l'acte d'enseigner et l'acte d'apprendre (Reuter; Condette; Boulanger, 2012). Ainsi, le processus d'interaction, la gestion des flux d'information par l'enseignant et la régulation des activités sont des éléments analysés par la pédagogie. Ces processus font l'objet de la pédagogie et de la production de savoirs¹ pédagogiques théoriques. Ces savoirs sont cependant spécifiques, car ils sont articulés de façon dialectique dans l'action.

La didactique s'efforce de mieux comprendre comment les actions de l'enseignant (aspects pédagogiques) sont orientées vers les actions d'apprentissage des élèves afin de proposer des manières de favoriser la transition de l'un à l'autre (Richterich, 1996). La didactique renvoie à un type d'enseignement centré sur les contenus (Reuter *et al.*, 2013). Nous utilisons ce terme d'après Barré-de Miniac (1995), au sens large d'une relation avec la pratique sur le terrain. Les recherches qui s'inscrivent dans cette spécialité sont en relation directe avec le terrain, les classes et les actions des enseignants (Barré-De Miniac, 2000).

La notion d'appropriation est employée par les chercheurs qui travaillent sur l'écrit dans une perspective didactique. Ce terme souligne une évolution vers une attention portée à l'activité de l'apprenant. Le mot "appropriation" permet d'insister sur la logique du psychisme comme unité qui réorganise les données hétérogènes en étant tout à la fois le moteur et le résultat de ce travail de réorganisation (*idem*).

Une fois ces notions posées, nous serons en mesure de comprendre que la fonction du didacticien est celle d'un médiateur qui favorise une véritable appropriation, permettant l'adaptation aux différentes situations (*idem*). Ces médiations sont réalisées à partir de gestes didactiques. Selon Aeby Daghé (2010), les gestes peuvent apparaître comme des outils des processus de transposition, dans la mesure où ils contribuent à prédéfinir l'activité en cours. Les gestes didactiques des enseignants sont ancrés dans les contenus disciplinaires et les processus d'apprentissage et supposent une clarification des situations d'enseignement-apprentissage (Schneuwly; Dolz, 2009). Develay (1998) précise trois types d'attitude en relation

1 Nous empruntons à Schneuwly (2008) la définition de savoirs : "des ensembles d'énoncés ou de procédures systématiquement élaborés, incorporés dans des pratiques discursives circonscrites et socialement constituées et reconnues" (p. 64).

avec la didactique. Selon cet auteur, le didacticien se propose de décrire, de prescrire ou de suggérer des actions dans l'enseignement-apprentissage.

La didactique nous aide à comprendre le système d'enseignement-apprentissage. Barré-De Miniac (1995), dans une note-synthèse concernant la didactique de la langue écrite, décrit plusieurs recherches qui adoptent des approches théoriques différentes. Des recherches effectuées dans différents domaines recourent à la didactique pour comprendre les aspects de la langue écrite. Les controverses relatives à l'enseignement-apprentissage de la langue écrite sont parmi les plus vives dans le domaine de la didactique (Pasa, 2002). L'efficacité des différentes pratiques didactiques dans l'alphabétisation de la lecture-écriture est toujours mise en question. Ces réflexions suscitent la grande question didactique de l'enseignement au primaire: comment alphabétiser de manière efficace? A partir de cette question, émergent beaucoup d'autres discussions centrées sur l'effet-classe et l'effet-maître (Bressoux, 2002) ainsi que sur les différents courants théoriques, et ravivant ainsi la grande question concernant la "querelle des méthodes" (Foucambert, 1994 *apud* Pasa, 2002).

Pour Pasa (2002, p.65) "la querelles des méthodes n'implique pas les pratiques enseignantes dans leur globalité car toutes les modalités de l'action didactique ne font pas l'objet de controverses". Selon cet auteur, de nombreuses études tentent de répondre à la traditionnelle controverse entre les méthodes axées sur le code ou sur le sens, à partir de la comparaison des programmes d'enseignement, mais cette discussion est encore loin d'être achevée.

Toutefois, il semble que la discussion sur l'efficacité de l'alphabétisation ne doit pas être seulement centrée sur la question de la méthode, car il est vraisemblable que dans les pratiques de classe la complexité et la variété didactiques et pédagogiques règnent dans le processus d'enseignement. La diversité des pratiques enseignantes relatives à la lecture-écriture ne permet ni une classification unidimensionnelle ni une dichotomie parfaite, telles qu'elles apparaissent dans les discours théoriques (Pasa, 2002; Goigoux, 2003).

Il apparaît donc que l'étude des différentes stratégies didactiques et pédagogiques et de la manière dont elles sont coordonnées gagne du terrain dans les recherches sur l'enseignement-apprentissage. Plusieurs travaux ont été menés sur les gestes didactiques et les pratiques dans l'enseignement du français et leur organisation (Bernié; Goigoux, 2005). Le cœur du travail des enseignants est donc l'organisation des activités en classe. C'est elle qui permet d'assurer la transformation des objets à enseigner en objets à apprendre (Wirthner; Garcia-Debanco, 2010).

Pour étudier les activités d'enseignement en classe, il est important de considérer le contexte de ces activités, c'est-à-dire, la communauté scolaire que souligne Engeström (1999, 2001). Il faut insister sur la complexité des interrelations entre les sujets de la communauté et tenir compte du fait que les différentes pratiques sont insérées dans une multiplicité de contextes, d'outils de médiation et de tâches scolaires (Barma, 2008).

Ainsi, une didactique de l'écriture "s'articule directement sur une hypothèse socio-historique" (Barré-De Miniac, 1996, p. 16). La didactique a des fonctions et des fins sociales qui sont toujours en liaison avec l'analyse de la demande sociale à l'égard de l'école. La théorie de l'activité et le courant socio-historique tiennent

compte de la nature interrelationnelle, sociale, aussi bien que du caractère de médiation entre l'enseignement et l'apprentissage.

LES INTERACTIONS MÉDIATISÉES DANS L'ENSEIGNEMENT

Selon les auteurs de la théorie historico-culturelle, le rôle des interactions devient central pour interpréter l'activité humaine, y compris l'activité scolaire (Vygotski, 1933/2007). Celle-ci détermine des modes d'interaction et des postures spécifiques dans la relation enseignant/élève ou élève/élève (Aeby Daghe, 2010).

La théorie vygotkienne est doublement sociale, car elle postule une interaction entre les sujets mais aussi une interaction du sujet avec les produits de la culture au sein de laquelle il est inséré. Vygotski souligne que la langue est un outil puissant pour les élèves lorsqu'ils sont en apprentissage. Elle permet le développement du langage intérieur de l'élève et facilite les constructions de nouvelles fonctions mentales comme la pensée. Ce langage est construit dans une interaction sociale et est considéré comme un résultat de la culture. C'est par le langage que l'enfant interagit avec les concepts sociaux et culturels. De ce point de vue, l'apprentissage a pour fonction de consolider le processus d'appropriation du langage, en mettant à la disposition de ce processus des outils construits par la culture et en restructurant les fonctions mentales (Vygotski, 1933/2007)

Ainsi, les interactions dans l'apprentissage permettent une médiation par l'enseignant à l'intérieur de la zone proximale de développement (ZPD) qui facilite le rapprochement entre l'élève et le savoir. La définition de ZPD souligne l'importance de la médiation de l'enseignant (mais pas seulement), c'est-à-dire, de la collaboration avec quelqu'un:

La possibilité plus ou moins grande qu'a l'enfant de passer de ce qu'il sait faire tout seul à ce qu'il sait faire en collaboration avec quelqu'un est précisément le symptôme le plus notable qui caractérise la dynamique de son développement et de la réussite de son activité intellectuelle. Elle coïncide entièrement avec sa zone proximale de développement (Vygotski, 1934/1997, p. 353)

Toutefois pour être efficaces, les interactions médiatisées doivent se situer dans la ZPD. Ainsi, pour que l'enseignement de la lecture-écriture produise ses effets, il est important d'agir sur le stade actuel de développement de chaque élève, c'est-à-dire sur la zone proximale de développement. De cette façon, l'enseignant aide l'élève à dépasser ses compétences actuelles en raison de ces activités conjointes. Ces dernières peuvent être réalisées aussi avec la médiation d'autres élèves, dans les travaux en groupe par exemple. Cette médiation permet également que le contenu approprié soit internalisé et ainsi mis en œuvre de manière autonome par l'élève (Vygotski, 1933/2007).

Ainsi, l'activité dépend du contexte socioculturel. Elle a son origine dans les relations sociales que l'individu établit avec le monde extérieur, c'est-à-dire dans les relations entre l'individu et son contexte social et culturel. L'activité constitue donc

une unité d'observation qui est insérée dans une "matrice sociale", un contexte. La prise en compte du contexte dans la compréhension d'une activité est une caractéristique fondamentale de la théorie de l'activité (Leontiev, 1984).

En examinant les interactions d'un point de vue didactique, il est important de leur donner du sens. Selon Barré-De Miniac (2000, p.131), les enseignants "tendent à moduler leurs pratiques et leurs attitudes en fonction du type d'élèves, leurs comportements leur apparaissant alors comme une réponse naturelle à celui de l'élève". Pour Barré-De Miniac (*idem*), il importe de percevoir ces ajustements implicites, ce que l'on peut faire à partir d'une décentration de l'adulte vers l'élève. Choisir de parcourir toute la complexité de l'acte scriptural et placer l'activité de l'élève au centre de cet acte met ainsi en question l'acte pédagogique dans son ensemble (Barré-De Miniac, 1994). Les observations en didactique portent de manière classique sur les interactions enseignants-élèves. Dans la perspective d'une formation à une didactique centrée sur l'élève, Barré-De Miniac (2000) préconise une observation de la classe aussi du point de vue de l'élève.

L'observation des comportements des élèves (comportement verbal, cognitif et psychologique) pendant la réalisation d'une tâche proposée nous donne des pistes pour comprendre l'activité d'enseignement-apprentissage (Basso; Guernier; Barré-De Miniac, 2008). Observer la manière dont l'élève aborde les tâches de lecture-écriture, son mode d'entrée dans celle-ci, constitue une priorité pour une didactique centrée sur l'élève (Barré-De Miniac, 2000). En plus de l'observation du comportement de l'élève pendant l'activité d'apprentissage, il s'agit aussi pour l'enseignant de "repérer le déjà là en termes de rapport à l'écrit" (*idem*, p. 128) dans les différents stades de l'alphabétisation. Pour Guernier (1999), il y a encore de nombreux aspects que la didactique du français peut explorer du côté de l'élève, dans la construction des apprentissages et concernant ce que les élèves comprennent de ce que leur font faire les enseignants.

MÉTHODOLOGIE

L'enseignant gère une situation complexe. Il doit prendre en compte un grand nombre de facteurs et s'ajuster aux réactions de ses élèves pour être efficace. Dans ce contexte, nous définissons l'enseignement comme un processus interactif qui a pour objectif l'apprentissage des élèves. Nous considérons la pratique enseignante comme l'ensemble des actes observables – actions, réactions, gestes, comportements, conduites et langages. Pour Altet (2003), la pratique comporte aussi des procédés de mise en œuvre de l'activité dans une situation donnée par une personne. À travers des règles², ce sont les objectifs, les stratégies et les idéologies qui sont convoqués.

2 Nous utilisons le terme «règle» d'après Engeström (1999), comme un ensemble de normes et d'habitudes explicites ou implicites, construites au sein de la communauté. Pour Engeström, en effet, les systèmes d'activités concernent les sujets engagés dans des tâches qui sont régies par des règles.

L'analyse d'une classe en situation interactive et éducative met en présence deux groupes de sujets dont le statut et les fonctions induisent plusieurs sortes de relations. Il existe un processus d'influence réciproque. Les enseignants, en phase interactive, exercent une action sur les élèves et réagissent largement à leurs comportements. Cela nous amène à considérer les stratégies et les pratiques sous l'angle de la théorie de l'activité (Leontiev, 1988). L'activité de l'enseignant, qui s'actualise dans l'activité des élèves et réciproquement, est orientée vers le même but: l'apprentissage.

Notre analyse de l'activité enseignante est réalisée à partir d'une double approche: la théorie de l'activité d'une part, la démarche ethnologique d'autre part. En ce qui concerne le recours à la théorie de l'activité, il s'agit pour nous de décrire les tâches et plus généralement, les opérations d'enseignement de la lecture-écriture dans les termes de cette théorie. La démarche ethnologique, elle, nous permet de rester au plus proche de la réalisation concrète du travail de l'enseignant au fil de l'année.

Nous avons élaboré un ensemble de techniques méthodologiques permettant d'appréhender les différentes stratégies didactiques et pédagogiques dont se sert l'enseignant pour contrôler et réguler le processus d'enseignement-apprentissage de la lecture-écriture. Notre démarche consiste à comprendre les stratégies didactiques et pédagogiques mises en œuvre par les enseignantes et aussi comprendre comment les élèves sont impliqués dans la réalisation de la tâche.

Pour décrire l'action de l'enseignant et la dynamique de l'enseignement-apprentissage, nous avons choisi de procéder à une analyse à partir de l'observation régulière et longitudinale des classes et du recueil de documents pédagogiques des enseignantes.

DESCRIPTION DU CONTEXTE DE LA RECHERCHE

Notre recherche a été menée dans deux écoles primaires (A et B), situées dans la région de Grenoble, auprès de deux classes de cours préparatoire (CP), et leurs enseignantes ont été choisies sur la base du volontariat. Le recueil de données a été réalisé pendant une année scolaire.

La population de recherche est issue de la communauté scolaire des deux écoles, mais nous nous sommes focalisée plutôt sur deux types de sujets : le corps enseignant et le corps apprenant. Les enseignantes des deux classes ont été formées à IUFM de Grenoble. Alice³, l'enseignante de la classe A, âgée de 37 ans, avait sept ans d'expérience comme enseignante, dont trois en CP. Betty, de la classe B, était âgée de 45 ans et avait vingt ans d'expérience comme enseignante, dont cinq en CP. Les élèves étaient ceux des deux classes de CP. Au total, 43 élèves, 18 élèves de l'école A et 25 de la B. Les familles des élèves appartiennent majoritairement à la catégorie socioprofessionnelle moyenne dans les deux classes de CP.

3 Les prénoms sont modifiés afin de préserver l'anonymat des enseignantes qui ont participé à cette recherche.

OBSERVATION INSTRUMENTÉE DES PRATIQUES ENSEIGNANTES

Nous avons utilisé une grille d'observation adaptée à nos objectifs de recherche (Basso, 2011). Les séquences d'enseignement ont été recueillies au moyen de cette grille. L'observation était centrée sur les particularités didactiques et pédagogiques de chaque classe, l'objectif étant de saisir la dynamique d'enseignement-apprentissage à partir des tâches proposées par l'enseignant et des interactions entre l'enseignant et les élèves d'une part, entre les élèves d'autre part.

La grille est composée de trois dimensions observées pendant la tâche : l'enseignement, les interactions, les comportements des élèves. À chaque dimension correspondent plusieurs critères. Ceux-ci sont exposés dans le Tableau 1.

Tableau 1. Grille des critères d'observation d'une tâche en cours

Dimensions	Critères
Enseignement	<ul style="list-style-type: none"> • Aspects pédagogiques • Gestes didactiques • Tâches proposées • Outils de médiation
Interactions	<ul style="list-style-type: none"> • Interactions enseignant/élèves • Interactions élèves/élèves • Types d'interactions
Comportements des élèves	<ul style="list-style-type: none"> • Comportement verbal • Comportement cognitif • Comportement psychologique

Source: Base de données de recherche.

Préparation de l'auteur.

Notre grille considère d'une part, la dimension didactique, centrée sur la gestion des contenus, leur structuration et leur acquisition par les élèves, et d'autre part, la dimension pédagogique, centrée sur le focus communicationnel, les acteurs et leurs stratégies en classe. Nous identifions les stratégies utilisées, les supports pédagogiques et, plus généralement, l'ensemble des gestes didactiques et des aspects pédagogiques analysables dans les termes de la théorie de l'activité (Basso, 2010). Comment ces outils sont-ils employés? Quelles sont les principales difficultés rencontrées? Ces dernières induisent-elles des réorientations et/ou des pratiques pédagogiques particulières? Autant de questions abordées dans notre grille d'observation.

Cette grille nous permet en effet d'observer la pratique de l'enseignant au regard de la théorie de l'activité. Elle suit une démarche basée sur la théorie de Leontiev (1988) et est inspirée par un dispositif d'observation qu'une équipe de chercheurs a nommé OGP (Organisation et Gestion Pédagogique) (Altet *et al.*, 1994, 1999), utilisé dans le cadre d'une recherche quantitative sur les pratiques enseignantes. Elle emprunte également des éléments des grilles utilisées par Piot et Caccia (2002).

Notre présence régulière dans les classes a été l'objet d'un accord avec les enseignantes avant le début de l'année scolaire. Nous sommes venue régulièrement dans les deux classes tout au long de l'année, mais de manière un peu plus intense

aux mois d'octobre, janvier et mai. Le plus souvent, lorsque nous allions dans la classe, nous y restions une demi-journée. Au total, et pour les deux classes, nous avons été présente 40 demi-journées, soit 20 demi-journées dans chaque classe.

RECUEILS DOCUMENTAIRES

Nous avons recueilli trois types de documents pédagogiques:

- Le manuel de lecture;
- Les documents construits par l'enseignante pour son propre usage. Exemples : son cahier journal, ses programmations de cours, ses préparations de cours, etc.;
- Les documents proposés aux enfants. Exemples : les textes supports, les exercices, les évaluations, etc.

Ces documents ont été recueillis de manière systématique, afin de fournir un éclairage complémentaire à l'analyse des actions pédagogiques et didactiques effectives. En effet, les différentes pratiques s'expriment également dans les choix du matériel et dans la façon dont il est approprié. Ces supports constituent des pistes importantes pour comprendre l'activité d'enseignement dans les deux classes de CP.

RÉSULTATS

Dans cette section nous présentons les résultats des observations instrumentées et des recueils documentaires réalisés dans les deux écoles pendant l'année scolaire de CP. Nous y décrivons le processus d'enseignement à partir des quatre catégories d'épisodes, à savoir:

- a) Enseignement du code: épisodes de travail de la lecture-écriture à partir de la seule utilisation du code phonographique, indépendamment du sens.
- b) Enseignement significatif du code: épisodes de travail de la lecture-écriture à partir de l'utilisation du code phonographique/conscience phonologique associé à un travail signifiant de l'écrit, en tenant compte également du sens.
- c) Enseignement interdisciplinaire- apprentissage centré sur l'interdisciplinarité: épisodes de travail de la lecture-écriture consacrés parallèlement aux autres disciplines (éducation physique, mathématiques, art, etc.) sans utilisation directe du code phonographique/conscience phonologique.
- d) Enseignement du sens de la lecture-écriture: épisodes de travail de la lecture-écriture sans le recours explicite au code phonographique/conscience phonologique, avec compréhension du sens.

Ces catégories d'épisodes définissent les principales stratégies qui apparaissent dans les deux classes, caractérisant ainsi les pratiques didactiques et pédagogiques des enseignantes concernées. Notre analyse des éléments rassemblés permet de relever un ensemble d'actions et d'opérations dans les différents épisodes du processus d'enseignement-apprentissage. Nous avons essayé de montrer la diversité

des pratiques d'enseignement de la lecture et de l'écriture pendant la première année d'alphabétisation formelle.

CATÉGORIE ENSEIGNEMENT DU CODE

Dans ces épisodes, les aspects pédagogiques, les gestes didactiques, les tâches proposées et les outils de médiation ne sont pas très différents dans les deux classes. L'enseignement reflète l'orientation exclusivement phonologique. La priorité est donnée à l'expression orale, et la relation phonème-graphème joue un rôle fondamental dans l'enseignement de la lecture-écriture. Les stratégies didactiques et pédagogiques sont représentées par deux axes principaux:

- La transmission des connaissances sur les relations graphème-phonème à partir de la mémorisation des règles.
- La proposition des exercices du manuel de lecture qui sont structurés, systématiques et répétitifs.

Les pratiques de cette catégorie d'épisodes sont largement empruntées aux manuels de lecture de chaque classe. Le manuel utilisé conditionne donc une grande partie des pratiques des enseignantes, en ce qui concerne l'enseignement du code phonographique. Nous avons observé que le manuel, le langage oral, le tableau sont les outils les plus utilisés dans cette catégorie. Dans la classe B, l'ardoise pour les élèves et les affiches sont aussi très souvent employées. Les tâches proposées par les deux enseignantes répondent toujours à un objectif explicite précis qui consiste à focaliser l'apprentissage plutôt sur la forme que sur le sens.

Dans les deux classes les interactions sont réalisées à l'initiative de l'enseignante et ont comme but de vérifier si les élèves se sont appropriés les notions transmises. La différence entre les deux classes tient aux aspects pédagogiques liés à la gestion de la classe: punitions écrites dans la classe A, qui semblent générer une certaine crainte de l'enseignement par les élèves. Dans la classe B, les enfants échangent plus souvent entre eux pendant la réalisation des tâches, même s'il s'agit parfois de conversations parallèles. Enfin, les élèves des deux classes font preuve d'un certain désintérêt pendant la réalisation de certaines tâches destinées à renforcer l'enseignement du code.

CATÉGORIE ENSEIGNEMENT SIGNIFICATIF DU CODE

Pour ce qui est de ces épisodes, les pratiques sont variées. Plusieurs situations observées visent à enseigner le code phonographique à partir de situations significatives d'apprentissage. Le travail de réflexion sur la relation graphème-phonème est réalisé en même temps que les discussions sur les similitudes et les différences entre les mots. Nous avons remarqué aussi des stratégies de travail du code phonographique à partir des expériences vécues en classe.

Les enseignantes s'efforcent d'articuler le travail sur le code et le travail sur le sens à travers l'utilisation de textes ou de phrases. L'organisation du travail favorise la participation et l'attention des élèves à cette articulation. Dans les deux

classes, les interactions enseignante/élèves sont dues majoritairement à l'initiative de l'enseignante.

Une différence entre les deux classes réside dans le fait que les élèves de la classe B semblent plus détendus en salle de cours que ceux de la classe A. Ceux-ci manifestent une certaine réserve à demander de l'aide à l'enseignante et à reconnaître leur incapacité. Les élèves de la classe B paraissent plus confiants. À notre sens, cela s'explique en partie par la conduite de l'enseignante vis-à-vis des élèves. Celle de la classe B essaie de valoriser leurs réponses et évite de dire qu'elles sont totalement fausses. Elle tente de relever les aspects positifs de chaque réponse pour orienter l'élève vers la recherche d'une amélioration de sa réponse.

CATÉGORIE ENSEIGNEMENT INTERDISCIPLINAIRE

Ici, les apprentissages sont réalisés à partir de l'articulation de différentes disciplines entre elles. C'est le cas des tâches qui mobilisent conjointement les mathématiques, la culture scientifique et technique, la découverte du monde, la musique, l'éducation physique et la lecture-écriture. Ces épisodes sont caractérisés par un travail collectif et solidaire au sein de l'école. Dans la plupart des travaux interdisciplinaires, la lecture-écriture se présente comme un support important pour l'apprentissage d'autres disciplines. Mais, surtout, l'apprentissage de la lecture-écriture est développé à son tour. La focalisation sur le contenu de la tâche est réalisée principalement à partir de la résolution de problèmes. Dans les deux classes, les outils utilisés sont pensés en fonction du but du projet et permettent des espaces d'échanges.

Cette pratique interdisciplinaire est plus courante dans la classe B que dans la classe A. Les enseignantes réalisent ce type de projet pour essayer de développer plusieurs compétences à l'aide des activités complémentaires de différentes disciplines, capables d'impliquer la motivation des élèves et de susciter le plaisir de l'interactif.

Dans les deux classes, les enseignantes exercent une fonction de médiation sociale, favorisant la communication et les échanges. Nous avons observé ici beaucoup plus d'interactions enseignante/élèves et élèves/élèves que dans les autres catégories d'épisodes. Ces interactions sont à initiative de l'enseignante mais aussi des élèves. L'enseignante de la classe A met l'accent sur la communication tandis que celle de la classe B privilégie l'autonomie des élèves. Les élèves des deux classes se montrent plus motivés dans ce type de tâches. Ils s'expriment davantage et manifestent du plaisir à interagir avec les enseignantes et avec leurs camarades.

CATÉGORIE ENSEIGNEMENT DU SENS DE LA LECTURE-ÉCRITURE

Dans ce type d'épisodes, les enseignantes font référence aux usages de l'écrit dans la vie quotidienne pour enseigner les sens de ces utilisations. Elles proposent des travaux qui impliquent ces écrits du quotidien. Ces travaux ont pour objectif de faire comprendre la fonction de la lecture et de l'écriture dans le contexte social et leur rapport avec les apprentissages scolaires. Les outils employés dans les deux écoles sont principalement des textes, des ouvrages pour la jeunesse, des contes enfantins et des écrits sociaux.

Le but principal des activités observées dans cette catégorie d'épisodes est d'amener les élèves à apprendre à lire et à écrire à travers les pratiques sociales, de leur montrer que l'écrit permet l'accès aux connaissances. Les deux classes diffèrent quant au mode d'organisation des activités. Dans la classe A, nous avons observé moins de travaux de groupes que dans la classe B et, lorsqu'ils existent, les élèves sont rassemblés en groupes homogènes. Dans la classe B, les travaux de groupe sont plus nombreux, l'enseignante organise les groupes afin de permettre un travail entre les élèves de niveaux différents, et en tenant compte des caractéristiques de personnalité.

Dans les deux classes, les interactions enseignante/élèves partent plutôt de l'enseignante. Mais les élèves participent, et les enseignantes exercent une fonction de médiatrices entre eux et la culture écrite. Les comportements des élèves sont plutôt positifs dans ce type de travail. Dans la classe A, la majorité des enfants participent, à l'exception de trois élèves qui ne s'impliquent toujours pas dans la tâche. Dans la classe B, les enfants semblent plutôt intéressés et adhèrent à l'objectif de la tâche.

RÉPONSE AUX QUESTIONS SUSCITÉES PAR LA RECHERCHE...

LES STRATÉGIES DIDACTIQUES ET PÉDAGOGIQUES QUI ENTRAÎNENT UNE ACTIVITÉ D'ENSEIGNEMENT-APPRENTISSAGE

Pour répondre à nos questions de recherche, nous avons observé de manière continue deux classes, et repéré quatre catégories d'actions et d'opérations qui caractérisent les différents épisodes du processus d'enseignement: enseignement du code, enseignement significatif du code, enseignement interdisciplinaire et enseignement du sens de la lecture-écriture. Ces catégories définissent les principales stratégies didactiques et pédagogiques qui apparaissent dans la pratique des deux enseignantes concernées.

Nous avons constaté une grande variabilité des pratiques didactiques et pédagogiques dans l'action des enseignantes. Celles-ci ne suivent pas, dans leurs pratiques, une démarche unique d'enseignement, mais utilisent plusieurs approches au cours de l'année scolaire. Les différents épisodes de l'action de l'enseignement regroupés autour des quatre catégories repérées montrent que les enseignantes peuvent utiliser plusieurs de ces catégories dans une même journée. Néanmoins, quelques actions sont plus souvent utilisées que d'autres dans l'exécution des tâches et dans le travail de l'enseignante.

Nous avons noté également que *l'enseignement du code* est la catégorie la plus présente dans les deux classes. Toutefois, la plus grande différence qui existe entre les deux classes consiste dans le fait que l'enseignante de la classe B utilise toutes les catégories d'une manière à peu près équilibrée, tandis que celle de la classe A fait usage plutôt des catégories *enseignement du code* et *enseignement du sens de la lecture-écriture*.

Par ailleurs, de manière générale, les pratiques didactiques et pédagogiques observées chez l'enseignante de la classe A abordent séparément les aspects du code et ceux du sens. D'une part, l'enseignante amène l'enfant à analyser les rimes,

les allitérations, à comparer des mots selon leur dimension ou encore à explorer la diversité de sons qu'un même graphème peut représenter. Dans ces épisodes, cela revient à mettre de côté le fait que la lecture-écriture est un objet social répondant aux nécessités, aux intérêts et aux attentes des enfants. D'autre part, le processus inverse se produit lorsqu'elle mise sur un apprentissage "naturel" de l'écriture alphabétique, dans les situations où les élèves sont amenés à lire des textes du monde réel, sans prise en compte des connaissances sur les relations entre graphèmes et phonèmes.

Bien que *l'enseignement du code* soit la catégorie la plus répandue dans la classe B, l'enseignante fait appel régulièrement à toutes les catégories d'enseignement. À la différence de la classe A, dans la B nous avons observé très souvent les catégories d'épisodes qui travaillent de façon *multidisciplinaire* la lecture-écriture et *l'enseignement significatif du code*.

LES INTERACTIONS ENSEIGNANT/ÉLÈVES ET ÉLÈVES/ÉLÈVES PENDANT LA RÉALISATION DES TÂCHES

Les résultats construits à partir des observations effectuées montrent que les interactions dans les classes sont très dépendantes de la catégorie d'épisode utilisée. Cela indique que les aspects pédagogiques, les gestes didactiques, les tâches proposées et les outils de médiation influencent la qualité des interactions.

Nous avons remarqué que certaines catégories favorisent plus que d'autres les interactions enseignant/élèves et élèves/élèves. C'est dans la catégorie *enseignement multidisciplinaire* que les interactions sont qualitativement plus riches et diversifiées, car les tâches proposées permettent l'implication de l'élève en misant sur la motivation et le plaisir à interagir. Dans cette catégorie, les interactions sont à l'initiative de l'enseignante mais aussi des apprenants. Nos données montrent que le travail de lecture-écriture à travers les projets multidisciplinaires favorise la communication et l'autonomie des enfants. Les travaux réalisés en groupe facilitent les interactions élèves/élèves et les échanges productifs. Les interactions observées dans le cadre des autres catégories sont principalement à l'initiative des enseignantes. Dans la catégorie *enseignement du sens de la lecture-écriture*, les enseignantes fonctionnent comme des médiatrices entre les enfants et la culture écrite. Dans les interactions élèves/élèves, ceux-ci sont plus autonomes pour réaliser des échanges et communiquer entre eux.

Dans la catégorie *enseignement significatif du code*, les enseignantes créent des occasions d'interaction lorsqu'elles amènent les enfants à réfléchir en même temps sur les aspects sonores d'un mot et sur le sens. Elles ont une fonction de médiatrices didactiques. Dans les interactions élèves/élèves, ceux-ci sont moins dispersés et tendent à construire davantage d'échanges en relation avec le sujet concerné.

Dans la catégorie *enseignement du code*, les interactions enseignant/élèves ont pour but la vérification de la bonne appropriation du contenu, en l'occurrence celle du code. Les enseignantes ont pour fonction de transmettre des connaissances. Les interactions élèves/élèves sont peu fréquentes ou sans relation avec la tâche demandée.

Par ailleurs, nous avons observé des différences entre les deux classes dans chaque catégorie. D'une part, le type de travail, les tâches proposées et les outils de médiation influent sur les interactions. D'autre part, les aspects pédagogiques et les gestes didactiques peuvent aussi influencer le type d'interaction, et cela en raison de certaines particularités de chaque enseignante dans chacune des catégories d'épisodes, notamment en raison de leurs conceptions de l'enseignement-apprentissage. Dans chaque catégorie, l'enseignante de la classe B tend à favoriser, plus que celle de la A, les interactions enseignante/élèves et élèves/élèves. L'enseignante A considère la discipline en classe comme un aspect essentiel au bon déroulement des tâches. Ainsi, la communication, les échanges et l'autonomie des élèves sont, de fait, moins valorisés parce qu'elle y voit du bavardage.

LES COMPORTEMENTS DES ÉLÈVES PENDANT LA RÉALISATION DE LA TÂCHE : COMMENT SONT-ILS IMPLIQUÉS DANS LA TÂCHE ET DANS LEUR PROPRE APPRENTISSAGE ?

Comme les interactions, le comportement verbal, cognitif et psychologique varie sensiblement selon les catégories d'épisodes. Nos résultats montrent que l'observation du comportement de l'élève est un moyen très intéressant pour évaluer le succès de la tâche.

La réussite de la tâche ne dépend pas que du contenu et/ou de l'objectif choisis par l'enseignant, mais aussi du "motif qui incite l'enfant à agir" (Leontiev, 1984), c'est-à-dire du sens qu'a l'activité à ses yeux. Par exemple, du côté de l'élève, des leçons peuvent être apprises par répétition (par cœur), avec une mémorisation qui fait l'impasse sur la compréhension. L'élève peut avoir pour seule motivation une bonne note à l'examen. Dans ce cas il ne peut y avoir d'appropriation réelle. L'enseignant peut, quant à lui, dans certaines situations, avoir comme motivation principale de "gagner sa vie" plutôt que celle d'enseigner pour faire réussir les enfants. Dans ce cas de figure, il ne s'agit pas d'une activité au sens de Leontiev (1984, 1988), même si l'on peut parler d'une tâche, ou d'une action au sens que le même auteur donne à ce terme. C'est pourquoi nous utilisons le terme tâche ou action pour nous reporter au travail d'enseignement-apprentissage, car l'activité implique une évaluation beaucoup plus détaillée des aspects motivationnels.

Les observations montrent que les tâches qui permettent les interactions enseignant/élèves ou élèves/élèves sont celles qui provoquent une implication plus grande des élèves dans le processus d'apprentissage. La motivation des élèves constitue alors la force motrice du système d'enseignement-apprentissage. Nous avons noté que les épisodes de travail qui provoquent des tensions entre une diversité de contextes, d'outils et de sujets sont sources de motivations pour la construction d'un système d'enseignement-apprentissage sur le sens de l'écrit. De même, nous avons observé que les buts conscients ou les motivations des enfants ont une influence importante lors du processus d'apprentissage.

Ce sont là des pistes qui aident à répondre au questionnement sur l'implication des élèves dans la tâche et dans l'apprentissage. C'est par les mises en relation, la prise en compte des besoins et des émotions que les enseignants peuvent per-

mettre aux élèves de donner du sens aux apprentissages et, par là, encourager leur participation et leurs activités visant à la construction des connaissances.

CONCLUSION

En nous appuyant sur les interrelations entre les systèmes d'activité d'enseignement et d'apprentissage, nous avons décrit les pratiques de deux enseignantes et les interactions enseignant/élèves, élèves/élèves et les comportements de ces derniers, afin de contribuer aux questionnements dont fait l'objet l'activité d'enseignement-apprentissage de la lecture-écriture. Nous avons présenté un point de vue nuancé en ce qui concerne les différentes formes d'enseignement de la langue écrite. La conclusion que nous proposons fait une large place à l'hétérogénéité et à la richesse des pratiques dans le CP, ouvrant ainsi un accès vers une meilleure compréhension de la complexité du processus d'enseignement-apprentissage mobilisé dans un système d'activités. Ce type de description nous a amenée à un approfondissement des différentes stratégies didactiques et pédagogiques qui peuvent influencer sur l'apprentissage initial de la lecture-écriture des élèves.

RÉFÉRENCES

- AEBY DAGHÉ, S. (2010). Quels gestes professionnels pour quelles activités scolaires ? *Repères*, 127-144.
- ALTET, M. (1994). *La formation professionnelle des enseignants*. Paris : Presses Universitaires de France.
- ALTET, M. (2003). Caractériser, expliquer et comprendre les pratiques enseignantes pour aussi contribuer à leur évaluation. *Les dossiers des sciences de l'éducation*, 1(10), 31-43.
- ALTET, M., BRESSOUX, P., BRU, M., & LAMBERT, C. (1994). Etude exploratoire des pratiques d'enseignement en classe de CE2 : deuxième phase. *Les dossiers d'éducation et formation. Département de l'évaluation et de la prospective*, Ministère de l'éducation Nationale, Paris.
- ALTET, M., BRESSOUX, P., BRU, M., & LAMBERT, C. (1999). Diversité des pratiques d'enseignement à l'école élémentaire. *Revue française de pédagogie*, 126(1), 97-110.
- BARMA, S. (2008). Un contexte de renouvellement de pratiques en éducation aux sciences et aux technologies. *Thèse de Doctorat*, Université Laval, Québec.
- BARRÉ-DE MINIAC, C. (1994). Écriture. In : P. CHAMPY & C. ETÉVÉ (Eds.), *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation*. Paris : Nathan.
- BARRÉ-DE MINIAC, C. (1995). La didactique de l'écriture ; nouveaux éclairages pluridisciplinaires et état de la recherche. *Revue française de pédagogie*, 113(1), 93-133.
- BARRÉ-DE MINIAC, C. (1996). Des pistes de réflexion et de recherche en didactique de l'écriture. In : C. Barré-De Miniac (Ed.), *Vers une didactique de l'écriture. Pour une approche pluridisciplinaire*. Bruxelles-Paris : De Boeck.

- BARRÉ-DE MINIAC, C. (2000). Le rapport à l'écriture. *Aspects théoriques et didactiques*. Villeneuve d'Ascq : Presses Universitaires Septentrion.
- BASSO, F. P. L'activité de l'enseignement-apprentissage au cours préparatoire: le regard de la théorie de l'activité. In *Colloque international des Étudiants chercheurs en Didactique des Langues et en Linguistique* (CEDIL), Grenoble, 2010.
- BASSO, F. P. Conscience Phonologique et Activité d'enseignement-apprentissage: comment les différentes pratiques didactiques-pédagogiques influencent-elles l'appropriation de la lecture-écriture? *Thèse de doctorat*. Université de Grenoble, 2011.
- BASSO, F. P., GUERNIER, M.-C., & BARRÉ-DE MINIAC, C. (2008). Atividade de ensino-aprendizagem no processo de construção da lecto-escrita. *Escola Cidadã*, (1), 73-81.
- BRESSOUX, P. (2002). Contribution à l'analyse de l'effet-maître et des pratiques de classe. In : T. Nault & J. Fijalkow (Eds.), *La gestion de la classe : lectures plurielles*, 199-214. Paris-Bruxelles : De Boeck.
- BERNIÉ, J.-P., & GOIGOUX, R. (2005). Les gestes professionnels. *AIRDF: la lettre de l'association*.
- DEVELAY, M. (1998). Didactique et pédagogie. In : J. C. Ruano-Borbalan (Ed.), *Eduquer et former*. Dijon-Quetigny : éditions sciences humaines.
- ENGESTRÖM, Y. (1999). Activity theory and individual and social transformation. In : Y. Engeström & R. Miettinen (Eds.), *Perspectives on activity theory*, 19-38. Cambridge, UK : Cambridge University Press.
- ENGESTRÖM, Y. (2001). Expansive learning at work : Toward an activity theoretical reconceptualization. *Journal of Education and Work*, (14), 133-156.
- GOIGOUX, R. (2003). Planification didactique et méthodes d'enseignement de la lecture. Conseil scientifique de la conférence de consensus sur l'enseignement de la lecture organisée par le P.I.R.E.F, Ministère de la Recherche. Consultable également sur <http://www.bienlire.education.fr/01-actualite/document/goigoux.pdf> au 27 janvier 2011.
- GUERNIER, M.-C. (1999). Lire et répondre à des questions au cycle 3. *Repères*. Comprendre et interpréter les textes à l'école, (19), 17-30.
- HOUSSAYE, J. (1992). *Le triangle pédagogique : théorie et pratiques de l'éducation scolaire*. Berne : Peter Lang, 3^e édition.
- LEONTIEV, A. N. (1984). *Actividad, conciencia y personalidad*. Cerrada de San Antonio : Editorial Cartago de México.
- LEONTIEV, A. N. (1988). Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil. In : L. S. Vygotski, A. R. LURIA, & A. N. LEONTIEV (Eds.), *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. São Paulo : Icone.
- MARCHIVE, A. (2006). Approche anthropo-didactique des phénomènes d'enseignement et de formation. Contribution à l'étude des rapports entre pédagogie et enseignement. *Thèse de Doctorat*, Université Victor Segalen Bordeaux 2, Bordeaux.
- MEIRIEU, P. (1997). Praxis pédagogique et pensée de la pédagogie. *Revue Française de Pédagogie*, (120), 25-37.

PASA, L. (2002). Entrer dans la culture écrite : rôle des contextes pédagogiques et didactiques. *Thèse de Doctorat*, Université de Toulouse Le Mirail, Toulouse.

PIOT, T., & CACCIA, M. F. (2002). *Recherche INRP-Ecole primaire, dans le cadre de la charte "Bâtir l'école du 21ème siècle"*. Rapport technique, Dispositif académique de recherche et d'accompagnement de l'académie de Caen.

REUTER, Y., CONDETTE, S., & BOULANGER, L. (2012). Educational innovations within the French school system: realities, stakes, perspectives, In C. A. VAN DORP (ed.) *Change in Education, Journal for the Systemic Innovation of Education*, Leuven, Annual Convention, 114-118.

REUTER, Y., COHEN-AZRIA, C., DAUNAY, B., DELCAMBRE-DERVILLE, I., & LAHANIER-REUTE, D. (2013). *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques*. 3° ed., De Boeck.

RICHTERICH, R. (1996). La compétence stratégique : acquérir des stratégies d'apprentissage et de communication. In : B. HOLEC, C. LITTLE, & R. RICHTERICH (Eds.), *Stratégies dans l'apprentissage et l'usage des langues*, 41-76. Strasbourg : Conseil de l'Europe.

SCHNEUWLY, B. (2008). Éléments d'histoire des 20 années passés et propositions conceptuelles pour la suite. In : M. BROSSARD & J. FIJALKOW (Eds.), *Vygotski et les recherches en éducation et en didactiques*. Bordeaux : Presses Universitaires de Bordeaux.

TOCHON, F. V. (1993). *L'enseignant expert*. Paris : Nathan.

VYGOTSKI, L. (1933/2007). *A Formação Social da Mente*. São Paulo : Martins Fontes.

VYGOTSKI, L. (1934/1997). *Pensée et langage*. Paris : La Dispute

A PROPOS DE L'AUTEUR

Fabiane Puntel Basso a obtenu un doctorat en Sciences du Langage à l'Université de Grenoble.

Email: fabiane.basso@gmail.com

Reçue le 21 Mars, 2015

Approuvé le 18 Février, 2016